



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A TEORIA DE GÊNEROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DOCENTE**

Cristiane Oliveira Campos-Gonella

**SÃO CARLOS
2014**



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CRISTIANE OLIVEIRA CAMPOS-GONELLA

**A TEORIA DE GÊNEROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO
CONHECIMENTO DOCENTE**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos
requisitos para obtenção do Título de
Doutor em Linguística.**

**Área de Concentração: Ensino-
Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hércules
Augusto-Navarro**

**SÃO CARLOS
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C198tg

Campos-Gonella, Cristiane Oliveira.

A teoria de gêneros na formação inicial de professores de língua inglesa : investigando contribuições para o desenvolvimento do conhecimento docente / Cristiane Oliveira Campos-Gonella. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 240 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Língua inglesa. 2. Professores - formação. 3. Gêneros discursivos. 4. Conhecimento profissional docente. 5. Cognição docente. I. Título.

CDD: 428.076 (20^a)



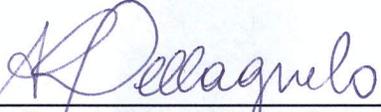
**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
CRISTIANE DE OLIVEIRA CAMPOS-GONELLA**



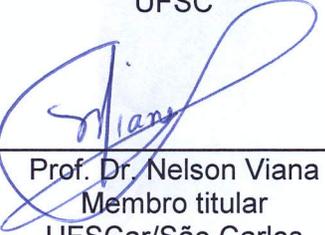
Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Membro titular
UEMS



Profa. Dra. Adriana Kuetten Dellagnelo
Membro titular
UFSC

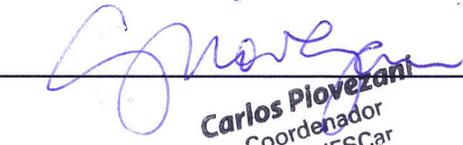


Prof. Dr. Nelson Viana
Membro titular
UFSCar/São Carlos



Profa. Dra. Camila Hoffling
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 30/junho/2014.
Homologada na 65 reunião da CPGL, realizada em 15/07/2014.



Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

*Dedico este trabalho ao meu filho, Matheus Luiz,
ao meu esposo, Mário Celso,
aos meus pais, José Luiz e Maria de Fátima,
e ao meu irmão, Luiz Marcelo.*

*Today's world is characterized by several changes and transformations
and teachers cannot hold back from responding to these trends.
(Dellagnelo)*

Agradecimentos

Agradeço à Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, pela orientação não apenas desta pesquisa, mas também de minha formação profissional de maneira geral por meio de seus ensinamentos desde a graduação, passando pela pós-graduação e pela parceria em projetos, estágios e publicações.

Aos professores Dra. Camila Höfling e Dr. Nelson Viana, da Universidade Federal de São Carlos, pelas importantes contribuições, na qualificação, para o encaminhamento deste trabalho.

Aos professores Dra. Camila Höfling e Dr. Nelson Viana, da Universidade Federal de São Carlos, Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo, da Universidade Federal de Santa Catarina, e Dr. Ruberval Franco Maciel, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pela valiosa colaboração, na defesa, para a finalização desta tese.

De maneira muito especial, ao Prof. Dr. Nelson Viana, por sua disponibilidade em acompanhar meus trabalhos; minha gratidão e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, pelos saberes construídos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo aporte financeiro.

Aos participantes deste estudo, por seu envolvimento e colaboração.

Às amigas do Programa de Pós-graduação em Linguística que em tantos momentos me ajudaram a superar as dificuldades que a distância com relação à universidade ocasionavam.

Às amigas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que em várias ocasiões demonstraram que a amizade não necessita convivência para perdurar.

Ao meu esposo, pais e irmão, pelo apoio não apenas à realização deste projeto, mas também a outro, concomitante, que foi a maternidade.

Ao meu filho que, com sua chegada, me fez repensar não apenas meu trabalho, mas a vida.

A Deus, por sua constante presença.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar os reflexos da utilização da teoria de gêneros textuais sob a perspectiva swalesiana no processo de formação pré-serviço de professores de inglês como língua estrangeira, mais precisamente entre alunos do terceiro ano de um curso de Letras. Tendo como pilares teóricos a teoria e pedagogia de gêneros e a formação de professores à luz dos estudos em cognição, trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa, de perspectiva interpretativista e de base etnográfica. Por meio das análises realizadas, verificamos que a abordagem da teoria de gêneros na formação de professores de línguas se revelou um instrumento tanto para a melhor relação com o texto, em última instância para a melhor compreensão do uso situado da língua-alvo pelos alunos-professores, quanto para o exercício de escolhas metodológicas e de concretização do ensino. Tais aspectos, juntos, convergiram para o aprimoramento do conhecimento docente. Nesse sentido, este trabalho contribui para a afirmação da teoria de gêneros na formação de professores de inglês pelo subsídio e perspectivas que fornece ao processo.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Formação de professores de língua inglesa. Conhecimento docente. Cognição de professores.

ABSTRACT

This study aims at investigating the effects of using the swalesian genre analysis theory in the process of teacher education. The participants are pre-service teachers of English as a foreign language, who are in the third-year of their undergraduate course in Languages and Literature. The theoretical frameworks of this research combine the theory and pedagogy of genres and the theory of teacher education, the latter in light of the teacher cognition studies. The investigation can be classified as essentially qualitative, with an interpretive and ethnographic perspective. The data analysis process reveals that the use of the genre theory in language teacher education can be considered an adequate instrument for both, a better understanding of the text, ultimately promoting a better understanding of the situated use of the target language by student-teachers, as well as an exercise of methodological choices and implementation of education. These aspects, together, converged on an improvement of teacher knowledge. In this sense, this study contributes to the affirmation of the genre theory in English language teacher education by providing both, subsidy and varied perspectives to the process.

Keywords: Genres. English language teacher education. Teacher knowledge. Teacher cognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões dos gêneros do discurso em Bakhtin _____	27
Figura 2 - Constituição do conhecimento prévio em Swales _____	56
Figura 3 - Cognição de professores em Borg _____	75
Figura 4 - Apresentação sobre Gêneros - Dupla 6 _____	125
Figura 5 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 1 _____	137
Figura 6 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 1 _____	139
Figura 7 - Teaching Unit - Dupla 2 _____	140
Figura 8 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 3 _____	145
Figura 9 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 3 _____	146
Figura 10 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 3 _____	147
Figura 11 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 4 _____	151
Figura 12 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 4 _____	152
Figura 13 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 4 _____	153
Figura 14 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 4 _____	154
Figura 15 - Teaching Unit - Parte 5 - Dupla 4 _____	154
Figura 16 - Teaching Unit - Parte 6 - Dupla 4 _____	155
Figura 17 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 5 _____	156
Figura 18 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 5 _____	157
Figura 19 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 5 _____	157
Figura 20 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 5 _____	158
Figura 21 - Teaching Unit - Parte 5 - Dupla 5 _____	159
Figura 22 - Teaching Unit - Parte 6 - Dupla 5 _____	159
Figura 23 - Teaching Unit - Parte 7 - Dupla 5 _____	160
Figura 24 - Teaching Unit - Parte 8 - Dupla 5 _____	161
Figura 25 - Teaching Unit - Parte 9 - Dupla 5 _____	161
Figura 26 - Teaching Unit - Parte 10 - Dupla 5 _____	162
Figura 27 - Teaching Unit - Parte 11 - Dupla 5 _____	162
Figura 28 - Teaching Unit - Parte 12 - Dupla 5 _____	163
Figura 29 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 6 _____	164

Figura 30 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 6 _____	167
Figura 31 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 6 _____	167
Figura 32 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 6 _____	169
Figura 33 - Reflexões sobre a docência contempladas nas sessões de visionamento - Parte 1 _____	187
Figura 34 - Reflexões sobre a docência contempladas nas sessões de visionamento - Parte 2 _____	187
Figura 35 - Aprimoramento docente viabilizado por meio da teoria de gêneros _____	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma da disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica.....	91
Tabela 2 - Caracterização da experiência na docência dos APs.....	104
Tabela 3 - Disciplinas mais significativas do curso de Letras segundo os APs	106
Tabela 4 - Estudos prévios dos APs sobre gêneros discursivos	111
Tabela 5 - Tipos de textos a serem trabalhados na aula de inglês de acordo com os APs	115
Tabela 6 - Etapas de análise da segunda questão de pesquisa.....	120
Tabela 7 - Níveis de compreensão da teoria de gêneros pelos APs	131
Tabela 8 – Caracterização geral das <i>Teaching Units</i>	170
Tabela 9 - Noções desenvolvidas nas <i>Teaching Units</i> a partir dos gêneros textuais.....	171
Tabela 10 - Caracterização da compreensão e da produção a partir de gêneros textuais.....	173
Tabela 11 - Aspectos do ensino-aprendizagem contemplados na produção de material didático (TUs).....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Aluno-professor
EFL	English as a Foreign Language
ESP	English for Specific Purposes
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
PD	Professora-doutoranda
PF	Professora-formadora
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TN	Teacher's Notes
TU	Teaching Unit

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XII
SUMÁRIO	XIII
INTRODUÇÃO	15
1. TEMA E JUSTIFICATIVA	15
2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	17
3. INSTRUMENTAL TEÓRICO	18
4. PASSOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	19
5. ESTRUTURA DA TESE	21
CAPÍTULO 1 - EMBASAMENTO TEÓRICO	22
1.1. REFLETINDO SOBRE GÊNERO	22
1.1.1. <i>A (In)definição do Conceito de Gênero</i>	22
1.1.2. <i>Gêneros do Discurso: Perspectivas de Análise</i>	24
1.1.2.1. A Abordagem Dialógica de Bakhtin	25
1.1.2.2. A Escola Britânica (Abordagem Sociorretórica de Gênero)	28
1.1.2.3. A Escola Norte-americana (Nova Retórica)	31
1.1.2.4. A Escola Australiana (Perspectiva Sociossemiótica de Gênero)	35
1.1.2.5. A Escola Suíça (Interacionismo sociodiscursivo)	40
1.1.2.6. Os Gêneros e a Linguística (As Abordagens Semiodiscursiva e Sociocognitiva)	44
1.1.2.6.1. A Análise Crítica de Gênero	47
1.1.3. <i>O Gênero Textual em Swales</i>	51
1.1.4. <i>Os Gêneros e o Ensino de Línguas</i>	58
1.2. REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
1.2.1. <i>O Ensino por meio de Gêneros e a Formação de Professores</i>	66
1.2.2. <i>A Formação de Professores sob a Perspectiva da Cognição</i>	74
1.2.3. <i>A Produção de Material Didático na Formação do Professor</i>	84
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	88
2.1. NATUREZA DA PESQUISA	88
2.2. CONTEXTO DA PESQUISA	89
2.2.1. <i>A disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica</i>	90
2.3. PERÍODO DE COLETA	93
2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
2.4.1. <i>Alunos-Professores</i>	93
2.4.2. <i>Professora-Formadora</i>	94
2.4.3. <i>Professoras-Doutorandas</i>	95
2.5. INSTRUMENTOS DE COLETA	95
2.5.1. <i>Preparação dos instrumentos de coleta</i>	98
2.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	99
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	102
3.1. INVESTIGANDO CONCEPÇÕES INICIAIS	102

3.2. ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DO ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS	120
3.2.1. <i>Primeira Etapa: Refletindo sobre a Teoria de Gêneros e o Ensino de Inglês</i>	120
3.2.2. <i>Segunda Etapa: Produzindo uma Unidade Didática</i>	131
3.2.2.1. Da reflexão à produção: evidências de um processo	173
3.2.3. <i>Terceira Etapa: Reportando Aprendizagens</i>	175
3.2.3.1. A percepção do processo	186
3.3. COMPILANDO CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE GÊNEROS À FORMAÇÃO	188
CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO DE PESQUISA	191
1. CONCLUSÃO	191
2. ENCAMINHAMENTO DE PESQUISA	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICES	208
ANEXOS	213

INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória, apontamos o tema abrangido e questões adotadas para investigação, assim como estabelecemos a justificativa para o estudo e os objetivos pelos quais o fazemos, além de situarmos teórica e metodologicamente a pesquisa.

1. Tema e justificativa

O ensino por meio de gêneros possibilita ao aluno o desenvolvimento de uma sensibilidade (FLOWERDEW, 2002; HYON, 2002), de uma consciência genérica (BHATIA, 2000 apud PALTRIDGE, 2001) que se constitui em um repertório de respostas apropriadas, socialmente eficientes a situações comunicativas recorrentes (PALTRIDGE, 2001) que o prepara para e lhe permite participar de uma comunidade discursiva falante de uma segunda língua ou língua estrangeira (SWALES, 1990, 2004). O gênero é, pois, o mediador entre a ação individual e as estruturas sociais.

Na formação de professores, o estudo da teoria e pedagogia dos gêneros pode tornar o processo mais significativo e efetivo (SILVA, 2010) e auxiliar no desenvolvimento das competências necessárias ao professor (ROCHA e SILVA, 2007).

Contudo, tanto ao tratarmos da aplicação de uma pedagogia de gêneros em sala de aula de língua quanto ao pensarmos em sua utilização na formação docente, notamos que são necessários estudos (MARCUSCHI, 2012; SILVA, 2010; CRISTOVÃO, 2005a; MOTTA-ROTH, 2008; JOHNS, 2002). Nesse último caso especialmente, pesquisas que indiquem o como fazer são raras, sendo mister investigações que não somente proponham concretamente formas de se realizar a utilização da teoria de análise de gêneros na formação de futuros professores de inglês, mas que também analisem os resultados de tal uso junto aos formandos.

Esta pesquisa se insere nesse campo com o intuito de investigar possíveis implicações geradas pela utilização de determinada teoria – a de análise de gêneros – na formação pré-serviço de professores de inglês como língua estrangeira. O ineditismo do

trabalho reside no fato de que a teoria, e pedagogia, de gêneros de Swales (1990, 2004), voltada à produção de texto científico em ambientes acadêmicos, é transposta para o contexto de formação de professores de modo que possa ainda, posteriormente, chegar nos contextos de ensino de inglês geral.

Investigações realizadas junto a professores, em especial com aqueles que se encontram no processo formativo, são de grande relevância e se fazem necessárias devido à escassez (BORG, 2009a; BORG, 2009b; BORG, 2006; VÉLEZ-RENDÓN, 2002) e à parcialidade do conhecimento que temos sobre o que “realmente acontece” na formação de professores de L2 (WRIGHT, 2010, p. 277). A maneira pela qual se dá o aprendizado docente na formação continua “um problema não estudado”, afirma Freeman (1996a, p. 351), sendo possível expandir a base científica que possuímos (WRIGHT, 2010).

Considerando que as ações do professor em sala de aula de maneira indireta se relacionam com suas vivências como aprendiz tanto de línguas quanto na docência – no curso de formação – e, ainda, que o conhecimento de base da educação de professores de línguas é que vai constituir a base de conhecimento do ensino da língua dos futuros professores, torna-se preciso analisar o impacto dos componentes práticos e teóricos da formação no que os professores sabem, acreditam, pensam e fazem (BORG, 2009a).

A motivação pessoal para a realização da investigação proposta está no interesse em uma mudança de perspectiva de estudo com relação ao Mestrado, no qual analisamos a motivação do aluno, desejando, portanto, nesta etapa de desenvolvimento acadêmico, voltarmos ao professor. Tal desejo foi intensificado durante a realização do Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Linguística¹, durante o qual pudemos acompanhar, como estagiária, as aulas da mesma disciplina na qual coletamos dados (Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica), porém um ano antes, o que nos instigou a buscar melhor compreender as razões dos comportamentos, o teor das reflexões e o remanescente dos aprendizados manifestados.

¹ O estágio supervisionado é obrigatório para alunos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade a prática da docência em nível superior em colaboração com o professor orientador ou outros por ele indicados.

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de (trans)formação, pelo viés cognitivo, sucedido durante a formação pré-serviço de professores de língua inglesa tendo por base, ou instrumento, a teoria de gêneros discursivos apresentada em uma disciplina do terceiro ano (quinto semestre) de um curso de Letras e tendo por intuito compreender as possíveis contribuições que ela pode dar ao processo de (constituir o conhecimento necessário para) se tornar professor.

A fim de atingirmos tal objetivo, as seguintes perguntas de pesquisa são estabelecidas para guiar esta investigação:

1. Que concepções iniciais alunos-professores em formação pré-serviço apresentam sobre gêneros discursivos no ensino de línguas tendo em vista suas experiências de formação e docência?

2. Que possíveis implicações, decorrentes de uma disciplina do curso de formação na qual se discutem as potencialidades da utilização dos gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de inglês, podem ser verificadas em suas concepções iniciais?

O objetivo específico da questão 1 é delinear as concepções iniciais dos participantes da pesquisa e, para tanto, os seguintes tópicos são abrangidos: experiência na docência, percepção quanto às disciplinas cursadas na licenciatura, estudo (conhecimento) prévio sobre os temas material didático e gêneros discursivos, percepções sobre o (uso de textos no) ensino de línguas.

Na questão 2, o objetivo específico é verificar possíveis influências do processo formativo nas concepções iniciais dos participantes, sob a perspectiva de uma disciplina em que se aborda a pedagogia baseada em gêneros no ensino de língua inglesa, considerando de que maneira ela pode auxiliar no desenvolvimento e na atuação profissionais.

Nesse sentido, esperamos contribuir para a consolidação da referida pedagogia tanto no ensino de inglês quanto na formação do professor de línguas e, nesse último caso, por consequência, auxiliar na melhor compreensão do que acontece no processo formativo.

3. Instrumental teórico

Iniciamos a explanação do arcabouço teórico deste trabalho discorrendo sobre os diferentes modos pelos quais os gêneros textuais e a pedagogia baseada em gêneros podem ser compreendidos, tendo por premissa o fato de que eles auxiliam no posicionamento e no empoderamento do indivíduo na comunidade discursiva (SWALES, 1990). Para tanto, apresentamos as abordagens: dialógica (BAKHTIN, 1997), sociorretórica (SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993), nova retórica (BAZERMAN, 2005; MILLER, 1984, 1994), sociosemiótica (HASAN, 1996; HALLIDAY e HASAN, 1985; MARTIN, 1984), interacionista sociodiscursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011; BRONCKART, 1999), além daquelas semi-discursiva, sociocognitiva e análise crítica de gênero.

Apesar da diversidade conceitual, e do desafio que ela representa a quem decide se aprofundar no assunto, os estudiosos, em geral, concordam que o ensino de língua (seja ela materna, estrangeira ou segunda língua) pode se beneficiar da teoria de gêneros na medida em que, promovendo o acesso a textos e discursos variados, os gêneros contribuem para a constituição de uma competência genérica que permite ao indivíduo se orientar (compreender e produzir textos) em situações comunicativas recorrentes com maiores possibilidades de sucesso nas futuras demandas por comunicação (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011; HYLAND, 2004; FLOWERDEW, 2002; PALTRIDGE, 2001; SWALES, 1990).

Além disso, os gêneros podem orientar a formação de professores, posto que podem auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias à docência (ROCHA e SILVA, 2007), assistindo o professor em sua atuação (HYLAND, 2004). Isso posto, eles podem ser um artefato tanto para o ensino da língua quanto para a aprendizagem do professor de língua.

Para que o professor trabalhe com gêneros, é condição que os mesmos sejam abordados na formação, tanto teórica quanto pedagogicamente, de modo a evitar as frequentes dificuldades enfrentadas no ensino dos gêneros textuais, em especial em língua inglesa (BORGHI et al., 2010; CALVO e BORGHI, 2009; HILA, 2006).

Ao analisarmos, neste trabalho, uma disciplina de um curso de formação em Letras que adota a perspectiva swalesiana de gênero textual, estamos não apenas investigando como se dá o desenvolvimento dos conhecimentos disciplinar e linguístico, mas,

principalmente, procurando compreender o papel que ela pode assumir na construção e mobilização do conhecimento sobre o ensinar.

A constituição, em formação inicial, do conhecimento do professor é tema de interesse dos estudos sobre cognição, nos quais se investiga o processo de se tornar, ser e de se desenvolver profissionalmente como professor (BORG, 2006; FREEMAN, 2002; WOODS, 1996).

Nesse sentido, buscamos verificar não apenas as concepções iniciais dos professores, mas também as transformações nelas ocorridas, por influência do processo formativo, tendo por base a teoria de Swales (1990, 2004), pesquisa por cuja abordagem de gênero não temos conhecimento.

Posto que teoria e prática estão envolvidas no ensino, uma das maneiras mais efetivas de ajudar professores em formação a entender e aplicar teorias sobre aprendizado de língua e, conseqüentemente, a alcançar desenvolvimento pessoal e profissional, é promovendo experiências monitoradas no processo de produção de material didático (TOMLINSON, 2003a). Ao produzir, tanto o conhecimento teórico (JOLLY e BOLITHO, 2011) quanto os conhecimentos implícitos, intuições e crenças (TOMLINSON, 2003a) são mobilizados em uma atividade que longe de ser narrativa, envolve a ação de ensinar (JOHNSON, 2009) e pode ser realizada nos anos iniciais da formação, não sendo necessário que se espere a realização dos estágios, em geral realizados ao final do curso, para que os professores em formação articulem suas concepções sobre ensino-aprendizagem (de língua inglesa).

Dessa forma, a produção de material didático, a qual tem por aporte a teoria de gêneros textuais, possibilita-nos um olhar sobre o processo de formação pela perspectiva dos formandos.

4. Passos e procedimentos da pesquisa

Iniciamos nosso estudo investigando as concepções iniciais dos alunos-professores participantes no que tange ao lugar dos gêneros discursivos no ensino de línguas. Para tanto, levamos em consideração os registros sobre suas experiências de formação e docência.

Tendo em vista o perfil delineado na primeira questão de pesquisa, empreendemos a observação e registro das aulas da disciplina “Habilidade Escrita em Língua

Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica” para, por meio das ações, produções e reflexões dos participantes, analisar tanto possíveis novas concepções quanto transformações nas concepções iniciais já existentes, relativas não apenas ao tópico em estudo (os gêneros textuais e o ensino de língua inglesa), mas também referentes ao impacto do mesmo no processo de formação de maneira geral – segunda questão de pesquisa.

A análise, nesse caso, acompanhando a cronologia da coleta dos dados, está dividida em três etapas com a seguinte configuração:

- 1) Reflexão sobre gêneros textuais e seu potencial no ensino de inglês – documentada por meio de apresentações, e respectivos relatórios, foi realizada pelos alunos-professores participantes em meados do semestre letivo (final de abril e início de maio). Por meio desse primeiro processo reflexivo, verificamos possíveis transformações na concepção de texto e de sua utilização na aula de inglês;
- 2) produção de material didático – as unidades didáticas, e respectivas orientações ao professor, elaboradas pelos participantes e finalizadas no encerramento da disciplina (final de junho), foram analisadas com o intuito de compreendermos como os alunos-professores transpuseram o conhecimento teórico para a prática, ou seja, como utilizaram o subsídio teórico discutido em uma situação de ensino;
- 3) reflexão sobre a produção e a formação docente – também realizada ao final da disciplina, após encerradas todas as suas atividades, foi coletada em sessões de visionamento que nos possibilitaram a aproximação aos processos internos² (mentais, cognitivos) envolvidos não apenas nos estudos (teóricos) ocorridos durante a disciplina mas também na atividade prática de produção de material didático, ao entendimento do processo de aprendizado do ensinar pela perspectiva do aluno-professor, o que pode contribuir para a compreensão do processo formativo e da atuação do formador.

² A aproximação aos processos internos se deu por meio da cognição relatada, posto que, por natureza, tais processos são inacessíveis.

5. Estrutura da tese

Esta tese está organizada em três capítulos antecidos pela Introdução e sucedidos pela Conclusão.

Na Introdução, caracterizamos a pesquisa no que se refere a seu tema, justificativa, objetivos, perguntas, instrumental teórico e modo de desenvolvimento.

No Capítulo 1, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta a investigação, estando organizado sob dois pilares fundamentais: a teoria (e pedagogia) de gêneros discursivos e a formação de professores de línguas.

Após a revisão bibliográfica, tratamos da metodologia de pesquisa no Capítulo 2, no qual esclarecemos o contexto e o período em que a coleta de dados foi realizada, os participantes envolvidos e, ainda, a natureza da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

No Capítulo 3, apresentamos e analisamos os dados com o intuito de responder as duas questões de pesquisa propostas.

Finalmente, na Conclusão, realizamos as considerações finais e apontamos encaminhamentos para novas pesquisas.

Capítulo 1 - EMBASAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo, apresentamos as teorias basilares deste trabalho explanando como elas dialogam entre si. Iniciamos a seção discutindo a variedade conceitual de gênero, focalizando mais detalhadamente a perspectiva swalesiana – adotada para esta investigação. Na sequência, apresentamos o papel que a teoria de gêneros pode assumir no ensino de línguas, assim como na formação de professores da área.

Ao analisar o processo de se tornar professor e de se desenvolver o conhecimento necessário para sê-lo, baseamo-nos em estudos em cognição e nos utilizamos, ainda, daqueles relativos à produção de material didático.

Dessa maneira, duas grandes áreas estão abrangidas em nosso embasamento teórico: a dos gêneros discursivos e a da formação de professores de línguas.

1.1. Refletindo sobre Gênero

Iniciando pela questão relativa aos gêneros discursivos, vamos da conceituação às perspectivas de análise e, ainda, ao lugar dos mesmos no ensino de línguas.

1.1.1. A (In)definição do Conceito de Gênero

A definição de gênero é uma tarefa complexa que se inicia na especificação da terminologia adotada. Como veremos a seguir, autores de diferentes vertentes se dedicaram, e se dedicam, ao estudo de gêneros, o que ocasionou uma diferenciação entre *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais* (ROJO, 2010).

Ainda que ambas as vertentes tenham tido uma raiz única, remontando a Bakhtin, em cada uma delas foi realizada uma releitura, adotando metodologias diferentes para a abordagem do gênero. Enquanto na teoria de gêneros do discurso foca-se a descrição

das situações de enunciação e seus aspectos sócio-históricos, na teoria de gêneros de texto centra-se na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos.

Apesar das diferenças metodológicas, em ambas as vertentes, em última instância, são feitas descrições de gêneros e dos exemplares que a eles pertencem e, muitas vezes, recorrendo “a um conjunto de autores comuns” (ROJO, 2010, p. 185). Isso posto, e considerando que há estudiosos da área, como Marcuschi (2012) e Cristovão (2001), que adotam o mesmo posicionamento, neste estudo empregaremos os termos gêneros textuais (de texto) e gêneros discursivos (do discurso) como sinônimos.

Swales (1990), remetendo a Preston (1986), afirma que a abordagem ao termo gênero é perturbadora, pois ele é ao mesmo tempo atraente e pérfido. Trata-se de um conceito impreciso e vago em função de sua complexidade e da multiplicidade de áreas que se dedicaram a estudá-lo. Isso sem mencionar o fato de que “os gêneros são flexíveis e estão em constante mudança” (SILVA, 2010, p. 266).

Conforme pondera Marcuschi (2012, p. 147), o estudo dos gêneros textuais não é novo, tendo no Ocidente uma história de pelo menos vinte e cinco séculos iniciada em Platão (tradição poética) e passando por Aristóteles (tradição retórica). Isso posto, “uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise.”.

De acordo com Hyland (2004, p. 1), desde o apontamento de Candlin (1993) de que gênero é um “conceito que encontrou o seu tempo”, esse tem se firmado como um dos conceitos mais “vivos e influentes no ensino e na pesquisa em L2”; o termo tem sido cada vez mais citado em diferentes áreas. Contudo, tal popularidade significou enorme variação de teorias, entendimentos e contribuições que se tornaram um inconveniente para o seu estudo (MARCUSCHI, 2012, p. 151), o que, no entanto, não o descaracteriza como “fértil área interdisciplinar”.

Segundo Bronckart (1999), os critérios para definir gênero são inúmeros, dentre eles, a atividade humana implicada, o efeito comunicativo almejado, o tamanho do texto, o conteúdo, etc. Dados a diversidade de critérios classificatórios e o caráter histórico e adaptativo dos textos, os quais podem desaparecer, reaparecer ou modificar-se, a tarefa de classificação dos gêneros também se torna difícil. Para o autor, “os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas, as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente” (BRONCKART, 1999, p. 73). Silva (2005) afirma que o conceito ainda se encontra em formação.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2011, p. 21) asserta que

Muitos têm sido os esforços de categorizar tanto a noção de gênero quanto suas classificações. Mas essas classificações, que hoje são muitas e com variadas perspectivas, falham e já não parece mais tão prioritário classificar e sim determinar os critérios da categoria *gênero textual* ou *gênero do discurso*. (MARCUSCHI, 2011, p. 21)

Ao falar especificamente do cenário brasileiro, Marcuschi (2012, p. 23) afirma que muitas reflexões sobre temas relativos a gêneros têm sido feitas, as quais nada têm de consensuais, mas de divergentes, logo, “Parece saudável tomar consciência desse fato e desenvolver reflexões que contribuam para uma melhor análise do tema sem a pretensão de esgotá-lo nem de resolver o problema.”.

Hyland (2004) defende que o gênero é uma área de estudo em rápido crescimento, havendo, por isso, mais de uma forma de nele se embrenhar. Tanto a concepção de gênero quanto a relevância dele para o professor, e acrescentamos as propostas para se realizar seu ensino, têm sua multiplicidade revelada facilmente, em um primeiro olhar para além da superfície.

Tendo em mente a diversidade que é característica à área, discorreremos, a partir desse ponto, sobre algumas das principais teorias produzidas sobre o tema e, para tanto, pautamo-nos no fato de que, conforme defendido por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2010), não há uma teoria integrada dos gêneros ou da linguagem e

À medida que mais claramente pudermos descrever e explicar o uso dos gêneros – integrando ou não teorias de gêneros sob perspectivas diversas – talvez mais claramente possamos perceber e explorar como a linguagem se entrelaça com a vida. (MEURER, BONINI e MOTA-ROTH, 2010, p. 10)

1.1.2. Gêneros do Discurso: Perspectivas de Análise

Conforme elucidado por autores como Bhatia (1993) e Swales (1990), os gêneros têm sido investigados em diferentes áreas, dentre elas, a Sociologia, a Psicologia, a Retórica, os estudos literários e os estudos do folclore, o que torna a análise de gêneros uma atividade multidisciplinar. Nosso foco, no entanto, recai sobre os estudos realizados no campo da Linguística, cujo objetivo principal “tem sido compreender a estrutura e a função do uso da língua para comunicar significados” (BHATIA, 1993, p. 1).

Na Linguística Aplicada, especificamente, as pesquisas têm enfatizado o papel do gênero nas práticas sociais,

[...] seja sob o ponto de vista dos gêneros como normatizadores dessas práticas, à medida que relativamente estabilizam as interações que a elas se conjugam, seja sob o ângulo lingüístico-textual, buscando investigar a organização textual e os parâmetros de textualização desses gêneros. (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 3)

De maneira geral, a área tem se enveredado tanto à “análise descritivo-interpretativa de gêneros do discurso em esferas sociais específicas”, à “análise dos discursos que se entrecruzam nas situações de interação mediadas por gêneros”, quanto à “formação do professor frente às novas perspectivas teóricas, metodológicas e aplicadas que perpassam e subsidiam sua ação docente” e à “reorientação das práticas de ensino/aprendizagem na perspectiva dos gêneros do discurso” (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 3).

1.1.2.1. A Abordagem Dialógica de Bakhtin

Bakhtin foi um expoente nos estudos dos gêneros discursivos, tendo tratado do assunto em diversas obras e, de acordo com Faraco (2009), é um interlocutor produtivo para a linguística aplicada pelo impulso dado, a partir da década de 1980, às discussões teóricas e aos desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas.

Em seu livro *Estética da Criação Verbal* (1997), no capítulo em que se dedica à problematização e definição dos gêneros, Bakhtin afirma que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, a qual se efetua em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos. Posto que as esferas da atividade humana são diversas, a utilização da língua também o é, ou seja, os enunciados produzidos também o são.

Todo enunciado, ao mesmo tempo em que é individual e único, resgata e remete a outros enunciados. Assim,

cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para Bakhtin (1997), portanto, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” caracterizados pela diversidade e heterogeneidade advindas das muitas ideologias presentes nas diferentes esferas sociais. Desse modo, a constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser analisados na situação de interação até certo ponto estável e conhecida pelos interlocutores. Nesse sentido,

Segundo Bakhtin, é a noção acerca da forma do enunciado total, i. e., do gênero do discurso, que baliza o falante no processo discursivo. Na construção do discurso, já o antecede a totalidade do seu enunciado tanto na forma de uma “intenção” discursiva (projeto discursivo) como na forma de um gênero específico, no qual se verterá o enunciado. Para o falante, os gêneros constituem-se como “índices” sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado. (RODRIGUES, 2010, p. 166)

Bakhtin (1997) destaca a estabilidade dos gêneros discursivos ao considerar seu caráter histórico e seu papel na efetiva comunicação e ao viabilizar regularidades nas práticas sociais de linguagem. Ao mesmo tempo, o autor enfatiza a flexibilidade funcional e formal dos gêneros, esclarecendo que os discursos não se repetem, são sempre originais, porque fazem parte de uma situação com tempo e lugar histórico-social específicos.

Uma dada situação de produção, que ocorre entre parceiros da enunciação em um lugar social, serve de parâmetro para três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos:

- *tema* – conteúdo ideológico do gênero que tem por finalidade provocar uma reação no interlocutor;
- *forma composicional* – estrutura e organização do enunciado, relaciona-se aos elementos lexicais, semânticos e gramaticais compartilhados pelos textos de um determinado gênero e dos quais o falante se apropria e deles faz uso para atingir seu objetivo comunicativo;
- *estilo* – traços da individualidade do locutor. Conforme o autor esclarece, nem todos os gêneros possibilitam a expressão da individualidade da mesma forma; os gêneros literários são os mais propícios enquanto aqueles que requerem uma forma padronizada – tais como a formulação de documento oficial, de ordem militar, de nota de

serviço, etc. – são menos propícios, “refletindo apenas aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

As três dimensões descritas são representadas por Rojo (2010, p. 196) como segue:

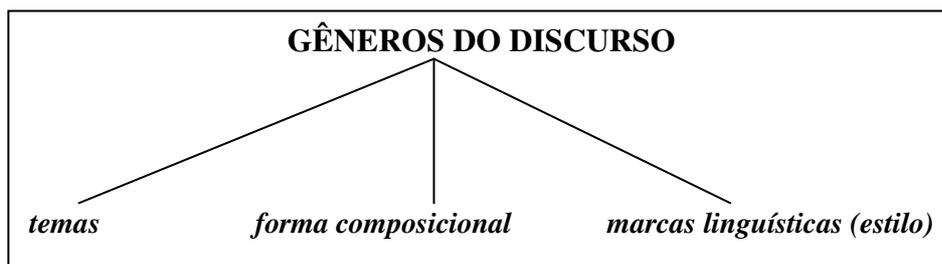


Figura 1 - Dimensões dos gêneros do discurso em Bakhtin
 Fonte: Rojo (2010, p.196)

Nenhum enunciado, “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 287), ocorre em um “vácuo social” (ROJO, 2010, p. 197). Ele se realiza em uma esfera comunicativa – que pode ser do tipo *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias, etc.) ou *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc.) – que define as posições sociais e hierárquicas dos interlocutores, o tipo de relação entre eles, assim como a modalidade de linguagem mais adequada (oral ou escrita) e os gêneros mais pertinentes (primários ou secundários). Como postula a autora,

Bakhtin aproxima os *gêneros primários* da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os *gêneros secundários* do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionadas complexamente à modalidade escrita da linguagem. (ROJO, 2010, p. 197)

Na perspectiva teórico-metodológica de Bakhtin (1997), a análise de gêneros tem que ser feita pela perspectiva do enunciado, isto é, ultrapassando os limites do próprio texto, considerando seus elementos extralinguísticos e dialógicos, sua relação com outros enunciados e com a esfera social. A análise dos elementos linguísticos e organizacionais do texto configura-se apenas como uma “descrição do gênero”. A ordem metodológica para estudo dos gêneros, assim como da língua, é: a) estudo das esferas sociais e das suas situações de interação, b) estudo dos enunciados (gêneros) na esfera comunicativa em que ocorrem e c)

estudo das formas da língua; dito de outra maneira, parte-se da dimensão social para a linguística, do contexto (estrutura macro) para o texto (estrutura micro).

Segundo o autor, os gêneros organizam nossa fala assim como organizam as formas gramaticais e todo falante possui um repertório de gêneros orais e escritos, com os quais opera, mesmo sem um conhecimento teórico, em uma dada situação de comunicação com o intuito de adequar sua fala.

Como esclarece Bakhtin (1997, p. 302), “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”. Dessa forma, tanto o domínio das formas da língua quanto o domínio das formas do discurso, isto é, dos gêneros, são necessárias aos falantes, não sendo incomum pessoas que, “dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1997, p. 303). Além disso, aspectos como a expressão da individualidade e a realização do intuito discursivo também dependem do domínio dos gêneros.

A abordagem sociodialógica de Bakhtin, ora exposta,

[...] está em confluência com as demais perspectivas atuais de pesquisas de gêneros do discurso em Linguística Aplicada (sociosemiótica, sociorretórica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva e sociocognitiva), colaborando para a compreensão da relação dialogizante entre sociedade e linguagem e para o papel dos gêneros do discurso nessa inter-relação. (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 13)

1.1.2.2. A Escola Britânica (Abordagem Sociorretórica de Gênero)

Como exposto anteriormente, os estudos de Bakhtin dialogam com os demais estudos produzidos sobre gênero. Todas essas perspectivas teóricas apresentam pontos convergentes e divergentes umas com as outras. Porém, como postulam Meurer, Bonini e Motta-Roth (2010), trata-se mais de um diálogo do que de um jogo de oposições claras, não sendo possível classificá-las facilmente em taxonomias fechadas. Com tal noção em mente é que discorreremos sobre algumas escolas de estudos de gênero, iniciando pela escola britânica, também conhecida como *English for Specific Purposes (ESP)*.

Os pesquisadores do *ESP*, dos quais merecem destaque Swales e Bhatia, compreendem o gênero como uma ferramenta para teorização e ensino de língua, seja ela na modalidade oral ou escrita, para alunos não nativos em contextos acadêmico-profissionais.

Nessa perspectiva de estudo de gêneros, os textos são analisados tanto em suas propriedades formais, isto é, por sua estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo, quanto por seus propósitos comunicativos na comunidade discursiva, posto que, como afirma Bhatia (1993), os gêneros são formas de *ação tática*, isto é, envolvem uma seleção fundamentada de ferramentas adequadas a um objetivo.

De acordo com Pereira e Rodrigues (2009, p. 6), os gêneros textuais são analisados na perspectiva sociorretórica como ações sociais que: “(a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata; e (e) determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva.”.

Swales (1990, p. 6) adota a análise de gêneros como meio para o estudo da língua com fins específicos e aplicados, como uma forma possível de se abarcar os inúmeros eventos comunicativos que ocorrem na comunidade acadêmica falante de inglês.

O foco tanto na função social quanto na forma do gênero, por vezes até pendendo sensivelmente para a segunda, se deve, de acordo com Swales (1990, p. 6), ao fato de que “diferentes populações requerem diferentes aplicações”. Para o grupo composto por acadêmicos (*English for Academic Purposes*) e profissionais (*English for Academic Communication*) falantes não nativos da língua inglesa (LI) espalhados pelo mundo todo necessitando ingressar na comunidade falante de inglês, estudos focados na estrutura e no insumo fazem com que os resultados almejados, isto é, o domínio “das convenções linguísticas e funcionais dos textos que eles necessitam ler e escrever em suas disciplinas e profissões”, a socialização na comunidade (HYON, 1996, p. 698), sejam melhor e mais rapidamente atingidos.

As noções de intertextualidade e interdiscursividade, por influência da teoria bakhtiniana, também estão presentes e geram a rede de textos (SWALES, 2004). Na rede, cada texto tem uma função e, juntos, os textos delimitam as formas prototípicas de comunicação em dada comunidade. Tais formas derivam do contato sincrônico e diacrônico entre os textos e devem ser dominadas pelos membros da comunidade.

Contudo, ao realizar a análise do movimento estrutural de textos acadêmicos, Swales (1990) também deixa claro que, embora seja necessário usar textos, analisando sua organização informativa, retórica e estilística, a compreensão do gênero vai muito além do

conhecimento textual, abrangendo as esferas discursiva, social e cultural. Os atos de fala se realizam nos gêneros em dada situação de interação, logo, estrutura e propósito estão em relação mútua no gênero.

Conforme Bhatia (1993), o *ESP* combina o conhecimento gramatical essencial com a adequada compreensão sociocognitiva e cultural. Ao propor passos para a análise de gêneros, o autor expõe que é importante: considerar o contexto situacional, cultural e institucional em que o gênero ocorre; verificar a literatura existente sobre o assunto; selecionar um corpus adequado; estabelecer critérios de análise linguística relevantes no contexto sob investigação e, ainda, buscar validar a análise realizada consultando informantes da área em que o gênero é utilizado. Tais passos, no entanto, não são estanques ou sequenciais, devendo o analista adaptá-los.

Em contraposição à abordagem de escrita como processo, cujo foco estava no significado, nos aspectos cognitivos e psicolinguísticos da escrita enquanto meio para reflexão e autoexpressão,

Os estudiosos do *ESP* se concentraram nos gêneros escritos, compreendendo-os como produtos de uma comunidade acadêmica estabelecida que impõe certos parâmetros às atividades de escrita (por exemplo, ensaios críticos, relatos de pesquisa, etc.), de forma que as habilidades de leitura e escrita deveriam auxiliar os alunos em suas áreas de atuação (Silva, 1990: 17). Um dos principais argumentos a favor da abordagem de produto é que alunos estrangeiros demonstraram especial atenção à forma e ao estilo dos textos acadêmicos, indicando o caráter facilitador que a estabilidade desempenha na leitura e escrita na segunda língua. Acredita-se que a estabilidade na forma proporciona maior previsibilidade em situações de uso da segunda língua, desse modo quem escreve na segunda língua tende a ‘seguir os “modelos de textos” já publicados em periódicos internacionais’ como forma de alcançar consistência com relação às convenções da comunidade acadêmica e de diminuir a probabilidade de ter seu texto rejeitado (Johns, 1993:10-11).³ (MOTTA-ROTH, 1995, p. 38)

Os pesquisadores do *ESP*, em geral, fizeram suas descrições de gênero como ferramenta para o ensino da escrita, mas não se dedicaram a detalhar as metodologias para apresentação desses conteúdos em sala de aula (HYON, 1996). Contudo, autores como

³ Tradução nossa de: *ESP* practitioners concentrated on written genres, viewing them as products of an established academic community that imposes certain parameters to writing tasks (e.g., essay paper, research paper, etc.) so that students’ writing and reading abilities should respond to them within their respective fields (Silva, 1990:17). One of the main arguments in favor of the product approach is that international students demonstrated special attention to form and style of academic texts, indicating the facilitative role played by stability in second language reading and writing. Stability in form is believed to provide more predictability in second language situations, thus second language writers tend to ‘follow more closely the “model texts” already published in the international journals’ as a way to attain consistency with the academic community conventions and decrease the probability of getting their paper rejected (Johns, 1993:10-11). (MOTTA-ROTH, 1995, p. 38)

Swales (1990), Bhatia (1993) e Flowerdew (1993) explicitaram aplicações pedagógicas de seus estudos propondo modelos e materiais de ensino.

Com tais considerações, encerramos o item relativo à escola britânica. No entanto, adiante retomaremos mais detalhadamente os estudos de Swales, por constituírem nossa opção metodológica para análise de gênero.

1.1.2.3. A Escola Norte-americana (Nova Retórica)

O grupo de pesquisadores da chamada Nova Retórica, do qual são representantes Bazerman e Miller, é composto por estudiosos de diferentes áreas que se preocupam com o ensino de língua materna.

Esse movimento teve influência tanto da Retórica Clássica, que, conforme esclarece Carvalho (2010, p. 130), “passou por uma revitalização nos Estados Unidos e foi associada ao ensino de estratégias de persuasão”, quanto dos estudos bakhtinianos, que em sua análise dialógica da linguagem foca o ato de comunicação – uma atividade social que se instaura na interação entre os falantes e que é definida pelos propósitos ou finalidades comunicativas.

Sendo assim, ao privilegiar o propósito e o contexto em que o texto se realiza, os gêneros, compreendidos como ações sociais, tornam-se mais instáveis; campo no qual a Nova Retórica se estabelece com preocupações pedagógicas no que se refere ao ensino de composição argumentativa. De acordo com Carvalho (2010, p. 131), nesse tipo de sala de aula, a fala ou a escrita são vistas “como instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto ele mesmo, como artefato linguístico apenas”.

Conforme esclarece Hyon (1996, p. 696), esses estudiosos “se diferenciaram daqueles do *ESP* por terem focado mais os contextos situacionais nos quais os gêneros ocorrem do que suas formas e por terem dado ênfase ao propósito social, ou ações, que esses gêneros realizam nessas situações”. Contudo, a Nova Retórica influenciou autores do *ESP*, como Swales e Bhatia, que trataram dos “aspectos contextuais e funcionais em suas definições de texto e objetivos da pedagogia baseada em gêneros” (HYON, 1996, p. 699); autores como Miller, Bazerman e Swales dialogam muito em suas teorias.

A concepção de gênero de Miller (1984) é de uma ação retórica tipificada, deixando implícitas duas noções centrais: a de ação retórica e a de recorrência. O gênero é, portanto, uma ação que ocorre em uma situação retórica e, dado que as situações retóricas são recorrentes, podemos tipificá-las. Os tipos passam a fazer parte de nosso conhecimento e são acionados a cada nova situação, “funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente” (CARVALHO, 2010, p. 133). A tipificação pela recorrência explica, portanto, a natureza convencional do discurso, as regularidades em sua forma e substância (conteúdo). É dessa maneira que compreendemos melhor nossa relação com os textos.

Mecanismos sociais, históricos e culturais, os gêneros operariam quando, baseados em nossa experiência sociorretórica, definimos nossos propósitos comunicativos e, para alcançá-los, manipulamos-lhes forma e substância segundo nossas percepções de semelhança entre a situação retórica que nos encontramos e aquelas anteriores que julgamos correlatas, além de considerarmos, ainda, algumas regras convencionalizadas. É importante lembrar que, não apenas na produção, mas também na interpretação dos textos utilizamos tais processos.

Contudo, Miller (1994, p. 72) reitera que “a estrutura, ou forma, é um aspecto constituinte da ação e que a ação é primária”. Logo, o gênero é uma ação social, não uma estrutura social. O gênero possui potencial estruturador da ação social na medida em que medeia a relação entre indivíduo e comunidade. Assim, “Embora as estruturas sejam reconhecidas como constituintes da sociedade, por seu caráter reprodutível, a ação é que é significativa, e é na ação que criamos o conhecimento e a capacidade necessários para reproduzir a estrutura.”.

Na perspectiva da autora, conforme bem resume Carvalho (2010), a comunidade retórica possui uma organização interna que acomoda diferenças e semelhanças ao demandar interações reais entre seus membros,

Estes estão ligados por uma certa maneira de ‘ver o mundo’, que é o que *constitui* de modo mais contundente uma comunidade; no entanto, esses membros também a *reproduzem*, sem que necessariamente produzam uma cópia, em vista da necessidade de responderem a situações cujas demandas retóricas nem sempre são totalmente equivalentes às de situação similar. Para compreender as ações de uma comunidade é preciso compreender as normas epistemológicas, ideológicas e sociais que a mantêm coesa. (CARVALHO, 2010, p. 135)

Ao aprendermos gêneros, portanto, não estamos assimilando apenas um exemplar de formas ou um método para atingir determinados propósitos, mas meios para participar das ações na comunidade (MILLER, 1984), posto que eles são

[...] um *constituente* específico e importante da sociedade, um aspecto central de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições empunham. Podemos entender o gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação que é *passível de reprodução*, que pode se manifestar em mais de uma situação, em mais de um dado espaço e momento. As regras e recursos de um gênero permitem a reprodução de papéis de falantes e interlocutores, tipificações de exigências ou necessidades sociais, estruturas de tópicos (movimentos ou passos) e formas de indexação de um evento às condições materiais, constituindo-se em limitações ou recursos. Em sua representação de intervenção no espaço e tempo, o gênero se torna um determinante da situação retórica – um meio pelo qual definimos a situação no espaço e no tempo e entendemos as oportunidades que ela sustenta.⁴ (MILLER, 1994, p. 71)

Similarmente a Miller (1984), que discorre sobre tipificação, Bazerman (2005) trabalha com a noção de regularidade, investigando as propriedades comuns a situações recorrentes. Para o autor, as produções textuais de um indivíduo em determinado papel social constituem um conjunto de gêneros, o qual se integra a outros conjuntos de gêneros produzidos por outros indivíduos em outros papéis sociais constituindo um sistema de gêneros que faz parte de um sistema de atividades.

Nesse sentido, a existência de um gênero só se estabelece à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem, portanto, os usuários do gênero têm papel central no estabelecimento dos papéis sociais e das características do gênero.

O uso de padrões comunicativos com os quais as pessoas estão familiarizadas faz com que o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar sejam mais facilmente reconhecidos, assim como permite a antecipação da reação do(s) interlocutor(es). Os gêneros se constituem em modos típicos de realizar determinados atos de fala em determinadas situações (BAZERMAN, 2005). Desse modo, os gêneros são espaços familiares que usamos para abordar o não familiar.

De acordo com o autor, os gêneros são coleções percebidas de enunciados que ocupam lugar definido no tempo e no espaço, são portadores de sentido criado por alguém e envolvem reconhecimento psicossocial por parte de seus usuários (BAZERMAN e MILLER, 2011). Os gêneros se constituem em *frames* ligados a situações sociais e atividades.

⁴ Tradução nossa de: [...] we see genre as a specific, and important, *constituent* of society, a major aspect of its communicative structure, one of the structures of power that institutions wield. Genre we can understand specifically as that aspect of situated communication that is *capable of reproduction*, that can be manifested in more than one situation, more than one concrete space-time. The rules and resources of a genre provide reproducible speaker and addressee roles, social typifications of recurrent social needs or exigences, topical structures (or 'moves' and 'steps'), and ways of indexing an event to material conditions, turning them into constraints or resources. In its representation of and intervention in space-time, genre becomes a determinant of rhetorical *kairos* - a means by which we define a situation in space-time and understand the opportunities it holds." (MILLER, 1994, p. 71)

O autor defende o estudo sobre os diversos conjuntos de gêneros utilizados em nossa sociedade, mesmo os mais familiares, para maior eficiência e precisão da ação. Os textos e seus usos também devem ser investigados de modo a ampliar e enriquecer nosso arcabouço avançando para além das limitações de nossa própria experiência e treinamento.

Resumidamente, na Nova Retórica – ao contrário do caráter manipulador característico da (Velha) Retórica; do uso deliberado, consciente e estratégico da linguagem nela feito – compreende-se que nossas intenções retóricas podem não ser totalmente conhecidas por nós, que nem sempre estamos totalmente conscientes do quê ou por que estamos fazendo, que a retórica pode ser subconsciente, inconsciente, de que a comunicação, a linguagem em uso, sempre tem uma dimensão persuasiva que pode não estar inteiramente sob nosso controle (BAZERMAN e MILLER, 2011). Outra diferença é que a noção de falante prototípico é substituída pela de multimodalidade, ou seja, há a retórica de uma área, de um evento, etc.

De acordo com Hyon (1996), os estudiosos da Nova Retórica se dedicaram mais à descrição dos gêneros e seus contextos e menos à aplicação pedagógica de seus estudos. No entanto, os autores anteriormente discutidos se voltaram ao ensino da escrita em meio acadêmico e profissional reforçando a ideia de que ensinar gênero vai além de aspectos formais, devendo abranger o contexto social no qual os textos se encontram a fim de avaliar se os recursos retóricos em uso são adequados à comunidade, tempo e espaço.

Para os estudiosos da Nova Retórica, ou escola americana, os gêneros são complexos, dinâmicos, variados, dialógicos, de modo que não podem ser retirados da situação retórica original e ensinados na escola (JOHNS, 2002). A distância entre as situações de uso e as situações de aprendizado é intransponível, de maneira que o estudo de gêneros em sala de aula é um “exercício artificial” que não permitirá a utilização e improvisação na prática (da escrita) do que é aprendido, posto que não é possível nela reproduzir contextos autênticos (HYLAND, 2004).

Além disso, eles envolvem uma cognição coletiva, não consciente, e um aspecto crítico que fazem com que aspectos comumente ignorados no ensino da escrita tenham que ser considerados (COE, 2002).

1.1.2.4. A Escola Australiana (Perspectiva Sociossemiótica de Gênero)

Embora as teorias de gênero da escola australiana tenham sido contemporâneas daquelas desenvolvidas nas escolas britânica (*ESP*) e norte-americana (Nova Retórica), elas se desenvolveram independentemente de ambas as tradições (HYON, 1996). São expoentes dessa vertente autores como Halliday, Hasan e Martin.

Halliday, na década de 1970, foi pioneiro ao propor uma conexão entre o contexto social e os significados do texto, tendo observado que a organização interna da linguagem corresponde à organização externa do contexto social:

O contexto da situação, contexto no qual o texto ocorre, está encapsulado no texto, não de modo fragmentado ou mecânico, mas por meio de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem. Se tratarmos texto e contexto como fenômenos semióticos, como modos de significação, eles podem se mostrar reveladores.⁵ (HALLIDAY e HASAN, 1985, p. 11-12)

A linguística sistêmico-funcional de Halliday, portanto, se preocupa com a relação entre a linguagem e sua função nos contextos sociais – o tripé forma, função e contexto social. A linguagem é compreendida

[...] como prática social e como sistema metafuncional de significações que medeia as relações intersubjetivas, cria e recria representações da realidade social, assim como constrói e reconstrói textos organizados a partir de padrões de uso da linguagem em contextos situacionais (imediatos) e amplos (culturais). (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 4)

Há, portanto, uma relação dialética entre a situação e sua materialização no texto (léxico, gramática, etc.). O texto pode ser compreendido como uma passagem significativa de linguagem produzida com um propósito social; o texto é conhecido apenas pelo contexto que lhe dá vida e o contexto, por sua vez, é conhecido pelo texto que o realiza (CHRISTIE, 1999).

⁵ Tradução nossa de: The context of situation, the context in which the text unfolds, is encapsulated in the text, not in a kind of piecemeal fashion, not at the other extreme in any mechanical way, but through a systematic relationship between the social environment on the one hand, and the functional organization of language on the other. If we treat both text and context as semiotic phenomena, as modes of meaning, so to speak, we can get from one to the other in a revealing way. (HALLIDAY e HASAN, 1985, p. 11-12)

Hasan (1996) se dedica à investigação da relação texto e contexto. Para a autora, o contexto da situação, que compreende os aspectos relevantes para a interação, se define por três variáveis:

- o *campo* – natureza da prática social (tipo e objetivos do ato comunicativo);
- a *relação* – natureza da relação entre os envolvidos (grau de distanciamento ou familiaridade, posição hierárquica, papéis);
- o *modo* – natureza da transmissão da mensagem (canal, meio).

Tais variáveis constituem a chamada *configuração contextual* do texto, a qual determina o *registro* e orienta sobre o gênero adequado (ROTHERY, 1989; MARTIN, 1984), “enquanto a configuração contextual determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais.” (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2010, p. 17).

Macken-Horarik (2002, p. 24), ao apresentar um modelo de contexto composto por quatro partes, utilizado em projetos de ensino de escrita sob a perspectiva funcional de linguagem, associa cada variável a uma pergunta: (1) gênero – *por que?* (propósito do gênero, diferentes gêneros são utilizados para diferentes realizações por meio da linguagem, os propósitos afetam o tipo de texto construído, cada parte do texto contribui para o alcance dos propósitos sociais dos participantes); (2) campo – *o quê?*; (3) relação – *quem?* e (4) modo – *como?*.

As três variáveis situacionais (campo, relação e modo) se realizam na linguagem por meio de três metafunções, a saber:

- *metafunção ideacional* – relacionada ao conteúdo do texto, às experiências construídas ou representadas na linguagem;
- *metafunção interpessoal* – relacionada à natureza das relações existentes entre as pessoas envolvidas na situação de uso da linguagem;
- *metafunção textual* – relacionada à estrutura, organização do texto (linguagem) de modo coerente à situação.

Hasan (1996) investiga a *estrutura potencial do gênero* e, ao fazê-lo, busca apresentar uma fórmula geral do gênero, um esboço dele, demonstrando as opções de estruturas esquemáticas disponíveis aos textos de um mesmo gênero, considerando o contexto em que ocorre, de modo que o gênero possa ser abstraído e os textos estejam nele representados.

Em uma estrutura potencial de gênero há elementos obrigatórios, previstos pelos aspectos contextuais, que aparecem em uma ordem específica e que definem o gênero; e os elementos opcionais, que constituem a parte variável do mesmo. Assim, fica claro que os gêneros (textos) apresentam variações e que essa estrutura não é engessada.

A estrutura potencial apresenta a sequência de passos (elementos obrigatórios e opcionais) que compõem o texto de determinado gênero e como eles colaboram para a realização dos propósitos comunicativos, se constituindo em uma unidade semântica e na qual há lugar para a previsibilidade e para a inovação.

Como afirmam Motta-Roth e Heberle (2010, p. 16), Hasan traz grande contribuição à Linguística Aplicada ao discutir a importância de se estudar a linguagem “não como um sistema de regras isolado da vivência humana, e sim como um sistema de representação simbólica de experiências recorrentes em uma dada cultura”.

Os estudos de Martin (1984) também remetem a Halliday (1985) e apresentam vários pontos de contato com aqueles de Hasan (1996). Para o autor, os gêneros se constituem em processos sociais, orientados pelo propósito e até certo nível encenados, ou seja, previamente definidos, são sistemas estruturados em estágios (partes) e realizados pelo registro que constituem meios específicos para fins específicos (MARTIN, 1984).

O ponto de divergência entre Martin (1984) e Hasan (1996) reside no fato de que enquanto para essa o registro é o ponto de partida para a análise do gênero, para aquele o registro funciona como uma instanciação para o gênero.

Para Martin (2000), a cultura é um sistema de gêneros o qual o falante acessa e, a cada vez que os utiliza, eles se modificam em função do contexto. Logo, cada ação social gera seus gêneros específicos em função das variáveis de registro. O registro instancia o gênero de acordo com as escolhas no campo, relações e modo.

Vian Jr. e Lima-Lopes (2010) detalham a divergência nas perspectivas de Martin e Hasan:

A diferença entre elas está no ponto de partida para a observação do fenômeno: Martin parte do gênero e Hasan, do registro. Enquanto Martin defende que o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro, Hasan afirma que essas

variáveis é que são realizadas pelo gênero. Dessa forma, para Martin, é o gênero que pré-seleciona as variáveis de registro, associando-as a partes específicas da estrutura textual, a chamada estrutura esquemática, como indica o autor. (VIAN Jr. e LIMA-LOPES, 2010, p. 34)

Contudo, ambos os autores adotam o modelo sociosemiótico de linguagem no qual os significados são construídos no meio social e, conforme relata Christie (1999), focam o papel da linguagem na construção social da experiência, na construção da vida, nas situações reais de comunicação, tendo importantes contribuições a dar ao ensino tanto de língua materna (L1) quanto de segunda língua (L2).

De acordo com Motta-Roth (2008, p. 365), nessa perspectiva, o “ensino é pensado em termos das funções sociais a que a linguagem serve, portanto a linguagem é ensinada como texto que faz parte de um contexto”, que é situacional, institucional e cultural.

Entre os estudiosos da escola australiana houve grande preocupação com o ensino, em especial de crianças e adolescentes cursando os níveis fundamental e médio, além do ensino para adultos. Preocuparam-se com as minorias desfavorecidas, com aborígenes, com falantes não nativos de inglês, fazendo com que seu projeto fosse não apenas pedagógico, mas social (HYON, 1996 citando KRESS, 1993) e, por isso, foi a escola que atingiu maior contingente.

De acordo com Johns (2002), a escola australiana foi a que obteve maior sucesso na aplicação da teoria e da pesquisa de gênero no âmbito pedagógico. Uma de suas propostas de ensino mais conhecidas é o *ciclo* de ensino-aprendizagem, no qual “os professores primeiro apresentam modelos do gênero e discutem as características do texto e então auxiliam os alunos na exploração dos propósitos sociais do gênero.” (JOHNS, 2002, p. 5) e, gradativamente, os alunos vão se tornando mais independentes e encorajados a manipular a estrutura e o conteúdo do texto.

O ciclo de leitura e produção textual, que trabalha com espécie de “andaimés” na abordagem de gêneros não familiares, compreende três fases: 1) Modelagem (*Modeling*) – o professor fornece modelos do gênero em contexto conduzindo os alunos na exploração do propósito social do texto, seus elementos estruturais prototípicos e suas características linguísticas distintivas; 2) Negociação conjunta do texto (*Joint negotiation of text*) – professor e alunos produzem conjuntamente um texto baseados nas discussões e conhecimentos prévios sobre o gênero e 3) Construção independente do texto (*Independent construction of text*) – os alunos produzem individualmente seus próprios textos passando pelas clássicas etapas da escrita – rascunho, conferência, edição e publicação (MACKEN-HORARICK, 2002).

Conforme asserta Macken-Horarick (2002, p. 27), não há um caminho correto no sequenciamento de atividades de ensino-aprendizagem, decorrendo daí o formato circular do modelo que possibilita a entrada em diferentes momentos dependendo do perfil dos alunos, mas é certo que a assistência do professor deve ser constante em especial no início do processo e que, gradualmente, conforme o aluno vai dominando o novo gênero, ele deve assumir o controle. O papel mediador do professor (em especial nos estágios 1 e 2) é fundamental para que o aluno efetivamente compreenda o gênero, produza textos “contextualmente adequados e educacionalmente válidos”, notadamente entre alunos não nativos de inglês. No modelo, o aprendizado se dá na colaboração entre professor e aluno e entre alunos.

Macken-Horarick (2002, p. 23-24) discorre sobre a aplicação pedagógica da teoria de gênero da escola australiana:

Professores do ensino fundamental e médio enfatizam o poder generativo da metalinguagem. [...] Esse tipo de metalinguagem possibilita aos professores serem explícitos com os alunos sobre as demandas semânticas de qualquer tarefa de escrita. Na verdade, uma constatação comum entre os professores é que esse modelo de gênero facilita o desenvolvimento, pelos alunos, de uma orientação global sobre textos. Eles aprendem a analisar os textos em termos estruturais – a vê-los como um todo retórico composto por elementos funcionais.⁶ (MACKEN-HORARIK, 2002, p. 23-24)

De acordo Christie (1999), os gêneros são úteis para alunos de L2 por: constituírem pano de fundo para o aprendizado de aspectos gramaticais e discursivos, fornecerem os modelos genéricos frequentemente utilizados na cultura de língua inglesa, iniciarem os alunos nos mecanismos de produção de sentido valorizados nas comunidades falantes de inglês, contribuir para o posicionamento crítico-reflexivo com relação ao modo pelo qual o conhecimento e a informação são organizados e construídos na LI.

⁶ Tradução nossa de: Teachers in both primary and secondary schools emphasize the generative power of metalanguage. (...) This kind of metalanguage enables teachers to be explicit with learners about the semantic demands of any writing task. In fact, one pervasive claim made by teachers is that this model of genre facilitates a global orientation to texts in their students. They learn to construe texts in structural terms – to see them as rhetorical wholes composed of functional elements. (MACKEN-HORARIK, 2002, p. 23-24)

1.1.2.5. A Escola Suíça (Interacionismo sociodiscursivo)

Conforme explica Motta-Roth (2008) citando Bronckart (2006), o interacionismo sociodiscursivo é “uma corrente da ciência do humano” na qual a questão da linguagem é central, ao lidar com elementos psicossociais e linguístico-discursivos apresenta uma concepção psicossociológica de gêneros.

A escola suíça é bastante influenciada pelos estudos de Vygotsky (1978) que, embora considerem os processos de origem biológica, atribuem grande importância ao social. É na interação com o mundo que o indivíduo se desenvolve psicologicamente, cognitivamente (estando o desenvolvimento da linguagem também compreendido aqui), o que ocorre por meio do aprendizado; o aprendizado, portanto, ativa o desenvolvimento.

A produção de textos, segundo Bronckart (1999), se dá em dois níveis: (1) nível sociológico – o texto é produto de avaliações e escolhas em um dado contexto físico e social, de operações de contextualização e (2) nível psicológico – tendo o contexto por base, as operações psicológicas determinam a “construção” do texto, envolve operações de textualização.

Apresentando elementos das áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais e da Psicologia, os autores em destaque nessa abordagem são: Bronckart, Schneuwly e Dolz.

Conforme Bronckart (1999, p. 5), o texto é “toda unidade de produção, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”; o gênero de texto, por sua vez, “é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade” (BRONCKART, 1999, p. 6).

O gênero de texto não é um *tipo de discurso* porque pode ser constituído por vários deles (interativo, teórico, relato interativo, narração) nem é um *tipo de sequência* porque pode conter diferentes sequências (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal), logo, e dada a incapacidade das propriedades linguísticas (internas) de caracterizar o gênero, é que ele se encontra tão imbricado no social. Como define Machado (2010, p. 249), os gêneros de texto são reguladores e produtos das atividades sociais de linguagem.

No interacionismo sociodiscursivo, a *atividade* é “uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO, 2010, p. 248); cada atividade, portanto, é constituída de *ação* (ou ações) de um

indivíduo orientado por objetivos dentro da esfera social. Sendo assim, como explica Machado (2010, p. 249), citando Bronckart (1996), a atividade e seus produtos seriam objeto de estudo de disciplinas como sociologia e linguística e a ação, “considerada, de um ponto de vista interno ou psicológico, como uma unidade de funcionamento mental-comportamental”, seria analisada pela psicologia.

Para que as ações se realizem, são mobilizadas as *capacidades de linguagem* (BRONCKART, 1999, p. 28) e os gêneros de texto, os quais são preexistentes às nossas ações e necessários para que elas ocorram, funcionando como modelos de referência, ou seja, como modelo do que é adequado em dada situação de ação.

Machado (2010, p. 251) explica, com base em Bronckart (1996), o processo de adoção de um gênero:

[...] os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser mais adequado a determinada situação. Esse processo, entretanto, quase nunca é uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis. Se obrigatoriamente tomamos um modelo preexistente a determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca o resultado vai ser uma reprodução exata desse modelo. Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero. Na realidade, estamos diante de um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes. É pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico. (MACHADO, 2010, p. 251)

O que se propõe no interacionismo sociodiscursivo não é um modelo de análise de gêneros, mas um modelo de análise de texto, o qual se constitui no produto final de operações de linguagem aprendidas socialmente. Com base nas análises textuais, ou melhor, nas características comuns entre os textos, as quais são frutos das restrições genéricas, elencam-se as características relevantes no ensino de um dado gênero construindo-se os *modelos didáticos de gêneros* (MACHADO, 2010, p. 258).

O modelo apresenta sinteticamente o objetivo prático que orientará a intervenção do professor, bem como as dimensões ensináveis do gênero sob as quais se constituirá a sequência didática.

De acordo com os autores Dolz e Schneuwly (2011, p. 70), a criação de um modelo didático deve obedecer alguns princípios, a saber: o da *legitimidade*, que faz “referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas”; o da *pertinência* que se refere “às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem” e o da *solidarização*, em que se busca “tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados”.

A partir de um modelo didático são construídas *sequências didáticas*, conjuntos de atividades que viabilizam o conhecimento sobre o gênero textual (oral ou escrito), a mobilização das capacidades de linguagem constitutivas do gênero, que, de acordo com os autores são: as *capacidades de ação* – que envolve o reconhecimento do gênero, de sua relação com o contexto de produção e dos conteúdos e conhecimentos enunciados por meio dele; as *capacidades discursivas* – que abarcam o reconhecimento do plano textual geral do gênero, os tipos de discurso, as sequências textuais mobilizadas e, por fim, as *capacidades linguístico-discursivas* – relativas ao reconhecimento e à utilização das unidades linguísticas características do gênero e às operações psicolinguísticas envolvidas na construção do significado global do texto.

Dolz e Schneuwly, que se destacam na investigação sobre como ensinar gêneros sob essa perspectiva, atuam na utilização dos mesmos no ensino de francês como língua materna, estando engajados em projetos que envolvem parceria com escolas públicas de ensino regular (fundamental e médio) em Genebra.

Entendendo o gênero como um instrumento tanto de comunicação (se colocando entre o sujeito que age e o objeto/situação de ação) como de ensino (se colocando entre as práticas de linguagem e as atividades de aprendizado), os autores propõem uma sequência didática na qual, na *apresentação da situação*, discute-se com o aluno a situação de comunicação e a atividade de linguagem em questão, o gênero é explorado em seu propósito, público-alvo, forma e conteúdo, conhecimentos esses que serão utilizados na *primeira produção*.

Por meio do texto produzido, o professor então avalia as capacidades prévias, aquelas que devem ser adquiridas, assim como “as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84). Os *módulos* instrumentalizam o aluno no desenvolvimento das capacidades almejadas, sendo constituídos por atividades e exercícios que devem ser diversificados e envolver a observação, análise e produção de textos, além de metalinguagem e, ainda, que articulam os gêneros com outros domínios da língua (gramática, ortografia, sintaxe).

Na *produção final*, o aluno põe em prática o que aprendeu capitalizando as aquisições, assim como o professor pode avaliar o aluno, desde que não se esqueça que a avaliação deve ser somativa.

Para a escolha das atividades da sequência didática, Dolz e Schneuwly (1998), citado por Cristovão e Nascimento (2011), sugerem que quatro dimensões sejam levadas em consideração: (1) *dimensão psicológica* – que inclui as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos; (2) *dimensão cognitiva* – que balanceia a complexidade do tema e o conhecimento dos alunos; (3) *dimensão social* – que envolve a relevância do que é aprendido no ambiente social e escolar e (4) *dimensão didática* – que demanda que o conteúdo não seja excessivamente cotidiano mas que seja apreensível. Além dessas, os princípios de pertinência, legitimidade e solidarização, anteriormente discutidos.

A fim de organizar a *progressão* do ensino, Dolz e Schneuwly (2011) propõem *agrupamentos de gêneros*. Os gêneros são agrupados considerando a proximidade entre eles com relação a três aspectos: o domínio social, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes que mobilizam, sendo, para tanto, considerados tanto a teoria de gêneros quanto o contexto do ensino.

Os próprios autores afirmam que um mesmo gênero pode ser classificado em diferentes agrupamentos. Contudo, trata-se “de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 50).

Encontra-se subjacente na proposta a ideia de que há uma relação entre as capacidades de linguagem e as tipologias textuais. Logo, entre os gêneros de um agrupamento podem ser feitas transferências de conhecimento e cada agrupamento deve ser “trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 53), sendo eles revisitados em progressivo aprofundamento. As capacidades exploradas nas sequências didáticas por meio do trabalho com o(s) gênero(s) do agrupamento são: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Tais capacidades, requeridas nas práticas sociais (situações de comunicação), vão sendo internalizadas por meio de estratégias de aprendizado que o indivíduo desenvolve e nas quais a escola pode auxiliá-lo.

O modelo dos autores, portanto, em seu cerne, tem por objetivo a aquisição de condutas de linguagem em dado contexto de produção. Os gêneros fornecem suporte e referência aos aprendizes.

1.1.2.6. Os Gêneros e a Linguística (As Abordagens Semiodiscursiva e Sociocognitiva)

A Linguística, assim como a Linguística Aplicada, apresenta diferentes abordagens no que tange à análise de gêneros. Discorreremos a seguir, bastante brevemente, sobre a concepção de gênero de duas correntes distintas: a semiodiscursiva e a sociocognitiva.

A perspectiva semiodiscursiva está vinculada a Análise do Discurso de tradição francesa e tem fundamentação nos estudos de Maingueneau. Conforme o autor, o estudo dos gêneros do discurso não é um fim para a Análise do Discurso, na verdade, eles são investigados enquanto componentes do *arquivo*. O arquivo é um “conjunto de ‘inscrições’ referidas a um mesmo posicionamento” (MAINGUENEAU, 1991 citado por FURLANETTO, 2010), portanto, encontra-se implícito no arquivo a ideia de fonte, de recurso disponível, de “um *corpora* de enunciados associados a um mesmo posicionamento sociohistórico” que está atrelado à memória e às instituições, as quais lhe conferem certa autoridade (FURLANETTO, 2010, p. 261).

Dois importantes conceitos implícitos na noção de arquivo são: interdiscurso e legitimação (autorização, filiação do discurso). A prática discursiva prevê um sujeito genérico que trabalha a relação entre o arquivo e a comunidade discursiva imediata.

A base da análise semiodiscursiva não está nem na organização textual em si mesma (o texto como objeto acabado) nem na situação de comunicação (como moldura para o texto), mas na íntima associação entre elas, na interinfluência. A propósito, o objeto da Análise do Discurso, como o próprio nome informa, é o discurso, não o texto, o qual, por sua vez, é compreendido como um enunciado organizado sob determinados padrões histórica e institucionalmente constituídos, que definem o que pode e deve ser dito, e o qual reflete a sociedade em que foi produzido, “é uma unidade concreta de sentido em relação à situação discursiva” (FURLANETTO, 2010, p. 278).

Conforme resumem Pereira e Rodrigues (2009, p. 9), o objetivo da abordagem semiodiscursiva dos gêneros é “relacionar discursivização, ideologia e subjetividade na dimensão das interações e perceber como discursos entram em confluência e se entrecruzam nos diversos espaços interacionais socioideológicos mediados por gêneros”.

Os gêneros estão submetidos a uma finalidade reconhecida, a parceiros, a lugar e momento legítimos, a um suporte material e a uma organização textual – a última objeto de estudo da Linguística Textual.

A Linguística Textual constitui, portanto, outra vertente, também chamada sociocognitiva, na qual confluem o cognitivo e o social. Nesse caso,

os gêneros textuais são inter-relacionados a competências sociais e cognitivas de comunicação, que são produzidas, compreendidas e regularizadas por sujeitos nas diversas práticas sociais. Relacionam-se cognição, linguagem e práticas interacionais para a investigação das diferentes ações sociais mediadas pela linguagem e materializadas textualmente na forma de gêneros do discurso/textuais. (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 9)

Conforme asserta Koch (1997), todo texto possui apenas uma pequena parte exposta, ficando a maior área imersa subjacente e, para se chegar ao que está implícito, o leitor precisa acionar vários sistemas de conhecimento, ativar processos e estratégias cognitivas e interacionais. Sendo assim, o sentido do texto não é constituído apenas pelo autor, mas também pelo leitor, que mobiliza seu conhecimento prévio, inclusive de gêneros, nessa tarefa.

A existência de um contexto sociocognitivo implica que há um ambiente social que impõe restrições, ou parâmetros, na produção/interpretação do texto. Segundo Bentes e Rezende (2010), citando Koch (2002), o contexto recobre o entorno sociocultural (macrocontexto), o cenário imediato da comunicação (microcontexto), os conhecimentos prévios dos participantes (contexto sociocognitivo) e a própria linguagem (cotexto).

Ao focar a tessitura do texto, sua textualidade, organicidade, os linguistas textuais têm em comum a busca por compreender a coesão entre as partes do texto. Dentre os elementos constituintes da estrutura interna do texto, portanto objetos investigados, estão “as relações referenciais, a correferência, a seleção do artigo, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos” (KOCH, 2002 citada por BENTES e REZENDE, 2010).

Para Jean-Michel Adam (1992), reconhecido linguista textual (ainda que apresente elementos da Análise do Discurso francesa em seus estudos), o critério central para classificação de textos é a sequência textual. Conforme Bonini (2010, p. 208) esclarece, a sequência textual é “um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros” e pode ser do tipo narração, descrição, explicação, argumentação ou diálogo. As sequências são protótipos, formas com certo nível de adaptação

ao conteúdo da interação e ao gênero, sendo assim, as sequências se realizam nos gêneros enquanto os gêneros se realizam na interação social.

A diferença fundamental entre eles é explicada por Bonini (2010, p. 218):

A diferença fundamental da sequência em relação ao gênero [...] é sua menor variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já as sequências, como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis, logo, mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos (tipologia). (BONINI, 2010, p. 218)

Os gêneros se constituem, portanto, por uma dimensão textual – sua estrutura linguístico-textual – e por uma dimensão discursiva – que envolve a interação social. O plano textual ocorre em uma sucessão de proposições conectadas e sequenciadas (as sequências textuais). Tais sequências são concebidas como um mecanismo cognitivo, mas que possuem relação com o externo, com o social, com a dimensão discursiva – o sociocognitivismo. Contudo, para Adam (1992), a primeira dimensão é que se estabelece como objeto da Linguística Textual. O foco se dá por uma limitação metodológica, não pelo entendimento de que as produções linguísticas estejam desvinculadas do discurso.

O foco nas formas mais estáveis (o texto) em detrimento das mais instáveis (discurso) rendeu algumas críticas ao trabalho de Adam em termos das opções metodológicas adotadas. Conforme esclarece Bonini (2010), os pontos problemáticos da teoria são três: (1) a falta de clareza na distinção entre o que é interno à mente (fenômeno cognitivo) e o que é externo a ela (fenômeno social), não explicando adequadamente nem o processamento textual nem a constituição social das sequências; (2) a subversão da concepção de gênero primário de Bakhtin, ao substituir o mecanismo da enunciação pelo mecanismo de esquematização (das sequências) como definidores do gênero e (3) a base mais metafórica do que empírica de seu conceito de protótipo.

Sendo assim, conforme relata Marcuschi (2012, p. 82), Adam, em seus trabalhos do final da década de 1990, fez uma releitura de sua teoria linguística de modo a incluir o texto “no contexto das práticas discursivas sem dissociar sua historicidade e suas condições de produção.”, ou seja, ele vai do cotexto ao contexto. Nessa concepção, o texto é um “objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação” (MARCUSCHI, 2012, p. 83 citando ADAM, 1999). Desse modo, o autor articula o discursivo e o textual diluindo a distinção entre eles, a qual é essencialmente metodológica.

O gênero, por sua vez, é tomado como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 83 citando ADAM, 1999).

1.1.2.6.1. A Análise Crítica de Gênero

Motta-Roth (2008, p. 351) esclarece que, nos anos 2000, há “um cenário de múltiplos olhares sobre o fenômeno dos gêneros discursivos”, expandindo cada vez mais para além dos aspectos léxico-gramaticais em direção ao contexto social, ao discurso e à ideologia.

Cada vez mais, o contexto sócio-histórico-cultural, a relação que ele estabelece com o texto, as condições de produção, distribuição e consumo do texto se estabelecem como objetos de investigação. A Análise Crítica de Gênero considera “o texto para interpretar a prática social do qual ele faz parte” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362), faz a análise da contextualização do discurso, dos aspectos externos envolvidos em sua produção; o modo pelo qual ideologias, hegemonia, tensões e lutas sociais, relações de poder se estabelecem no discurso são grandes preocupações.

Para tanto, a Análise Crítica de Gênero combina aportes teóricos de diferentes vertentes, tais como a Análise de Gêneros, a Linguística sistêmico-funcional, a Análise Crítica do Discurso, ou seja, autores como Swales, Halliday, Bakhtin e Fairclough dialogam nessa perspectiva de ângulos diversos: prática textual, prática discursiva e prática social, buscando, respectivamente, descrever, interpretar e explicar (MEURER, 2010), além de resgatar as noções de empoderamento (*empowerment*) e conscientização (*awareness*) pelo letramento de Paulo Freire.

De acordo com Motta-Roth (2008, p. 375), a combinação de arcabouços teóricos permite à Análise Crítica de Gênero:

a) a descrição dos atos de fala (a ação comunicativa) realizados num texto representativo de um gênero, b) a identificação dos expoentes lingüísticos que realizam esses atos e que fazem referência aos contextos de situação e de cultura que definem o gênero, e c) a interpretação do(s) discurso(s) que permeia(m) o texto e que constituem as relações e tensões sociais num dado evento discursivo. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375)

A Análise Crítica de Gêneros promove, portanto, melhor percepção da relação entre teoria da linguagem e prática social ao propor uma análise que é descritiva (analisa os

elementos linguísticos no tempo e espaço) e problematizadora (investiga os valores e ideias implícitas). Nela, os gêneros são analisados

[...] como práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social. Essa análise da materialidade textual se apóia na reflexão acerca do momento histórico e da organização da sociedade em que o texto se inscreve, para assim interpretar os atos realizados no discurso e as atividades constituídas nos gêneros em uma dada situação de interação social. (MOTTA-ROTH e MARCUZZO, 2010, p. 520)

Por sua contribuição ao pensamento crítico sobre gêneros, passamos a discorrer, sucintamente, sobre Fairclough e sua Análise Crítica do Discurso que, afirma Meurer (2010, p. 81), “é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise do discurso”, ou seja, ele busca desenvolver uma teoria e uma metodologia para o estudo do texto e de sua interação com as estruturas sociais. No entanto, os gêneros não foram objetos diretos de seus estudos, não tendo, sua teoria, contribuído para uma análise dos gêneros em si, mas sim da produção, distribuição e consumo/interpretação de textos.

A Análise Crítica do Discurso de Fairclough é uma continuação da Linguística Crítica, explicitada por seus principais expoentes:

Fowler e Kress apresentam três pressupostos da lingüística crítica: primeiro, a linguagem tem funções específicas e as formas e os processos lingüísticos expressam essas funções; segundo, as seleções feitas pelos falantes no inventário total de formas e processos lingüísticos são sistemáticas, seguindo determinados princípios; terceiro, contrariamente à visão de arbitrariedade na relação entre forma e conteúdo, “a forma significa o conteúdo” (p. 188). Os dois primeiros derivam da obra de Halliday (1976), enquanto o último é proposto pela lingüística crítica, como reformulação do conceito de arbitrariedade do signo lingüístico de Saussure (apud FOWLER e KRESS, op. cit.). No sistema de Saussure, o significado de um termo depende de uma relação de oposição com outros termos. Na lingüística crítica, os termos apresentam significado em oposição a outros termos, mas também em si mesmos. (MAGALHÃES, 2004, p. 118).

A Análise Crítica do Discurso, contudo, avançou com relação à Linguística Crítica ao abarcar um corpus textual maior e ao contribuir mais diretamente para a reflexão sobre o social. Ao ter como principal objetivo investigar como as formas discursivas, o uso da linguagem, os textos produzidos interferem no estabelecimento, na manutenção e na mudança das relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989), ela contribuiu com uma associação mais efetiva entre teoria lingüística e teoria social.

Para Fairclough, conforme esclarece Meurer (2010, p. 87), “o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados

das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso.”

Em resumo, as bases teóricas da Análise Crítica do Discurso (ACD) são:

- a) O discurso é uma forma de prática social em relação dialética com estruturas sociais.
- b) O discurso tem poder constitutivo, i. e., cria a) formas de conhecimento e crenças, b) relações sociais e c) identidades.
- c) Os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas, mas os sentidos são muitas vezes naturalizados e não percebidos pelos indivíduos.
- d) Os textos são perpassados por relações de poder.
- e) A ACD privilegia o estudo da interligação entre poder e ideologia.
- f) Os textos formam correntes: respondem a, e podem provocar ou coibir, outros textos.
- g) A ACD cultiva uma perspectiva emancipatória. (MEURER, 2010, p. 87)

O estudo da linguagem, e de gêneros, nesse caso, busca conscientizar os alunos quanto ao que ocorre na esfera social e como a linguagem opera nesse contexto, objetiva o empoderamento e a emancipação do aluno pelo desenvolvimento de uma postura crítica e, assim, eventualmente pode contribuir para mudanças sociais – daí a criticidade dos estudiosos dessa vertente. No entanto, ainda que proponha ir além do estudo da realização linguístico-textual do discurso, Fairclough (1989) a considera uma das dimensões de análise, a ser feita juntamente com as dimensões discursiva e social.

Discutidas, assim, diferentes perspectivas da Linguística e Linguística Aplicada para a análise de gêneros, gostaríamos de ressaltar, utilizando-nos das palavras de Pereira e Rodrigues (2009, p. 13), que traçamos nosso percurso histórico conscientes de que ele não esgota os conhecimentos disponíveis.

Sabemos que, desse possível mapeamento, podem surgir limitações e reducionismos, seja sob o âmbito de categorizar correntes que possam ser híbridas e inter-construídas por outras perspectivas, seja sob o âmbito da nomeação dessas perspectivas, cujas denominações (classificações) possam não atender a todos os objetivos de investigação. De fato, sabemos que este mapeamento não é uma classificação rígida, mas aberto e sujeito a discussões, questionamentos e reconstruções. Em outras palavras, sabemos que estamos lidando com campos de pesquisa que são heterogêneos e fluidos, assim como seu próprio objeto de estudo – os gêneros do discurso/discursivos/textuais. (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 13)

Observando as correntes teóricas anteriormente descritas, é possível verificar a intensificação dos estudos sobre gênero, e, por consequência, grande variedade de abordagens na análise e no ensino de gênero.

Marcusso (2006) observa que cada metodologia é voltada para um dado contexto e gênero e, portanto, cabe ao pesquisador (e estendemos também ao professor)

utilizar sua intuição, não apenas no selecionar, mas, principalmente, no combinar várias teorias e métodos.

No contexto brasileiro, conforme esclarecem Meurer, Bonini e Motta-Roth (2010) há um interesse crescente pelo tópico, em especial após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, assim como esses autores, Marcuschi (2012) esclarece que diferentes escolas estão presentes no país hoje:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que vem se desenvolvendo na UFPE e UFPB. (MARCUSCHI, 2012, p. 152)

Bawarshi e Reiff (2010) classificam o Brasil como majoritariamente pertencente a uma abordagem de ensino de gênero inspirada na tradição suíça e de tipo interativa que apresenta uma interação dinâmica entre o *schema* individual de gênero e o contexto em que o texto é produzido. Tal linha, esclarecemos, não é a adotada nesta pesquisa, que investiga uma pedagogia explícita, ou baseada no texto, conforme defendido por Swales (1990) e que, em sendo menos comum, torna o estudo ora proposto ainda mais relevante.

No atual cenário, de múltiplos olhares sobre o “fenômeno genérico”, a perspectiva que se tem dos gêneros é, portanto, multidisciplinar, multifocal, multidirecional (podendo partir do texto para o contexto e vice-versa) e incompleta (os critérios para definição, classificação e ensino dos gêneros continuam sob investigação).

Trata-se de um construto dinâmico, flexível e mutável que pode ser associado a uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica, o que deflagra a “complexidade da questão” e explica a ausência de trabalhos que investigam a perspectiva didática dos gêneros (MARCUSCHI, 2012, p. 149).

Paltridge (2004, p. 126) afirma que a produção das escolas britânica, norte-americana e australiana tem enorme valor para as salas de aula de língua e aponta que “muito

mais pesquisas e desenvolvimento precisam ser implementados em relação ao ensino-aprendizagem de língua baseado em gênero”.

Estabelecido o panorama da área de pesquisa que ora propomos investigar, assim como a relevância da referida investigação, passamos a estabelecer detalhadamente a abordagem de gênero por nós adotada.

1.1.3. O Gênero Textual em Swales

Conforme esclarecido anteriormente, neste trabalho adotamos a noção de gênero defendida por Swales (1990, 2004). Nossa opção teórico-metodológica se deu por considerarmos que o autor adota uma perspectiva de gênero que pode ser transposta para o ensino de inglês geral. Seu potencial se estabelece pelo fato de o autor, embora considerando o aspecto social imbricado no gênero, desenvolver uma perspectiva aplicada, instrumental, a qual é verificada na sua preocupação em considerar a organização retórica do texto de modo a facilitar o ensino dos gêneros a membros (novatos) na comunidade discursiva. Busca-se desenvolver uma consciência retórica que auxilie o aluno a produzir (e compreender) textos que realizam eficientemente as características do gênero. Entendemos que tal consciência pode auxiliar o aluno de língua estrangeira (LE) servindo como uma espécie de “atalho”, ou seja, ela pode facilitar a utilização da língua enquanto o aluno ainda não é proficiente, de modo a contribuir para que ele opere na comunidade discursiva, atinja seus propósitos comunicativos e, assim, também se sinta mais confiante e motivado no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, também se estabelece sua função na formação do futuro professor, sendo preciso que ele seja apresentado a essa possibilidade de organização do ensino de línguas.

Em seu livro *Genre Analysis* de 1990, Swales explica que, na metade da década de 1980, a área de *ESP* já não estava mais interessada apenas em caracterizar efeitos linguísticos, mas se preocupava também com os determinantes desses efeitos, ou seja, com o caráter comunicativo do discurso, com aquilo que gera o linguístico. Para tanto, vinha incorporando teorias que focavam tanto o aspecto social quanto o aspecto cognitivo envolvido na escrita.

Swales (1990) então esclarece que em sua abordagem baseada em gênero (*genre-based approach*), embora o conhecimento textual seja necessário, ele não é suficiente para a completa compreensão do gênero, aspectos como onde o texto foi produzido, por que ele foi produzido e os papéis que os textos desempenham em contextos específicos também devem ser considerados.

Contudo, destaca Swales (1990, p. 6), “diferentes populações requerem diferentes aplicações”. Assim, caso seja adequado ao grupo de aprendizes com quem se trabalha, como é o caso dos alunos universitários não nativos de inglês que o autor ensina, mesmo uma perspectiva mais textual pode ser necessária e adequada. A aquisição de esquemas de gêneros (*genre-specific schemata*), os quais podem constituir modelos e serem transmitidos por meio de tarefas, auxilia no posicionamento e no empoderamento do indivíduo na comunidade discursiva.

As três dimensões que sustentam, portanto, a abordagem de gênero do autor (1990) são: comunidade discursiva, gêneros e tarefas.

A comunidade discursiva, concisamente descrita, “são grupos sociorretóricos que se formam para trabalhar por objetivos comuns” e uma das características de seus membros é a familiaridade com os gêneros comumente utilizados com o intuito de atingir tais objetivos, logo, “os gêneros pertencem às comunidades discursivas” (SWALES, 1990, p. 9). Tais comunidades têm convenções específicas, inclusive para o discurso, o qual faz parte de seu comportamento social e, por esse motivo, a iniciação de novos membros passa também pela esfera linguística.

Dada a complexidade do conceito, Swales (1990) enumera seis características definidoras da noção de comunidade discursiva:

1. possui um conjunto de objetivos públicos comuns;
2. apresenta mecanismos de comunicação compartilhados por seus membros;
3. apresenta mecanismos participativos por meio dos quais os membros recebem informação e dão retorno (*feedback*), ou seja, eles têm que dialogar, trocar informações;
4. possui um rol de gêneros específicos por meio dos quais seus membros se comunicam; os gêneros indicam os tópicos apropriados, a forma, função e a organização dos elementos discursivos, os papéis dos textos na comunidade discursiva;

5. apresenta um repertório lexical que é compartilhado pelos membros; os termos adquirem significado específico na comunidade e têm função nos objetivos dela;
6. tem membros experientes (com grande conhecimento de suas convenções discursivas) e novatos (que são iniciados nas mesmas).

De acordo com Swales (1990), a participação em uma comunidade discursiva não requer a completa assimilação de sua visão de mundo, afinal, participamos de diferentes comunidades discursivas e dominamos as convenções (gêneros) de cada uma em diferentes níveis, e isso é o que torna possível aprender (e aplicar) as convenções discursivas de maneira instrumental.

O conceito de comunidade discursiva conduz, portanto, à conceituação de gêneros, posto que esses colaboram para o estabelecimento e manutenção daquela. Contudo, conforme Swales (1990) reconhece “este é um conceito de difícil definição e em nenhum momento é apresentada uma definição que se poderia chamar de simples e direta” (AUGUSTO-NAVARRO, 2002, p. 11).

Os elementos característicos do gênero são:

1. o gênero é uma classe de *eventos comunicativos*; o “evento comunicativo é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido” (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010, p. 112).
2. os *propósitos comunicativos* é que fazem com que um conjunto de eventos comunicativos se constitua em um gênero; o(s) propósito(s) ajuda(m) a dar forma, função e objetivo ao gênero, ainda que em alguns casos seja difícil apontá-lo(s).
3. a *prototipicidade*; os exemplares de um gênero carregam seus traços definidores, distintivos, porém, em diferentes níveis. Os textos que mais carregam traços são considerados protótipos, os que carregam menos são classificados pela semelhança, pela familiaridade com os textos típicos, tal processo leva em consideração a capacidade dos membros da comunidade de reconhecer exemplos de categorias.
4. a lógica subjacente; o propósito comunicativo fornece ao gênero uma razão e essa razão dá origem a convenções restritivas em termos de

conteúdo, posicionamento e forma, ou seja, “de acordo com seu entendimento do propósito, os membros utilizam as convenções que realizam o gênero com o propósito apropriado” (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010, p. 114).

5. a nomenclatura; os termos adotados pelos membros mais experientes da comunidade discursiva para designar o gênero constituem importante fonte de conhecimento, contudo, é preciso observar que há gêneros sem nomes, assim como há nomes que não se referem a gêneros de fato.

Organizando tais elementos caracterizadores, Swales (1990) propõe uma definição de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva afiliada e constituem a razão do gênero. A razão subjacente molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado e aquele que opera para manter o escopo do gênero, como aqui compreendido, com foco na ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas com relação ao que é provável no gênero forem atingidas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade afiliada. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades constituem valiosa comunicação etnográfica, mas, em geral, necessitam de maior validação.⁷ (SWALES, 1990, p. 58)

Os gêneros variam em função de parâmetros como os propósitos comunicativos, tempo de preparação, meio (falado ou escrito), contrato (tipo de relação que se estabelece entre escritor e leitor) e cultura.

É importante destacar que em estudos posteriores, Swales (1993 citado por HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010) revisou o conceito de comunidade discursiva, tratando-a de maneira menos homogênea e estável, abarcando suas divergências e modificações, assim como revisitou o conceito de propósito comunicativo, alternando seu

⁷ Tradução nossa de: 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. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (SWALES, 1990, p. 58)

status de critério definidor (predominante) do gênero para critério privilegiado (ASKEHAVE e SWALES, 2001 citado por HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010) a ser analisado tanto no plano textual quanto no contextual. Tais revisões corroboram a complexidade dos gêneros já apontada pela quantidade de estudos a eles dedicados.

O aprendizado de gênero, segundo Swales (1990), depende do conhecimento prévio de mundo – que forma o esquema de conteúdo (*content schemata*) –, do conhecimento prévio de textos – que dá origem ao esquema de forma (*formal schemata*) – e de tarefas apropriadas.

A concepção de tarefa é diretamente influenciada pela abordagem de ensino de língua do professor. Em uma abordagem baseada em gêneros (*genre-centered approach*), na qual a atenção do aluno é direcionada à ação retórica e aos meios organizacionais e linguísticos que a realizam, a tarefa, de acordo com o autor, pode ser compreendida como:

Parte de um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciais e direcionadas ao propósito baseadas em uma série de procedimentos cognitivos e comunicativos relativos à aquisição de habilidades (pré)genéricas adequadas a uma situação sociorretórica prevista ou emergente.⁸ (SWALES, 1990, p. 76)

Na referida abordagem, com seu foco na organização retórica dos textos, a noção de esquema (*schemata*), suas características e relação com a aquisição de gêneros é central.

A *schemata* consiste em esquemas, estruturas, experiências, conhecimentos previamente adquiridos que são mobilizados a cada “novo” evento comunicativo. Tal conhecimento prévio se constitui sob dois aspectos – as experiências de vida e as experiências verbais (com textos orais e escritos) – e nos auxilia não apenas na interpretação e análise de fatos e conceitos (*content schemata*), mas também mobiliza procedimentos, *scripts*, *frames* (*formal schemata*) que regulam nosso comportamento perante o gênero, ou seja, ele auxilia no reconhecimento/processamento do gênero assim como serve de guia na produção de textos.

Swales (1990) apresenta o conhecimento prévio da seguinte maneira:

⁸ Tradução nossa de: One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation. (SWALES, 1990, p. 76)

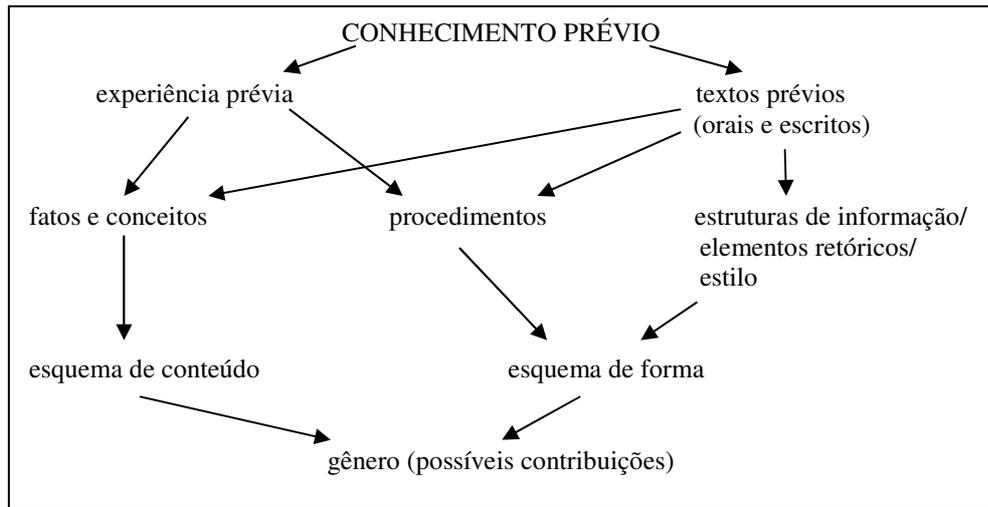


Figura 2 - Constituição do conhecimento prévio em Swales

Fonte: Swales (1990, p. 84)

A *schemata* de um gênero varia em diferentes culturas e não pode ser compreendida sem se levar em consideração o propósito comunicativo e o ambiente discursivo, ou seja, ela vai muito além do aspecto cognitivo apenas. Nesse sentido, a sua contribuição para o ensino (de escrita) está em auxiliar falantes não nativos a compreender as convenções, a *rationale* dos gêneros em uma língua que não é a sua, despertando consciência para as consequências das suas próprias ações sociais e das dos outros.

O conhecimento de gêneros é relevante não apenas para adultos acadêmicos, mas também para crianças, afirma Swales (1990), uma vez que elas são capazes de internalizar modelos de linguagem e de gêneros advindos das repetidas interações conversacionais das quais participam (SWALES, 1990 citando PAINTER, 1986).

O modo pelo qual o conhecimento prévio auxilia na identificação e controle dos gêneros se dá por “diferentes rotas”, não havendo consenso sobre de que maneira nem sobre em que medida (inter)agem.

A capacidade de manipular, controlar e organizar a língua de acordo com os propósitos comunicativos almejados envolve também o exercício da criatividade, imaginação, criticidade, reflexão e do debate, afirma Kress (1982) citado por Swales (1990). Os gêneros “não apenas provêm novos territórios mas também provêm os meios para explorá-los” (SWALES, 1990, p. 92) e por isso eles empoderam.

No modelo swalesiano, são analisados os movimentos e passos retóricos de gêneros acadêmicos, buscando compreender a função deles na comunidade discursiva; texto (estrutura, conteúdo, traços característicos) e contexto (valores, práticas, expectativas da comunidade) são interdependentes.

Além de demonstrar os movimentos e passos retóricos, Swales (1990) investiga como eles se realizam linguisticamente, dado que “diferentes seções representam diferentes funções retóricas e conseqüentemente requerem diferentes recursos linguísticos para realizar tais funções” (SWALES, 1990, p. 136).

Ao mesmo tempo, o autor não perde de vista o contexto, ou seja, que toda ação retórica do texto tem origem nos propósitos comunicativos que seu autor tem na comunidade discursiva, a qual, portanto, ao mesmo tempo em que caracteriza é caracterizada pelos gêneros que nela operam.

Ao verificar as características recorrentes e regularizadas do evento comunicativo, Swales (1990) trata o texto como um produto, mas esse produto não se separa do processo que o gerou, estando nele imbricado, contudo, afirma o autor, o produto é que é socialmente avaliado, ou seja, no momento da publicação importa mais o texto produzido do que o processo de produção.

Swales (1990, p. 233), ao questionar “se, em que medida e sob quais condições as habilidades adquiridas em um gênero são transferíveis a outro”, conclui que ao menos três aspectos aproximam os diferentes gêneros, permitindo a transferência: (1) todos são direcionados à mesma comunidade discursiva, (2) o sentido é sempre do gênero retoricamente mais acessível para o menos acessível e (3) a consciência retórica, a percepção da lógica do comportamento comunicativo é despertada. Tal possibilidade de transferência, entre outros aspectos, justifica o ensino de gêneros, em especial em contextos de segunda língua/língua estrangeira, pela instrumentalização que fornece ao aprendiz lhe oportunizando a prática (eficiente, situada) da língua.

A sensibilização do aluno às estruturas, aos efeitos retóricos do texto é de grande valor, afirma Swales (1990), o aluno passa a perceber as partes e os elementos que compõem o texto e como eles se organizam, o que auxilia tanto na leitura quanto na escrita. O despertar da consciência sobre a estrutura textual (*formal schemata*) pode ser tão importante, e útil, quanto a gramática.

O ensino proposto, portanto, é o “do despertar a consciência, da discussão de textos e do oferecimento, da melhor maneira possível, de exemplos prototípicos de gêneros relevantes” (SWALES, 1990, p. 215), do entender como e por que o discurso é importante e do compreender o quão é necessário o texto soar adequado.

Quanto ao trabalho com o tema ou conteúdo do texto, Swales (1990), trabalhando em contexto acadêmico-profissional, problematiza a existência de várias abordagens que vão da discussão e troca de experiências oportunizadas pela heterogeneidade

do grupo à busca pela homogeneização por áreas, passando, ainda, pela tentativa de, na diversidade, encontrar denominadores comuns, isto é, discutir temas e/ou aspectos linguísticos de interesse geral.

A análise de gênero que ora se realiza, e se busca ensinar, não se constitui em alternativa para remediar deficiências, mas em esforço tanto para melhor definir e dar mais respeito à área quanto para “se tornar um professor de inglês mais informado e mais alerta, se não melhor” (SWALES, 1990, p. 232).

Assim, esclarecida a abordagem a que nos referimos nesta pesquisa, discutiremos, no próximo item, como o ensino por meio de gêneros pode contribuir para o ensino de línguas.

1.1.4. Os Gêneros e o Ensino de Línguas

Ao buscar convergências entre teóricos e praticantes das teorias das diferentes escolas de análise de gêneros, Johns (2002, p. 12-13) aponta oito princípios sobre os quais, a seu ver, haveria consenso:

1. os textos são socialmente construídos, a comunidade e a cultura influenciam tanto o processamento quanto a produção de texto;
2. os textos têm propósitos, suas funções são influenciadas, ao menos parcialmente, pelo contexto e pela comunidade mesmo antes de se iniciar o processo de produção/recepção;
3. alguns gêneros, assim como algumas modalidades de registro, são mais valorizados dentro da comunidade;
4. as convenções textuais da comunidade são limitadoras, o gênero e a situação de produção influenciam a forma e outros aspectos do texto;
5. a gramática é funcional, servindo à comunidade no gênero e no contexto;
6. o que está presente, e ausente, no texto (conteúdo e argumentos) são regulados pela comunidade e pelo contexto no qual ele opera;
7. os gêneros são ideológicos, os valores e propósitos dos envolvidos permeiam o texto;

8. os aspectos linguísticos do texto (vocabulário, gramática, metalinguagem) não devem ser ensinados desvinculados das considerações retóricas.

Hyland (2004) também define os pontos convergentes:

- os gêneros resultam da recorrência nos modos pelos quais as pessoas realizam coisas em seus grupos sociais;
- como os grupos são relativamente estáveis, os gêneros também o são, auxiliando na coerência e significado das experiências sociais;
- os gêneros possuem características linguísticas específicas, determinadas tanto pelo social quanto pelo individual;
- os textos não são apenas produções individuais de significados internos, mas também resultados das influências da comunidade e da cultura e, por isso, estão em constante mudança;
- a compreensão do gênero envolve forma e conteúdo adequados ao propósito e ao contexto;
- a forma e a função textuais devem ser ensinadas juntas e contextualizadamente;
- os gêneros têm origem social, logo têm status e reconhecimento distintos;
- o conhecimento das características do texto e de seu potencial social deve ser parte de qualquer currículo.

Nesse mesmo sentido, podemos afirmar, com base em diferentes autores como Motta-Roth (2008), Silva (2005), Bonini (2001) e Hyon (1996), que há alguns pontos sobre os quais se atingiu certa concordância. Dentre eles:

- a língua reflete, por meio dos gêneros, além de padrões linguísticos, padrões culturais e interacionais da comunidade na qual está inserida;
- o gênero é entidade formal e entidade sociocomunicativa;
- a recorrência é o que permite certa estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo do gênero;

- os gêneros possuem, basicamente, dimensões linguísticas, sociais e cognitivas;
- o ensino de língua (seja ele de língua materna, estrangeira ou segunda língua) pode se beneficiar da teoria de gêneros e do modo como ela une forma e função e converte teoria em prática.

Podemos notar, pelos apontamentos, a preocupação dos autores não apenas com o gênero (em si), mas também com seu ensino, pois, como afirma Swales (2011), há diversas formas de realização conceitual, metodológica e linguística do gênero ainda que elas em geral não se façam presente nos contextos educacionais.

Antes, porém, de focalizarmos mais detalhadamente as questões atinentes ao ensino de gêneros e considerando a histórica tensão entre os campos teóricos, baseados, de um lado, no linguístico e na estrutura textual (*linguistic grounded*) e, de outro, na situação, no contexto (*contextually grounded*), nos parece pertinente novamente esclarecer nosso posicionamento no primeiro grupo.

A opção pela coleta de dados em uma disciplina de formação de professores na qual o modelo de Swales (1990) é abordado se deu, além do fato de a professora da mesma adotar a perspectiva swalesiana, por acreditarmos que tal concepção, voltada à facilitação, ao encurtamento de caminhos na produção situada de textos, logo, na utilização da língua, pode auxiliar em contextos de ensino de inglês geral.

Além disso, na perspectiva do autor, conforme defende Bonini (2001, p.12), “o processo de constituição e identificação dos gêneros é mais facilmente operacionalizável, o que é um critério importante para o trabalho didático no que tange a uma exemplificação mais visível aos alunos.”.

De acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues (2010), o modelo swalesiano apresenta contribuições teóricas, analíticas e pedagógicas, podendo ser adaptado, “já que dificilmente se espera aplicar o mesmo modelo em contextos diversos que somam tradições, valores, expectativas e convenções próprias para as comunidades que (re)produzem e/ou elaboram os gêneros”, sendo essa mais uma justificativa para nossa opção teórica.

Conforme defende Swales (1993), citado por Paltridge (2001), o gênero é uma abstração que nos provê *framework* para a produção e interpretação da linguagem em contextos socioculturais particulares.

Para Paltridge (2001), o gênero no ensino de língua possibilita o acesso dos alunos aos textos e discursos que vão habilitá-los a participar com mais sucesso em interações na segunda língua, dado que

Os gêneros provêm formas de resposta a situações comunicativas recorrentes. Além disso, proporcionam um *frame* (quadro) que permite ao indivíduo se orientar e interpretar eventos comunicativos específicos. Tornar o conhecimento de gêneros explícito pode fornecer aos aprendizes de língua o conhecimento e habilidades que necessitam para se comunicar eficientemente em determinadas comunidades discursivas. Pode ainda dar ao aluno acesso às formas de linguagem socialmente eficientes.⁹ (PALTRIDGE, 2001, p. 3)

De acordo com Hyland (2004, p. 54), citando Berkenkotter e Huckin (1995), o conhecimento de gêneros é “um repertório individual de respostas apropriadas a situações recorrentes”, sendo constituído pelos conhecimentos: dos propósitos comunicativos que em geral alcançam, das formas (estrutura) necessárias à construção e interpretação do texto, do conteúdo e registro e dos contextos nos quais são comumente encontrados. Recorremos aos gêneros quando nos comunicamos e por meio deles nos relacionamos, formamos comunidades e alcançamos nossos objetivos.

O autor, que segue a pedagogia baseada em gênero, defende que ela é uma forma de “preparar os alunos para a demanda comunicativa que irão enfrentar posteriormente” (HYLAND, 2004, p. 3). Fornecer *frames* aos alunos é necessário e essencial porque, ao nos depararmos com novos domínios, com situações desconhecidas, recorremos àquilo que conhecemos de experiências anteriores.

Nessa defesa, Hyland (2004, p. 3) traz ainda o argumento de que é premissa da educação que o conhecimento e as habilidades necessários nas tarefas podem ser “identificados, analisados e ensinados” antes do efetivo engajamento nelas, não havendo razão para considerar o ensino de gêneros uma exceção. Se os ensinarmos de modo que sejam “sensíveis à mudança, diversidade e flexibilidade, os gêneros constituem o melhor modo pelo qual podemos ajudar nossos alunos a ser o melhor que podem ser”.

Rebatendo críticas advindas de outras perspectivas, o autor afirma que, aquela do *ESP*, constitui, ao reproduzir os contextos comunicativos em sala de aula, um caminho mais curto no longo processo que é a aquisição natural e situada (resposta a críticas da Nova

⁹ Tradução nossa de: Genres provide ways for responding to recurring communicative situations. They further provide a frame that enables individuals to orient to and interpret particular communicative events. Making this genre knowledge explicit can provide language learners with the knowledge and skills they need to communicate successfully in particular discourse communities. It can also provide learners with access to socially powerful forms of language. (PALTRIDGE, 2001, p. 3)

Retórica); que o ensino de gênero não engessa nossa análise crítica, mas fornece a base para que ela se desenvolva (resposta à pedagogia crítica) e ainda que ela limita nossa criatividade e originalidade apenas no nível necessário para que nossa produção tenha sentido, nos fazendo conhecer as fronteiras do gênero dentro das quais podemos fazer escolhas individuais sem deixarmos de ser inteligíveis e adequados (resposta a críticas dos que adotam a perspectiva de processo).

Hyland (2004) afirma, e com ele concordamos, que certo nível de limitação imposto pelos gêneros faz especial sentido entre aqueles que aprendem uma L2 porque eles não estão em posição de iniciar mudanças, dado que para fazê-lo é preciso embasamento e autoridade dos quais não gozam.

Como resultado de um estudo feito em sala de aula de ensino de leitura, Hyon (2002) conclui que a instrução explícita das características formais do gênero constitui a *schemata* do aluno e aprimora suas habilidades. Para o aluno de L2, ela é útil por desenvolver a consciência genérica e facilitar o processamento e produção de textos e por melhorar a sensibilidade ao gênero, a habilidade de identificação das informações importantes do texto, a confiança e agilidade na leitura e a organização da escrita.

O estudo ainda indicou que esse tipo de instrução tem potencial de auxílio no reconhecimento holístico do gênero, benefícios na afetividade (por ampliar a satisfação no aprendizado e aumentar a autoconfiança) e também permite a transferência da sensibilidade genérica adquirida no processamento de outros textos e entre diferentes habilidades (leitura, escrita).

Bhatia (2000) apud Paltridge (2001) nomeia o que se aprende na aula de língua baseada em gênero de competência genérica, a qual se constitui em uma habilidade de lidar com as convenções do gênero e é composta tanto pela competência linguística (gramatical) quanto pela competência comunicativa (textual, contextual, pragmática). A competência genérica adquire peculiar valor ao considerarmos que o professor não pode abarcar, nem ao menos prever, todos com os gêneros com os quais o aluno terá que lidar.

Flowerdew (2002, p. 102) defende que uma abordagem linguística de gênero faz especial sentido em contextos de ensino de segunda língua, nos quais “os alunos precisam de exposição sistemática e prática dos gêneros em estudo para se sensibilizarem a uma gama de características genéricas.”.

A escolha da metodologia apropriada e sua aplicação dependem do professor e seu sucesso ou fracasso do preparo do mesmo. A melhor compreensão de gênero assiste o

professor em sua atuação (HYLAND, 2004) como facilitador, organizador e guia (PALTRIDGE, 2001).

De acordo com Cristovão e Nascimento (2011, p. 43),

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 43)

O gênero (abstrato), como um agrupamento de textos (concretos), tem por objetivo melhorar a relação do aluno com cada tipo de texto (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011), fornecer-lhe diretrizes em todas as suas esferas: propósito, contexto, circulação, conteúdo, tema, vocabulário, gramática, estrutura (HYON, 2002; JOHNS, 2002; PALTRIDGE, 2001, entre outros), atendendo às suas necessidades e interesses a curto e longo prazos (HYLAND, 2004).

A escolha apropriada dos textos deve ser acompanhada pela escolha apropriada das tarefas para examiná-los, dito de outra maneira, eles precisam estar inter-relacionados, de modo que as tarefas foquem diretamente as habilidades genéricas almeçadas no programa.

A noção de gênero não apenas fornece a base para o desenvolvimento do currículo, mas também possibilita a seleção e o sequenciamento de seus elementos constituintes (HYLAND, 2004). O currículo na pedagogia baseada em gênero é diferenciado porque possibilita unir os melhores aspectos dos currículos de outros modelos constituindo um alicerce coerente, coeso e compreensível para o ensino-aprendizagem de língua (HYLAND, 2004 citando FEEZ, 1998).

Ao se indagar sobre a possível existência de gêneros textuais ideais para o ensino de língua, Marcuschi (2012) afirma que tudo indica que a resposta seja não, contudo, é possível verificar que há gêneros mais fáceis e mais difíceis, mais formais e mais informais, mais privados e mais públicos, aspectos os quais podem servir de critérios para a escolha (e sequenciamento) dos gêneros a ensinar. É importante ter em mente, entretanto, que o aprendizado não ocorre naturalmente (MARCUSCHI, 2012 citando DOLZ e SCHNEUWLY, 1998).

Importantes diretrizes a serem consideradas na escolha dos gêneros a ensinar são, conforme Bonini (2001), a proximidade com a realidade e objetivos pessoais do aluno, a possibilidade de comparação entre o conhecido e o novo de modo a ampliar as experiências

com a linguagem e a adequação às possibilidades de apreensão, vivências, gostos e maturidade dos aprendizes. A partir disso, os textos mais indicados são aqueles que propiciam participação social, apresentam níveis de complexidade variados e crescentes e que estão adequados à experiência de vida dos alunos.

A não existência de gêneros ideais para o ensino nos leva a concluir que a seleção dos gêneros a ensinar passa, portanto, pela consideração dos interesses e necessidades de professores e alunos, do conhecimento prévio dos alunos, entre outros aspectos verificados em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2011, p. 58) dão a esse fenômeno o nome de *validade didática*. A proposta didática feita pelos autores, e estendemos isso a todas as demais relatadas neste estudo, constituem *objetos potenciais para o ensino* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 152), têm caráter gerativo e não prescritivo.

O trabalho com gêneros instaura o dinamismo na sala de aula, tanto por meio da diversidade de gêneros (textos) que podem ser trabalhados quanto pela diversificação de atividades, posto que, para um mesmo gênero, diferentes aspectos podem ser nelas abordados, sendo assim, a nosso ver, o dinamismo e a diversificação que os gêneros viabilizam na aula de língua colaboram para o aumento de seu potencial motivacional no ensino-aprendizagem.

Hila (2008, p. 4) aponta como uma das razões para o ensino de gêneros o fato deles “fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular (tão necessárias em uma época onde ‘indisciplina’, ‘desmotivação’ invadem o cenário escolar)”.

Bazerman e Miller (2011) enfatizam que aspectos como engajamento e motivação fundamentam o trabalho com gêneros no ensino de língua (materna), aspectos esses que derivam da ênfase na comunicação (gênero como ação social motivada) buscando tornar o aluno um usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua, sensível ao valor e potencial dos gêneros. Nesse caso, “O papel do professor, de certo modo, é gerenciar o sistema de atividades da sala de aula de modo a criar situações motivadoras, com gêneros significativos e razoáveis sendo trabalhados pelos alunos.” (BAZERMAN e MILLER, 2011, p. 38).

A inovação, portanto, proposta na disciplina sob investigação, está em, trabalhando com formação de professores, tentar viabilizar o deslocamento do modelo swalesiano de seu contexto acadêmico-profissional original, com viés instrumental, para o contexto de ensino de inglês geral.

Como afirma Hyland (2004, p. 49), o *ESP* tende a direcionar suas aplicações pedagógicas a populações específicas, em geral, adultos, profissionais ou universitários, com determinadas necessidades comunicativas; “essas pedagogias, contudo, estão se tornando cada

vez mais explícitas e coerentes”, com ênfase na variedade de gêneros e de experiências retóricas e no incentivo à reflexão sobre as práticas genéricas que oferecem aos alunos.

Os métodos, contudo, tendem a focar o despertar da consciência retórica através de análises, feitas em sala de aula, dos gêneros que os alunos precisam escrever, frequentemente por meio da comparação de textos e da produção de portfólios dos gêneros.¹⁰ (HYLAND, 2004, p. 50)

No entanto, como atestado por vários autores (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010; HYLAND, 2004; JOHNS, 2001, entre outros), o modelo possui caráter altamente adaptativo e se revela, para nós, como tendo potenciais contribuições a dar ao ensino de inglês geral em diferentes faixas etárias e contextos.

Como pontuado por Rocha e Silva (2007), a teoria de gêneros tem dado expressivas contribuições para que tanto o processo de ensino-aprendizagem de línguas quanto o processo de formação de professores da área se torne mais expressivo e eficiente, assim,

Nesse contexto, entendemos que os gêneros podem orientar o curso de formação (inicial e/ou contínua) de professores, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias para que o profissional atue de maneira adequada no processo. (ROCHA e SILVA, 2007, p. 77)

Adotando posicionamento similar, Silva (2010, p. 261) defende que a teoria de gêneros “têm contribuído expressivamente para a (re) construção de encaminhamentos que possibilitem tornar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, como também o processo de (trans) formação de professores nesta área, mais significativo e efetivo.”

As possíveis contribuições que a teoria de ensino por meio de gêneros pode oferecer à preparação dos futuros professores e, por consequência, à qualidade do ensino de inglês que eles oferecerão a seus alunos são melhor detalhadas a seguir, ao nos remetermos à questão da formação.

¹⁰ Tradução nossa de: Methods therefore tend to stress rhetorical consciousness raising through classroom analyses of the genres students need to write, often by comparing texts and producing mixed-genre portfolios. (HYLAND, 2004, p. 50)

1.2. Refletindo sobre a Formação de Professores

Reportando-nos ao segundo pilar teórico desta pesquisa, partimos do lugar do gênero na formação de professores de línguas focando, então, a compreensão dessa última por uma perspectiva cognitiva. Atentamo-nos, ainda, a um tipo específico de atividade, bastante comum no processo formativo e frutífero para sua investigação: a produção de material didático.

1.2.1. O Ensino por meio de Gêneros e a Formação de Professores

Para Marcuschi (2012), a variabilidade de perspectivas pelas quais se pode definir o escopo do gênero explica a ausência de trabalhos que investigam sua didática. Similarmente, Johns (2002) aponta haver um enorme privilégio às discussões teóricas com relação às discussões pedagógicas sobre gêneros e destaca a necessidade de se voltar a essa área, assim como o fato de que não há apenas um caminho correto na abordagem teórica ou prática de gênero.

Havendo, portanto, múltiplas possibilidades e considerando que cabe ao professor de línguas a preocupação relacionada a como ensinar as pessoas a lidar com os gêneros (FREADMAN, 2012), outra questão que se coloca é a de que é preciso que ele faça suas escolhas, e, para tanto, precisa considerar seu contexto, tempo e espaço particulares,

[...] portanto tanto o processo de formação de professor quanto o ensino propriamente dito deve ser pensado como uma construção intelectual particular, na qual o professor deve ser preparado para fazer propostas que atendam as necessidades de seu contexto de prática de ensino, em vez de adotar livros didáticos prontos, por exemplo. Nesse sentido, a proposta de pesquisa e ensino de gêneros encoraja o pensamento crítico. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 368)

Contudo, de acordo com Calvo e Borghi (2009), o ensino de gêneros discursivos não faz parte do arquiteceto dos professores, em especial daqueles de língua inglesa. Hila (2008, p. 2) relata a dificuldade na transposição didática, ou seja, na “passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos ensinados”, vivenciada pelos

professores em função de, nos cursos de formação, os saberes acadêmicos serem trabalhados sem se buscar relação com sua utilização na sala de aula da educação básica. Há, portanto, um descompasso entre as dimensões teóricas e práticas, um descuido, “ao menos parcialmente, dos aspectos didáticos referentes à implementação das teorias na prática escolar” (HILA, 2008, p. 2 citando ROJO, 2001).

Nesse sentido, a autora afirma que os gêneros podem ser um instrumento mediador nessa relação teoria e prática e que, na formação, devem ser exercitados por meio da elaboração de planos de aula, micro situações de ensino, entre outras atividades de prática de docência que ajudam na preparação do futuro professor. Isso posto, nesta pesquisa, ao investigarmos professores em formação cursando uma disciplina que lhes oportuniza tanto o estudo quanto a transposição pedagógica de uma teoria de gênero, temos por objetivo melhor compreender como se dá o processo de interação entre as duas esferas, como uma informa a outra, de modo que o professor melhor compreenda e dê sentido à sua ação.

Ao empreender uma pesquisa com professores de língua materna cursando uma especialização cujo foco era o ensino da produção de texto orientado pela noção de gênero textual, Reinaldo (2008) verificou que tanto a referência científica sobre gênero, transmitida no curso de formação, quanto os saberes (teorias) pessoais trazidos pelos professores têm seu papel e, ainda, que além do objeto teórico, a transformação dele em objeto de ensino (didatização¹¹) deve ser abordada. Assim,

[...] fazer dos instrumentos didáticos de ensino da língua um objeto de estudo, nos cursos de formação, constitui um modo produtivo de promover a articulação entre práticas de ensino e saberes de referência científica, mesmo sabendo que as práticas são mais abrangentes do que instrumentos didáticos. (REINALDO, 2008, p. 187)

É na formação que o aluno-professor precisa aprender, “com base na fundamentação teórica e prática oferecida, a olhar criticamente para a sua própria prática, a refletir sobre ela, e a conscientizar-se das concepções, crenças e teorias que a fundamentam” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 66).

De acordo com a mesma autora (2001), citando Zeichner e Liston (1996), as teorias práticas do professor possuem três fontes: a experiência pessoal, o conhecimento transmitido e os valores pessoais. A primeira é constituída pelas experiências de vida e também educacionais como aluno e professor; a segunda são os conhecimentos recebidos por

¹¹ A autora entende por didatização a transformação a que um saber de referência científica é submetido tendo em vista o seu ensino. (REINALDO, 2008, p. 173)

meio de aulas e leituras durante a formação e a terceira refere-se aos valores (noções de bom/ruim, certo/errado) constituídos social e culturalmente.

Ao discorrer sobre o papel da teoria e da prática nos cursos de formação, Vieira-Abrahão (2002) aponta a importância da competência técnica (oferecida por meio de teorias e princípios sobre as metodologias de ensino) e ressalta que as teorias recebidas devem, contudo, dialogar com a prática e com os valores pessoais a fim de que as teorias práticas do professor sejam consistentes.

É a união das teorias acadêmicas com as teorias pessoais que possibilita dar sentido aos fenômenos. O fazer pedagógico é resultado da articulação das experiências anteriores e das crenças advindas delas, da oportunidade de experimentação com a prática e do entendimento dessa prática à luz dos estudos teóricos (DANIEL, 2009).

Jourdenais (2011, p. 650), citando autores como Hedgcock (2002), Freeman e Johnson (2005), entre outros, afirma que a teoria tem que informar a prática dos professores de línguas, eles precisam compreender e interagir com a pesquisa de modo a perceber a relevância teórica que ela pode ter em seu contexto de atuação. Para Tarone e Allwright (2005), há muitas pesquisas em aquisição de L2 que têm implicação direta na sala de aula, devendo, portanto, ser de conhecimento do professor, pela influência que podem ter em suas decisões e também no sucesso ou fracasso dos alunos.

De acordo com Johnson (1996), a teoria informa a prática na medida em que ela faz sentido ao professor, em que ele dela se apropria e, é nesse sentido, que devem se direcionar os programas de formação.

Em uma perspectiva educacional, portanto, os conceitos científicos são extremamente valiosos porque possibilitam que os alunos se movam para além de suas experiências diárias e lhes permite agir apropriadamente na gama de situações nas quais possam se encontrar.¹² (JOHNSON, 2009, p. 14)

O conhecimento teórico-científico recebido, em especial na educação profissional, interage com as experiências pessoais (*experiential knowledge*) formando um ciclo reflexivo, o qual engloba os esquemas conceituais e construtos mentais anteriores à formação e que resulta na competência profissional (WALLACE, 1991).

O professor necessita desenvolver habilidades de naturezas específicas. Para Almeida Filho (1997), as competências a serem desenvolvidas pelo professor de línguas são

¹² Tradução nossa de: From an educational perspective, therefore, scientific concepts are extremely valuable because they enable learners to move beyond their everyday experiences and allow them to function appropriately in the range of settings in which they may find themselves. (JOHNSON, 2009, p. 14)

cinco: linguístico-comunicativa – que possibilita ao professor utilizar a língua que ensina; a implícita – advinda das experiências e que se configura como crenças ou modelos; a teórica – advinda de leituras, discussões, cursos, participações em congressos (formação); a aplicada – o ensino que o professor empreende orientado e explicado por sua competência teórica e, finalmente, a profissional – que, ultrapassando os limites da sala de aula, abrange o valor atribuído à profissão e as responsabilidades que ela envolve.

As competências iniciais mínimas ao professor são a linguístico-comunicativa, que lhe possibilita “operar em situações de uso” da língua-alvo, e a competência implícita, sob a qual o professor desenvolve sua abordagem de ensinar revisando e explicando as crenças, experiências e modelos que possui (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 20).

Para usufruir de uma competência profissional concebida sob critérios de composição e ação contemporaneamente desejáveis, os professores partirão [...] de uma competência implícita crescentemente evidenciada e explicada, combinada com outra competência essencial, a de poder usar a língua-alvo que também se pode descrever em termos próprios (de sua gramática, fonologia, articulação discursiva, etc). A partir dessas duas competências fundadoras, os professores integrarão ao conjunto conhecimentos teóricos relevantes que se fundirão numa competência implícita renovada (apuradas pela teoria relevante de autores e pesquisadores) agora reconhecível como qualitativamente outra – a competência sintética ou aplicada. (ALMEIDA FILHO, 2006 apud DANIEL, 2009, p. 198)

A competência profissional é desenvolvida por meio de um processo gradual (de profissionalização) no qual fatores implícitos e explícitos se articulam, permeados pela competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002).

Competência é um construto que engloba “capacidade, embasamento teórico e prático, e também uma aura de ‘poder’ para se realizarem ações com propósitos pedagógicos.” (CONSOLO e TEIXEIRA da SILVA, 2007, p. 13). A competência do professor envolve a mobilização de recursos cognitivos para enfrentar uma dada situação adaptando-se da melhor maneira a ela (PERRENOUD, 1999 apud ROCHA e SILVA, 2007). Além de conteúdo, ela envolve ação e reflexão, ou seja, a mobilização de saberes, que não se confunde com conhecimento acumulado.

Richards (2008) afirma que o professor possui conhecimento explícito (*knowledge about*) e implícito (*knowledge how*). O primeiro envolve o conhecimento disciplinar estabelecido e veiculado nos cursos de formação e o segundo as crenças, teorias e conhecimentos que subjazem as ações práticas, também referidos como conhecimento de conteúdo pedagógico, conhecimento prático, pensamento do professor, teorias pessoais, máximas, entre outros.

O conhecimento de base da educação de professores, conforme Day (1993, p. 3-4), é composto por quatro categorias de conhecimento:

- conhecimento do conteúdo – conhecimento do assunto, do conteúdo (linguístico) a ser ensinado;
- conhecimento pedagógico – conhecimento das práticas, estratégias de ensino;
- conhecimento de conteúdo pedagógico – conhecimento especializado sobre como apresentar o (conhecimento do) conteúdo de modo que os alunos compreendam; conhecimento sobre como os alunos aprendem, suas possíveis dificuldades e como superá-las, dito de outra maneira, se refere a como e porque o professor ensina como ensina. Ele engloba os saberes sobre ensino de gramática, análise e produção de material didático, avaliação, análise de currículos e programas e métodos de ensino de línguas;
- conhecimento de apoio – conhecimentos advindos de áreas diversas (psicolinguística, linguística, sociolinguística) que podem apoiar o trabalho do professor.

O autor destaca que os quatro tipos de conhecimento devem ser trabalhados de maneira interativa e reflexiva e por meio de variadas experiências e atividades de modo a se chegar ao que chama de conhecimento profissional (DAY, 1993, p. 3). Contudo, para atingir esse último, não basta a exposição aos conhecimentos enumerados, sendo necessário que eles sejam criticamente examinados durante todo o processo de formação.

[...] ajudar nossos alunos a desenvolver um pensamento reflexivo os ajudará a integrar os vários tipos de conhecimento que recebem durante o programa de estudos de modo a alcançar uma abordagem de ensino coerente e coesa. Incorporar prática reflexiva na formação de professores de L2 oferece a possibilidade de ser integrativo no sentido de o conhecimento recebido prover o aparato teórico para reflexão sobre a experiência e a experiência oportunizar a aplicação e o teste do conhecimento recebido.¹³ (DAY, 1993, p. 11)

¹³ Tradução nossa de: [...] helping our students to develop reflective thinking will help them integrate the various types of knowledge that they receive during their program of studies to achieve a coherent and cohesive philosophical approach to teaching. Incorporating reflective practice in an approach to second language teacher education offers the possibility of being integrative in that received knowledge provides the theoretical aspects for thinking about experiential knowledge, and experiential knowledge offers opportunities for trying out and testing received knowledge. (DAY, 1993, p. 11)

De acordo com Kennedy (1991), embora as pesquisas já tenham mostrado que o conhecimento do conteúdo (*subject knowledge*) é imprescindível ao professor – na medida em que ele não pode ensinar o que não sabe – mais investigações são necessárias com relação a quão bom, em que profundidade e como deve ser seu conhecimento disciplinar.

Além do conhecimento do conteúdo, o professor tem que conhecer os alunos, o que envolve a diversidade de perfis, os conhecimentos prévios, interesses, necessidades, cultura, o que lhes é motivador e pertinente aprender.

Da união do conhecimento do conteúdo e dos alunos e da habilidade de relacionar um ao outro decorre o conhecimento de conteúdo pedagógico (*pedagogical subject matter knowledge*), de cujo desenvolvimento, assim como da função que a formação exerce nele, sabemos muito pouco (KENNEDY, 1991).

Para Shulman (1986, p. 9), o conhecimento de conteúdo pedagógico se refere aos “modos de representar e formular o assunto de maneira a torná-lo compreensível aos outros”, “inclui o conhecimento do que faz o aprendizado de determinados tópicos fácil ou difícil: as (pré) concepções que estudantes de diferentes idades e históricos trazem consigo para o aprendizado de temas e aulas recorrentes”.

O conhecimento prévio que o professor traz consigo para o curso de formação é outra instância a ser considerada, pois ele interage e potencialmente molda os novos aprendizados,

Os professores, como outros aprendizes, interpretam novos conteúdos por meio das concepções já existentes e modificam e reinterpretam novas ideias com base no que já conhecem e acreditam.¹⁴ (FREEMAN, 2002, p. 6)

De acordo com Freeman (2002, p. 9), o conhecimento prévio, o passado, pode se tornar uma vantagem na atividade presente ao se constituir em “mais uma posição a partir da qual aprender”. Para Borg (2009a), ignorá-lo significa dificultar a internalização de novos insumos. Segundo Almarza (1996, p. 59), ele se constitui em valiosas engrenagens a relacionar “o conhecimento deles com as nossas teorias durante a formação”; ainda que não sejam academicamente validadas, as concepções pré-formação podem servir de base sob a qual relacionar teoria e prática.

¹⁴ Tradução nossa de: Teachers, like other learners, interpret new content through their existing understandings, and modify and reinterpret new ideas on the basis of what they already know and believe. (FREEMAN, 2002, p. 6)

Parte do conhecimento prévio consiste no que Lortie (1975 apud BAILEY et al., 1996) chama de *aprendizado pela observação (apprenticeship of observation)*, o qual se constitui pelas experiências adquiridas durante anos observando professores e participando do processo de ensino-aprendizagem como alunos. Desse período, e das impressões que ele gera, ficam nossas noções de (in)sucesso no aprendizado, de bom e mau ensino, as quais derivam do modo pelo qual percebemos tanto o comportamento quanto aspectos mais abstratos – crenças, expectativas, respeito para com os alunos – da personalidade de nossos professores (BAILEY et al., 1996). Ele engloba, conforme aponta Almarza (1996), tanto o disciplinar (concepção de língua, de ensino de língua) quanto o pedagógico (conteúdo, materiais e atividades de ensino de língua).

As memórias de instrução advindas do aprendizado pela observação servem de guias para o professor atribuir significado ao que faz (FREEMAN, 1992), o *fator professor (teacher factor)* é mais frequentemente acessado pelos novatos e em situações difíceis, nas quais é natural recorrer ao conhecido (BAILEY et al., 1996), além disso, elas ajudam a constituir a autopercepção do professor com relação a si mesmo e as suas decisões (JOHNSON, 1994).

Contudo, como destacam Bailey et al. (1996, p. 16), trazer à consciência nossa autobiografia durante o processo de formação, refletindo sobre ela, deve ter por objetivo superar a tendência de imitação, reprodução, levando ao desenvolvimento de uma filosofia de ensino baseada em nossas próprias escolhas, em decisões informadas: “Nosso aprendizado pela observação, como nossa infância, nos afetará no nível e da maneira que permitirmos.”

O aprendizado pela observação é um dos aspectos constituintes da competência implícita do professor (ALMEIDA FILHO, 2002). As teorias implícitas, por sua vez, auxiliam na compreensão das teorias explícitas e ambas se sintetizam na competência aplicada que é um misto de teoria e prática e uma forma de equilíbrio entre o saber dizer e o saber fazer. “As competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua.” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17).

O conhecimento de conteúdo pedagógico – de grande impacto nos estudos sobre a cognição de professores (BORG, 2006); o conhecimento prévio; o conhecimento pessoal construído pelo professor a partir de suas teorias implícitas, de sua estrutura afetiva, moral e emocional e de sua experiência, de crenças e reflexões individuais e, ainda, o conhecimento sobre a sala de aula ajudam a constituir o conhecimento prático. Contudo, por sua complexidade, o estudo dos aspectos constituintes do conhecimento prático, assim como

do modo pelo qual eles interagem e influenciam as ações do professor, é um dos mais desafiadores.

Destacados, portanto, alguns dos conhecimentos e habilidades necessários ao professor, esclarecemos que não os consideramos por uma perspectiva positivista nem que eles possam ser transmitidos durante um curso sob o paradigma processo-produto, em que o conteúdo e o como ensiná-lo se constituem em instâncias distintas e em que se prescrevem comportamentos e técnicas, avaliados como bem sucedidos, ao futuro professor.

De maneira oposta, consideramos que esses conhecimentos constituem o pensamento do professor (BORG, 2006), a sua vida mental (FREEMAN, 2002), tomando-os por uma perspectiva cognitivista, na qual:

É importante perceber que no rótulo “conhecimento do professor”, o conceito “conhecimento” é usado de modo abrangente, inclusivo, compilando uma grande variedade de cognições, desde opiniões conscientes e racionalizadas até intuições inconscientes e irrefletidas. Isso se deve ao fato de que, na mente do professor, componentes de conhecimento, crenças, concepções e intuições estão inextricavelmente interligados. [...] Na investigação do conhecimento do professor, o principal foco de atenção é a complexa totalidade das cognições, o modo pelo qual ela se desenvolve e interage com o comportamento do professor em sala de aula.¹⁵ (MEIJER, VERLOOP e BEIJARARD, 2001 apud BORG, 2006, p. 33)

Nesse sentido, refletir sobre como se constitui(em) o(s) conhecimento(s) do professor e como ele(s) se estabelece(m) durante o processo de formação significa investigar o “lado oculto do trabalho” (FREEMAN, 2002), sobre o qual nos propomos investigar adotando a teoria de análise e o ensino baseado em gênero como suporte, veículo. Nessa empreitada, corroborando Vieira-Abrahão (2002), consideramos que, na formação pré-serviço, devem ser levadas em consideração a aprendizagem pela observação e a teoria e prática de sala de aula, pois

[...] quando estes são adequadamente enfocados nos cursos de Licenciatura, temos mais chance de formar profissionais engajados na prática, com um senso de plausibilidade desenvolvido, capazes de desempenhar um trabalho consciente e explicar, com base na sua própria compreensão das teorias e da prática, seus procedimentos de sala de aula. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 71)

¹⁵ Tradução nossa de: It is important to realize that in the label “teacher knowledge”, the concept “knowledge” is used as an overarching, inclusive concept, summarizing a large variety of cognitions, from conscious and well-balanced opinions to unconscious and unreflected intuitions. This is related to the fact that, in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined. [...] In investigating teacher knowledge, the main focus of attention is on the complex totality of cognitions, the ways this develops, and the way this interacts with teacher behavior in the classroom. (MEIJER, VERLOOP e BEIJARARD, 2001 apud BORG, 2006, p. 33)

Seja sob a terminologia de competências, capacidades, habilidades ou conhecimentos – conceitos cujos sentidos são muito próximos (CRISTOVÃO, 2005b; ROCHA e SILVA, 2007) – nos interessa, nesta pesquisa, sua constituição no processo de formação pré-serviço, a qual discutimos no próximo item.

1.2.2. A Formação de Professores sob a Perspectiva da Cognição

De acordo com Freeman (2002, p.1), o aprendizado e o conhecimento do professor são atributos centrais de sua vida mental; o primeiro se referindo a como “os indivíduos aprendem a ensinar” e o segundo a uma questão epistemológica de “como os professores sabem o que sabem para fazer o que fazem”. O autor ainda afirma que ambos se inter-relacionam e se informam mutuamente, não sendo possível compreender como os professores aprendem se não se considerar o que aprendem. Por sua vez, a melhoria da preparação profissional de professores, incluindo daqueles que ensinam línguas, depende das implicações de pesquisas nessas áreas.

Sob uma perspectiva cognitiva, o professor assume papel central e, por consequência, é nele que focam os estudos que buscam compreender o ensino. Os professores são ativos, tomam decisões (baseados em uma rede de conhecimentos, pensamentos e crenças), moldam a sala de aula, são responsáveis por seu desenvolvimento pessoal e profissional (BORG, 2006; BORG, 2003; FREEMAN, 2002).

Freeman e Johnson (1998) afirmam que os professores, independentemente de quais métodos ou materiais de ensino utilizem, são centrais tanto para a compreensão quanto para a melhoria do ensino de inglês.

A pesquisa em cognição se dedica a “compreender o que os professores pensam, sabem e acreditam”, focalizando uma dimensão não observável do ensino que é a vida mental do professor e como ela interfere em sua vida profissional (BORG, 2003, p. 81). Sendo assim, ela tem “contribuído para nosso entendimento do processo de se tornar, ser e de se desenvolver profissionalmente como professor” (BORG, 2009a, p. 163).

Dentre as questões abordadas estão: sobre o que os professores têm cognição?, como essas cognições se desenvolvem?, como elas se relacionam com o aprender a ensinar? e

como elas interagem com as práticas de sala de aula? (*idem, ibidem*), cujas respostas o autor resume no seguinte diagrama, o qual reproduzimos, traduzido por Vieira-Abrahão (2010, p. 117)¹⁶:

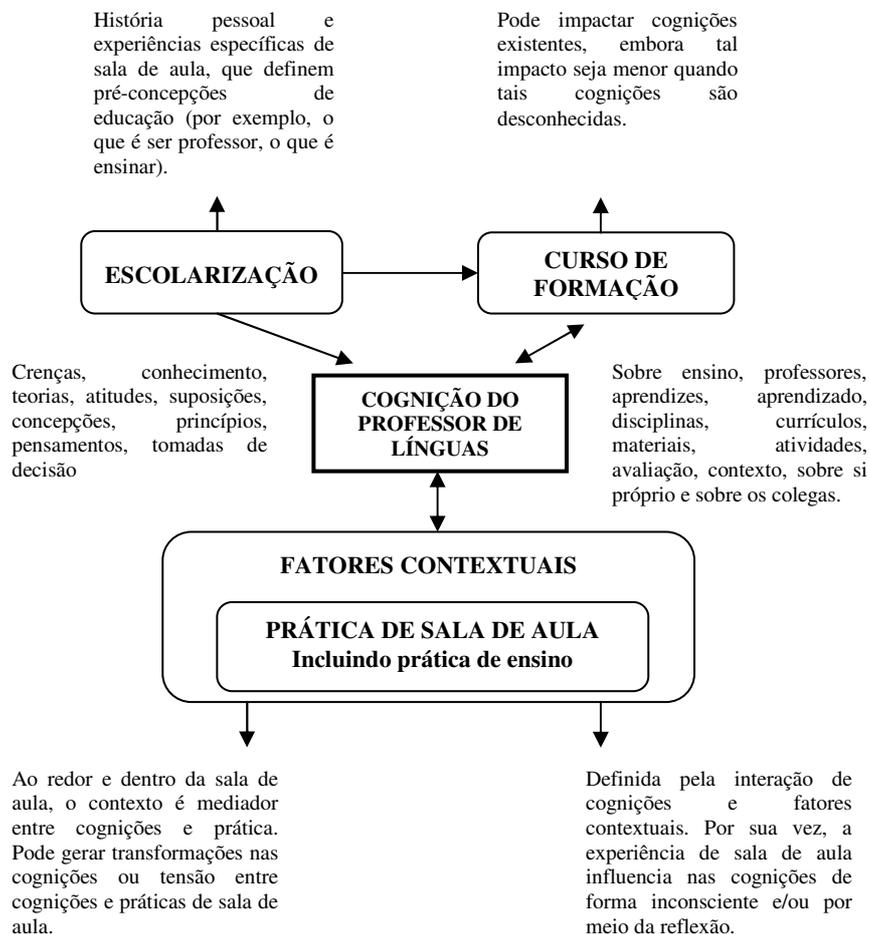


Figura 3 - Cognição de professores em Borg

Fonte: Borg (2006, p. 41), tradução de Vieira-Abrahão (2010, p.117)

A figura ilustra, como defende seu autor, que os professores desenvolvem cognição sobre todos os aspectos de seu trabalho e abarca os resultados de inúmeras pesquisas que mostram que a cognição, o aprendizado, a prática de sala de aula e os fatores contextuais estão imbricados na mente do professor.

Dentre tais resultados estão os que apontam que: as experiências prévias como aprendiz de línguas influenciam a cognição sobre o ensinar e o aprender, bem como que essas continuarão exercendo influências durante toda a carreira do professor; o curso de formação

¹⁶ Nesse caso, optamos por não realizar tradução própria, utilizando-nos de uma já realizada por renomada pesquisadora brasileira. O original, proposto por Borg (2006), encontra-se no Anexo A deste trabalho.

modifica as cognições dos futuros professores, a preparação profissional que considera as crenças prévias são mais efetivas nas mudanças que nelas geram e, também, as cognições e as práticas se influenciam mutuamente com os fatores contextuais definindo até que ponto o professor consegue implementar um ensino congruente com suas cognições (BORG, 2003).

Woods (1996, p. 1) também investiga como os sistemas de conhecimento, crenças, atitudes, valores e experiências moldam a compreensão do ensino pelo professor e o modo dele planejar e decidir. Seu interesse pelo tema se deveu ao fato de observar que diferentes professores ensinando um mesmo tópico com o mesmo material produziam aulas diferentes – havendo “diferenças no motivo pelo qual estavam fazendo aquelas atividades”, logo, “no que eles estavam fazendo” – e, além disso, à sua percepção da pouca atenção dispensada ao que o professor leva para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, à perspectiva do professor.

Com base em tais observações, ele propõe o que chama de etnocognitivismo, estudo etnográfico (em sua metodologia) que busca descrever os processos cognitivos da tomada de decisão do professor, adotando, portanto, uma perspectiva interna, a partir do ponto de vista dos participantes; analisa as ações dos professores e como eles as justificam pedagogicamente.

A razão prática para se investir nessa compreensão, de acordo com Woods (1996), é que a formação de professores tem focado teoria e técnica de sala de aula, tem sido mais prescritiva que descritiva e, quando descritiva, a perspectiva adotada é a externa, sendo necessário maior preocupação com os eventos de sala de aula e com o processo que lhes dá origem. A tomada de decisão no ensino, ou seja, o modo pelo qual o professor atua possui elementos retroativos (do conhecimento prévio do professor) e proativos (advindos de como ele projeta, antecipa, se prepara para o que pode ocorrer na sala de aula).

O desenvolvimento da *expertise*¹⁷ no ensinar é um processo evolutivo, dinâmico, que se desenvolve na interação das expectativas com as experiências; três aspectos se inter-relacionam: os eventos que constituem o ensino, os processos interpretativos e de planejamento do professor; é por meio desse processo de vivenciar (planejar e interpretar) os resultados de (eventos de) ensino, refinando-o com o passar do tempo, que o professor desenvolve um repertório de possibilidades para uso em outras situações e, nesse processo, sua rede de crenças, suposições e conhecimento é constantemente ativada (WOODS, 1996).

¹⁷ Entendemos por *expertise* a prática profissional, a especialidade no ensinar.

Nesse sentido, a formação pré-serviço, “na qual futuros professores aprendem a fazer as coisas que precisam ser capazes de fazer” (WOODS, 1996, p. 274), deve prever oportunidades para criação e planejamento de estruturas de ensino, possibilitar a exploração e catalogação do maior número possível de fontes sobre o ensinar, assim como a experiência em selecionar aquelas pertinentes, e priorizar o modelo interpretativo que considera e trabalha cognições individuais.

Para Borg (2006), a cognição é um conceito multidimensional e, ao caracterizar aquela de professores pré-serviço, o autor destaca o papel:

- das experiências de aprendiz – que constituem a base das concepções iniciais de língua e aprendizado de língua que apresentam na formação;
- das crenças – entendimentos (in)apropriados que apresentam com relação a variados aspectos do ensino-aprendizagem, sendo a relação teoria/prática um deles;
- das experiências práticas (estágios) durante a formação – as quais oportunizam tanto a tensão entre a visão do professor e a realidade quanto a elaboração de estratégias para superá-la;
- da função do conhecimento prático na tomada de decisões – envolvendo os conhecimentos de si mesmo como professor, do assunto, dos modos de ensinar e do contexto de ensino, o conhecimento prático é aquele que forma o esquema interpretativo do professor que dá sentido e informa a prática.

Quanto ao impacto da formação na cognição, Borg (2006) demonstra não ser possível fazer generalizações. Quais aspectos cognitivos e em que nível serão as transformações, se ocorrerão transformações ou reforço da cognição inicial, se serão advindas da teoria ou da prática oportunizada na formação, se as mudanças serão realmente cognitivas ou apenas comportamentais e se serão no teor ou na estrutura organizacional da cognição são algumas das questões já investigadas, sobre as quais, porém, não se pode tirar conclusões precisas ou generalizadoras, posto que “cada aluno atribui significado e é afetado pelos programas de formação de uma forma diferente e única” (BORG, 2006, p.71).

Conforme Kennedy (1991), as pesquisas têm mostrado que o aprendizado é um processo ativo de interação entre o aprendiz e a experiência. Não apenas uma dada

experiência é interpretada de maneira diferente por cada indivíduo, mas também cada um aprende a partir de determinados tipos de experiências.

É importante que, em estudos na área, se verifiquem o conteúdo e a estrutura da cognição, bem como o processo pelo qual ela se estabelece em diferentes momentos de atuação (carreira) do professor, havendo poucas pesquisas que consideram essa perspectiva processual, e menos ainda com professores pré-serviço (BORG, 2003, 2006). A cognição de professores é um sistema composto por variados elementos que interagem e sobre o qual precisamos investigar.

O autor afirma que a *expertise* de professores em formação é “caracterizada por um elevado grau de compartimentalização do conhecimento, por pouca flexibilidade na resposta a oportunidades de aprendizado não planejadas, por um repertório instrucional pouco variado e por dificuldades em pensar o aprendizado pela perspectiva do aluno” (BORG, 2006, p. 278) e esclarece o papel do curso de formação:

O processo de desenvolvimento profissional é aquele em que novas informações e experiências levam os alunos-professores a ampliar, refletir sobre e reestruturar suas ideias de maneira progressiva, complexa e não linear conduzindo-os a uma melhor organização de suas teorias pessoais em conjuntos temáticos de ideias. É, portanto, inapropriado conceituar o desenvolvimento cognitivo de alunos-professores como um simples processo de agregar novas ideias.¹⁸ (BORG, 2006, p. 68 citando SENDAN e ROBERTS, 1998, p. 241)

A noção de desenvolvimento, em substituição à de treinamento, é também defendida por Freeman (2009). Nesse sentido, o escopo da formação de professores abrange o que o professor precisa aprender/saber (substância), como ele aprende física e socialmente, logo, como deve ser o curso e como ele agrega ao aprendizado profissional, à identidade do futuro professor (engajamento) e, ainda, como se dá a relação entre o que foi aprendido e o que será ensinado pelo professor, assim como entre esse último e o aprendizado do aluno, o que passa pela questão da qualidade da formação (resultado).

A qualidade de um curso de formação, segundo Richards (2008), não está no produto do aprendizado, mas no processo sociocultural envolvido, no quanto ele inibe ou

¹⁸ Tradução nossa de: The process of professional development is one in which new information and new experiences lead student teachers to add to, reflect upon and restructure their ideas in a progressive, complex and non-linear way, leading towards clearer organization of their personal theories into thematically distinct clusters of ideas. It is therefore inappropriate to conceptualise student teacher cognitive development in terms of a simple process of aggregation of new ideas. (BORG, 2006, p. 68 citando SENDAM e ROBERTS, 1998, p. 241)

incita o aprendiz. Além disso, citando Barduhn e Johnson (*in press*)¹⁹, o autor afirma que o modelo atual de formação busca, como produto, que o professor novato se torne um indivíduo autônomo e reflexivo capaz de se engajar em um processo contínuo de autodesenvolvimento profissional.

A formação é um processo social e colaborativamente construído por meio do engajamento na comunidade profissional e no qual o professor, com o uso de habilidades reflexivas e discursivas, constitui sua identidade (RICHARDS, 2008).

Graves (2009), que também atesta a mudança de paradigma de transmissão para construção, viabilizada pelos estudos sobre cognição, aponta que o conhecimento da língua deve estar atrelado àquele sobre como ensiná-la, esse último construído sob práticas passadas (de aprendiz) e presentes (de ensino durante o curso) e, ainda, que não há uma competência final a ser atingida no final do curso, dado que o professor tem que aprender sempre em função dos contextos (instituições, papéis, responsabilidades) em que atua durante a carreira.

Para Graves (2009, p. 120-121), dentre os aspectos a serem abordados na formação estão:

- auxiliar os aprendizes na docência a compreender, analisar e desafiar suas cognições prévias;
- provê-los com conceitos e teorias que os ajude a entender, discutir e organizar o que pensam sobre ensino-aprendizagem de línguas;
- apoiar o desenvolvimento de um repertório de habilidades de ensino;
- auxiliar o desenvolvimento da consciência intercultural e das habilidades comunicativas;
- contextualizar o aprendizado por meio de oportunidades para observar professores, para ensinar e para preparar, aplicar e avaliar aulas e currículos;
- incentivar o espírito crítico-reflexivo;
- estimulá-los a se tornarem não apenas consumidores, mas produtores de conhecimento.

¹⁹ Atualmente, o artigo está publicado sob a seguinte referência: BARDUHN, S. & JOHNSON, J. Certification and Professional qualifications. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. C. (Eds) *The Cambridge Guide to second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 59-65.

Ao discorrer sobre o papel das atividades práticas de ensino na formação, a autora declara que elas devem ocorrer levando em consideração a sala de aula e o complexo contexto cultural, social e político em que a atividade de ensinar ocorre (envolvendo a comunidade e o discurso docente).

Borg (2009a) ressalta que, na perspectiva cognitiva, as experiências de docência, feitas, em muitos cursos, sob a forma de estágios, devem possibilitar a investigação das preocupações, dificuldades, tensões e desafios enfrentados pelo aprendiz, bem como das soluções por ele encontradas e dos princípios pedagógicos sob os quais as baseiam, dentre outros aspectos cuja maior compreensão possa também auxiliar o formador em sua tarefa de apoiar o futuro professor nessa fase que, para muitos, é estressante.

O ensinar é uma atividade cognitiva e comportamental (ação) que envolve teorias e crenças pessoais sobre o ensino, professores e alunos; a formação é o período em que os futuros professores tentam desenvolver sua consciência, conhecimentos, crenças e habilidades em oportunidades de prática e reflexão (RICHARDS, HO e GIBLIN, 1996). Dessarte, “a cognição não apenas molda o que os professores fazem, mas também é moldada pelas experiências que eles acumulam.” (BORG, 2003, p. 95).

Os professores, como agentes socialmente construídos dentro de determinada cultura, agem e se comportam conforme sua interpretação, entendimento e percepção da sala de aula, e, em contrapartida, suas ações e comportamentos refletem seus sistemas de conhecimento e crenças (DELLAGNELO, 2007). Ainda de acordo com a autora, a cultura de ensinar do professor se constitui a partir de diversas fontes, tais como: a experiência como aprendiz de língua, a experiência como professor, as práticas estabelecidas institucionalmente, aspectos de personalidade e princípios derivados de abordagens e métodos.

Ao investigar a prática de um grupo de professores em formação, os autores Richards, Ho e Giblin (1996) verificaram que suas maiores inquietações se referiram a assumir o papel de professor (se comunicar e se comportar como tal), a desenvolver e organizar sua concepção de ensino (envolvendo o domínio do conteúdo, da metalinguagem e do discurso da área), a colocar tal concepção em prática (planejamento da aula), às dificuldades enfrentadas na implementação e ao estabelecimento de critérios (baseados na abordagem adotada) para avaliar a qualidade de suas aulas.

Nesse sentido, durante a formação, o professor está desenvolvendo suas próprias compreensões (FREEMAN, 1996a) em um processo de desconstrução (em função do curso) e reconstrução (com base no que conhece/acredita) do que lhes é ensinado.

Desenvolvimento e reflexão são, portanto, os orientadores da formação (PENNINGTON, 1996).

Aprender a ensinar, conforme Johnson e Freeman (2001, p. 56), é “um processo de desenvolvimento longo, complexo, resultante da participação em práticas sociais e contextos associados ao aprendizado e ao ensino”. A formação útil ao futuro docente é aquela que aborda o “conhecimento sobre si mesmo como professor, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre os alunos, sobre a sala de aula e sobre os contextos nos quais o professor trabalha” (JOHNSON e FREEMAN, 2001, p. 55).

Em uma perspectiva socialmente situada, que foca a natureza social da cognição e do aprendizado, o conhecimento do professor vai sendo construído nas práticas vividas, na contínua interpretação, negociação e reestruturação de suas *teorias práticas*.

O conhecimento de base da educação de professores sob esse paradigma inclui três domínios que se inter-relacionam:

- o professor como aprendiz do ensinar – cada um pensa e aprende da sua maneira e, portanto, o curso deve considerar tais diferenças, bem como os fatores, influências e processos que com elas corroboram;
- os contextos escolares e de escolarização – tanto as escolas nas quais os professores atuam quanto aquelas nas quais foram alunos são contextos socioculturais que ajudam a definir o que ele é e o que ele faz;
- a atividade de ensinar e aprender – devendo ser examinada (e abordada na formação) da maneira pela qual é vivenciada por professores e alunos, não do modo pelo qual idealmente deveria ocorrer.

O conhecimento disciplinar, ou teórico, contudo, não é excluído da base. “Pelo contrário, o conhecimento sobre como a linguagem é estruturada, aprendida e usada continua fundamental para nosso entendimento do aprendizado de língua e da atividade de ensiná-la” (JOHNSON e FREEMAN, 2001, p. 65).

Socioculturalmente, o aprendizado não é uma apropriação de habilidades e conhecimentos de fora para dentro, mas um movimento progressivo e socialmente mediado em que o externo transforma o interno e o desenvolvimento profissional de professores de L2 é um processo de interação de conhecimentos cotidianos com conhecimentos científicos. Nesse sentido, a *expertise* do professor resulta do conhecimento prático organizado e transformado pelo conhecimento dos *experts*, porém sob seu total domínio. O resultado

consiste em compreensões aprofundadas, conceitos elaborados que levam a uma ação informada.

[...] os professores povoam os conhecimentos dos *experts* com suas próprias intenções e vozes e elaboram um ensino significativo para seus objetivos (A. F. Ball, 2000). Tal fato, outros autores argumentam, posiciona os professores não como receptores passivos de teoria, mas como usuários ativos e produtores de teoria em seu próprio direito, por seus próprios meios e em seu próprio contexto instrucional (Cochran-Smith e Lytle, 1993).²⁰ (JOHNSON, 2009, p. 15)

A formação, portanto, deve abranger tanto os conceitos científicos quanto as atividades práticas concretas conectando-os com que o professor traz consigo, estimulando a mudança e/ou desenvolvimento de conceitos sobre o quê e como ensinar que, juntos, fundam o pensamento e a *expertise* do professor (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011).

Para Kennedy (1991), as tarefas de aprendizado na formação devem proporcionar ao aluno-professor oportunidade para repensar noções anteriores (por meio de questionamentos e provocações), conhecimento disciplinar e pedagógico, teoria (insumo) e prática (experiência). O professor não desenvolve habilidades se não desenvolver conceitos, os quais, por sua vez, não podem ser desenvolvidos sem experiências concretas.

As pesquisas com foco na análise da formação devem, assim, examinar tanto o que os professores trazem para as novas experiências (o que sabem, acreditam e valorizam) quanto a experiência em si (quais características lhe garante maior probabilidade de promover o aprendizado de novas ideias e de boas práticas), afirma a autora.

De acordo com Richards (1991), a parte prática do currículo de formação deve ser realizada focando-se o processo de ensino em que se objetiva: desenvolver competências sobre o ensino de línguas e suas atividades, avultar uma teoria pessoal de ensino e a prática reflexiva, conscientizar sobre os aspectos envolvidos no ensino (contexto, participantes, currículo, materiais) e sua influência no processo, reconhecer teorias e crenças subjacentes à prática, compreender os papéis (e interações) de professores e alunos, conscientizar sobre as diferentes opções metodológicas e as consequências da escolha de cada uma, reconhecer as tomadas de decisão envolvidas no ensino e ser capaz de empreendê-las e desenvolver habilidades para investigar, redimensionar e monitorar os resultados das mudanças na prática.

²⁰ Tradução nossa de: [...] teachers populate “expert” knowledge with their own intentions, in their own voices, and create instruction that is meaningful for their own objectives (A. F. Ball, 2000). This, others have argued, positions teachers not as passive recipients of theory but as active users and producers of theory in their own right, for their own means, and as appropriate for their own instructional contexts (Cochran-Smith & Lytle, 1993). (JOHNSON, 2009, p. 15)

A dimensão prática dos cursos de Letras deve englobar o conhecimento que se tem de si mesmo, do contexto e do conteúdo de ensino, do desenvolvimento do currículo e da instrução (ELBAZ, 1983 apud DANIEL, 2009).

Para Johnson (2009), a internalização é um processo de transformação de si mesmo e da própria atividade e no qual o indivíduo determina o quê e de que maneira o que é internalizado molda as novas formas de compreender e de se engajar na atividade. Os conceitos não são fixos, eles se alteram em função da prática da atividade e da racionalização abstrata da mesma.

Ao formador cabe fornecer ferramentas (artefatos culturais, atividades, conceitos científicos e relações sociais) e prover assistência ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O foco recai sobre a atividade (os recursos e resultados que ela mobiliza) e nela une-se a instrução deliberada com a abordagem centrada no aluno (em como ele recebe a instrução) em um processo de mediação social em que se valorizam as contribuições tanto do formador quanto dos colegas de classe e ainda de professores com quem teve/tem contato.

Do ponto de vista do aprendiz, o quê e como algo é aprendido, assim como de que maneira o que é aprendido será utilizado, dependem das experiências prévias, do contexto no qual o aprendizado ocorre, de seus interesses e necessidades e também do que espera fazer com o conhecimento adquirido (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011).

A pedagogia emergente na formação de professores de L2, declara Wright (2010), foca o aprendizado do professor, a sua constituição como ser pensante, a partir da experiência e da atividade reflexiva e inquisitiva sobre a mesma.

Para compreender o professor na atividade de ensinar línguas é preciso descrever como ele constitui seu conhecimento, como o utiliza e o compreende e modifica com a prática (e para que tal descrição possa ser feita é preciso uma visão de dentro – a de um observador interno ou do próprio professor), com a utilização de métodos baseados em indagações (*inquiry-based*) que emergem da situação (sala de aula) em estudo (JOHNSON, 2009; JOHNSON e FREEMAN, 2001).

Segundo Johnson (2009), o estudo/elaboração de uma lição, na qual aprendizes cooperativamente planejam uma unidade de estudo sobre um tema específico, é uma atividade do tipo *inquiry-based*, que incentiva a análise e a reflexão, sendo bastante usada em cursos de formação. Nela:

Durante o processo de planejamento, o grupo recorre a recursos externos, incluindo livros didáticos, pesquisas relevantes e estratégias instrucionais inovadoras e se engajam em conversas consistentes sobre os mesmos em que focam o aprendizado

do aluno e o desenvolvimento de certas habilidades e conhecimentos para a completude da unidade de estudo (Lewis, 2000; Yoshida, 1999).²¹ (JOHNSON, 2009, p. 103)

Esclarecido, portanto, que a produção de material didático (MD) tem um papel relevante no desenvolvimento, em formação pré-serviço, da *expertise* do professor de línguas, no próximo item discorreremos sobre o tema.

1.2.3. A Produção de Material Didático na Formação do Professor

Acompanhando a mudança de perspectiva na concepção de conhecimento e de formação de professores, a forma de se abordar o material didático também foi alterada. De acordo com Tomlinson (2012, p. 144), antes estudados em metodologia de ensino, apresentados como “exemplos de métodos em ação”, atualmente, os MDs são abordados como “exemplos de princípios e procedimentos” a serem adotados em seu desenvolvimento. Ainda segundo o autor, foi na década de 1990 que a importância do desenvolvimento de materiais didáticos, inclusive na formação prática do professor de línguas, foi reconhecida (TOMLINSON, 2012).

Jolly e Bolitho (2011) esclarecem as vantagens da atividade:

O processo de produção de material faz emergir quase todas as questões que são importantes no aprendizado da docência: a seleção e classificação dos tópicos linguísticos, conscientização sobre a língua, conhecimento de teorias de ensino, apropriação sociocultural – a lista poderia ser estendida. (JOLLY e BOLITHO, 2011, p. 129)

Nos programas de formação pré-serviço, assim como naqueles de treinamento em serviço, a elaboração de MD é um componente central, sob o qual tais programas se apóiam, posto que os professores precisam estar habilitados a produzir seus próprios materiais quando as circunstâncias demandam, não apenas para reduzir a dependência com relação a

²¹ Tradução nossa de: Throughout the planning process the team draws on outside resources, including existing textbooks, relevant research, and innovative instructional strategies, and engages in sustained conversations about these resources, while focusing specifically on student learning and the development of certain skills and knowledge at the completion of the unit of study (Lewis, 2000; Yoshida, 1999). (JOHNSON, 2009, p. 103)

materiais prontos, mas também como um meio de desenvolvimento profissional (JOLLY e BOLITHO, 2011).

Tomlinson (2003a) afirma que uma das maneiras mais efetivas de ajudar professores a entender e aplicar teorias sobre aprendizado de língua e, conseqüentemente, a alcançar desenvolvimento pessoal e profissional, é promovendo experiências monitoradas no processo de produção de material didático.

Em algum momento de sua trajetória, o professor se depara com a necessidade de produzir seus materiais, o que deve ser feito baseado em princípios advindos da própria experiência. “Aprender a escrever materiais é, inevitavelmente, uma questão de tentativa e erro” (JOLLY e BOLITHO, 2011, p. 130).

Contudo, ainda que a experiência contribua nessa tarefa, “um caminho mais suave, curto e adequado” de se trabalhar o desenvolvimento de decisões informadas na análise/adequação/produção de MD com professores em formação é criar oportunidades para reflexão teórica e prática sobre o assunto durante o curso (AUGUSTO-NAVARRO, DE OLIVEIRA e ABREU-E-LIMA, 2014).

Em geral, assume-se que os professores estão naturalmente equipados com a habilidade de lidar com material didático, que faz parte de seu repertório profissional básico, que tal aspecto é essencialmente não problemático, mas, embora os professores se engajem em atividades de produção/adaptação de MD, elas não lhes são tarefa fácil (HARWOOD, 2010).

A avaliação (produção) de material ajuda a aprender sobre o material (em si), sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre si mesmo. Em sua produção opera-se com conhecimentos implícitos, intuições e crenças (TOMLINSON, 2003a).

Na terminologia de Richards e Rodgers (1996), o produtor de material didático tem que estabelecer sua abordagem teórica (de língua e de seu ensino e aprendizagem), *design* pedagógico (maneira como compreende os papéis de professores, alunos e material e o modo de seleção de conteúdos) e procedimentos de ensino (a variedade de atividades pedagógicas que pode ser desenvolvida).

A elaboração de MD permite, asserta Cristovão (2005a), que futuros professores criem e produzam projetos didáticos e assumam seu papel de produtores de conhecimento, além disso incentiva o planejamento da prática pedagógica e a responsabilização pela produção de ferramentas, favorece a emancipação pela prática produtiva, crítica e reflexiva e o aprofundamento em questões teóricas e metodológicas que subjazem a ação do professor.

Durante a formação, o foco nas ferramentas de ensino, trazendo à luz a questão da produção de materiais de ensino, se justifica também pela necessidade da relação teoria e prática, devendo tais ferramentas serem abordadas como “mais do que artefatos que possibilitam a realização de uma tarefa agindo sobre o objeto, mas que venham a ser instrumentos que agem sobre o sujeito para seu desenvolvimento” (CLOT, 2004 apud CRISTOVÃO, 2005a, p. 177).

Posto que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2003, p. 13), durante a formação de professores, essa tarefa de criar meios para a aprendizagem não pode ser ignorada. Nela, conhecimento teórico e atividade prática se complementam:

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadas. (LEFFA, 2003, p. 28)

O estudo por meio da elaboração de aulas proporciona o desenvolvimento das próprias compreensões, uma *performance* assistida que gradualmente vai se tornando autônoma, o direcionamento da atenção a atividades concretas (não a narrativas sobre o ensinar), o amadurecimento conceitual e prático e a ampliação da visão de ensino para além da sala de aula abrangendo a escola e as instâncias que a regulamenta (JOHNSON, 2009).

Como assertam Johnson e Arshavskaya (2011), os professores em formação geralmente têm poucas oportunidades de se engajar em atividades relacionadas ao ensino até a realização dos estágios, os quais ocorrem nos anos finais do curso, mas a reorganização de projetos de simulação de aulas em grupo focando tanto o aspecto disciplinar quanto o pedagógico e nos quais o professor possa mediar e os alunos verbalizarem e materializarem suas compreensões sobre tais aspectos podem principiar o desenvolvimento do pensamento do professor. Tais projetos provaram ser “um poderoso primeiro passo na criação das primeiras experiências de aprendizado do ensinar que apóiam e sustentam aprendizados produtivos em programas de educação de professores de L2.” (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011, p. 182).

Realizadas, portanto, as considerações teóricas relevantes a este trabalho, destacamos que elas versaram sobre as perspectivas de compreensão e ensino de gêneros, em

especial a vertente swalesiana, e esclareceram tanto sobre o papel que sua abordagem pode assumir no ensino-aprendizagem de L2/LE no sentido de auxiliar o aprendiz na utilização (com maiores chances de eficiência) da língua quanto sobre a relevância e peculiaridades de sua utilização na formação de professores, momento no qual os futuros docentes não apenas estão “aprendendo” a ensinar, mas, principalmente, “se constituindo” como professores de línguas. Na sequência, passamos às considerações metodológicas do estudo.

Capítulo 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, além de tratarmos do tipo de pesquisa empreendida e dos instrumentos e procedimentos adotados, delineamos o contexto, período e participantes envolvidos na investigação.

2.1. Natureza da pesquisa

Ao realizar um mapeamento de pesquisas desenvolvidas tanto no exterior quanto no Brasil, em contexto de pós-graduação na área de Linguística Aplicada, Vieira-Abrahão (2010) faz três considerações que para ela são de grande importância para quem se interessa pelo estudo da formação pela perspectiva da cognição: o rigor metodológico e conceitual, a visão holística dos fenômenos (abrangendo a relação cognição, ação e fatores contextuais) e a triangulação de dados (que devem ser gerados por instrumentos e procedimentos variados).

Ao discorrer sobre estudos que examinam o impacto da educação pré-serviço na cognição de professores de línguas em formação, Borg (2009a) destaca dois aspectos a serem considerados. Primeiro que há diferença entre mudança cognitiva e mudança comportamental e, segundo, que as evidências de tais mudanças devem ser coletadas por meio de instrumentos variados que viabilizem, principalmente, além de uma possível análise quantitativa, uma análise qualitativa que leve em consideração o fato de que o aprendizado docente é um processo complexo, individual (e também contextual) e pouco homogêneo.

A pesquisa que ora empreendemos é essencialmente qualitativa, de perspectiva interpretativista, a qual é adequada à investigação da educação de professores por permitir a aproximação tanto à vida mental (relatada) do professor quanto aos processos de ensino. Nela, a influência das experiências anteriores, das significações pessoais atribuídas às atividades desempenhadas, o papel do contexto não podem ser ignorados, conforme declara Johnson (2009).

Adotar o paradigma interpretativista na pesquisa em educação significa um deslocamento dos estudos que observam o que o professor faz (típico do paradigma positivista) para “descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores” (JOHNSON, 2009, p. 9) que buscam revelar o que pensam, sabem e fazem; o porquê de ensinarem de determinada maneira; os aspectos envolvidos nas decisões sobre o quê e como ensinar; além de outros como, por exemplo, como aprendem a ensinar.

Conforme defende André (1995), a etnografia é um tipo de pesquisa qualitativa com duas acepções: “(1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.” (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Ao considerarmos o contexto de coleta e os participantes envolvidos na análise dos dados e ao partirmos dos dados coletados para delinear a análise, estamos empreendendo um estudo de base etnográfica.

Pesquisas como esta, nas quais, ao invés de se estudar o fenômeno, se investiga a percepção, a compreensão que os participantes têm dele, são também chamadas de pesquisas de segunda ordem. “No estudo de segunda ordem do conhecimento e pensamento do professor, os dados são, por natureza, evidência indireta dos processos e estados mentais internos que pesquisadores tentam documentar.” (FREEMAN, 1996b, p. 366). A linguagem, por sua vez, é a mediadora, é ela que permite a “ligação fundamental entre o mundo mental dos participantes e o mundo público do processo de pesquisa” (FREEMAN, 1996b, p. 367).

2.2. Contexto da pesquisa

O contexto investigado neste estudo é uma turma de terceiro ano do curso de licenciatura em Letras, habilitação português-inglês, de uma universidade pública federal localizada no interior do estado de São Paulo. O curso tem duração de cinco anos e é oferecido no período noturno. Os alunos costumam ter outras atividades durante o dia, em geral, trabalhando como professores tanto em escolas (regulares e de idiomas) da cidade quanto em projetos de extensão do departamento universitário.

Os dados foram coletados especificamente na disciplina denominada Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica, oferecida no quinto semestre do referido curso, a qual apresentamos no item subsequente.

2.2.1. A disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa:

Desenvolvimento e Prática Pedagógica

De acordo com a ementa, disponível no site da universidade, os objetivos gerais da disciplina são “Proporcionar ambiente e oportunidade de uso da língua inglesa, com foco primordial no processo de produção e avaliação do texto escrito: a) correspondências eletrônicas, resumos, abstracts e relatórios; b) fábulas e contos de fada – como recurso para o desenvolvimento de projetos para serem utilizados com alunos dos ensinos fundamental e médio.”.

Dentre os objetivos específicos estão “Conscientizar sobre as especificidades de se redigir em uma língua estrangeira (LE), inglês. Ensinar as teorias disponíveis para o desenvolvimento da habilidade escrita em LE. Rever a gramática implícita nos gêneros estudados e na produção dos alunos.

Podemos notar, pelos objetivos estabelecidos, que a disciplina visa a desenvolver a competência genérica do professor em formação, a estimular a observação de especificidades do texto na língua estrangeira, assim como a incentivar o uso dos gêneros como estratégia de ensino da língua. Há, portanto, a teoria e a prática pedagógica.

O seguinte cronograma foi desenvolvido durante o semestre com o intuito de se atingir os objetivos estabelecidos:

AULA	TÓPICOS /ATIVIDADES
15 de março	<u>Questionário Inicial.</u> A Escrita, Os Gêneros, Advertisement.
22 de março	A análise de gêneros, Fable, Fairy tale
29 de março	Students' ads, Short story, Summary
05 de abril	Short story, Oral summary, Fairy tale
12 de abril	Summary
19 de abril	Abstract X Summary
26 de abril	Apresentações sobre gêneros
03 de maio	Apresentações sobre gêneros, Avaliação das apresentações
10 de maio	Sessões de orientação – PD1 ²²
17 de maio	Sessões de orientação – PD2
24 de maio	Preparação das <i>Teaching Units</i> e <i>Teacher's Notes</i>
31 de maio	Preparação das <i>Teaching Units</i> e <i>Teacher's Notes</i>
07 de junho	Apresentações das <i>Teaching Units</i> e <i>Teacher's Notes</i>
14 de junho	Apresentações das <i>Teaching Units</i> e <i>Teacher's Notes</i>
21 de junho	Avaliação das apresentações, Abstract. <u>Sessões de Visionamento.</u>
28 de junho	<u>Sessões de Visionamento.</u>

Tabela 1- Cronograma da disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica

É possível notar, pela observação do cronograma de tópicos e atividades desenvolvidos, o foco nos gêneros discursivos na primeira metade do semestre e a intensificação das discussões quanto à transposição pedagógica da teoria de gêneros na segunda parte da disciplina, culminando com a produção didática dos alunos.

A disciplina foi iniciada com uma discussão quanto ao conhecimento prévio dos alunos no tangente aos gêneros discursivos e à análise de gêneros. A teoria swalesiana foi, então, apresentada aos alunos por meio de textos do próprio autor e, também, de autoria da professora-formadora. Nas aulas subsequentes, textos pertencentes a diferentes gêneros foram analisados e produzidos tendo em vista seus elementos prototípicos, conforme Swales (1990, 2004): propósito comunicativo, estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo; bem como, ainda, foi discutido o papel da cada gênero na comunidade discursiva.

²² Sigla explicada no item 2.4.3 desta seção.

Sobre os procedimentos em aula, a própria professora-formadora, em um artigo em desenvolvimento sobre a disciplina, esclarece: “Textos pertencentes aos gêneros selecionados são analisados e produzidos em diferentes atividades práticas.” (AUGUSTO-NAVARRO, em desenvolvimento). Para cada gênero, os quais variam desde a elaboração de uma propaganda à escrita de um *abstract* submetendo um trabalho para apresentação em congresso, a produção é precedida pela análise de textos pertencentes ao mesmo gênero que irão produzir.

Concomitantemente ao estudo dos gêneros, e com maior frequência durante a produção do trabalho final, a professora-formadora propôs reflexões sobre as potencialidades e possíveis formas de se abordar os gêneros na sala de aula de língua inglesa, tomando como base a prototipicidade e a função comunicativa dos mesmos, assim como, enfatizando os aspectos envolvidos no uso da língua que poderiam se beneficiar da abordagem de cada gênero.

Os procedimentos de planejamento, desenvolvimento e apresentação das *Teaching Units* e *Teacher's Notes*, trabalho final da disciplina, estão explicitados no início da seção 3.2.2, na qual tais produções são analisadas.

Quanto aos critérios que definem os gêneros abordados na disciplina, os quais foram explicitados na Tabela 1 anteriormente apresentada, são os seguintes: 1) nível de familiaridade – partindo dos gêneros mais conhecidos para os menos conhecidos, de modo que o conhecimento dos primeiros auxilie na compreensão das características (novas) dos segundos; 2) aspectos linguístico-gramaticais salientes do gênero e 3) aspectos discursivos característicos do gênero (AUGUSTO-NAVARRO, em desenvolvimento).

Abreu-e-Lima, de Oliveira e Augusto-Navarro (2007), ao discutirem o currículo do curso de Letras em que coletamos dados, enfatizam que ele tem por objetivo ampliar o conhecimento linguístico e as habilidades de ensino dos alunos desde o início da formação. Para tanto, temas como gestão de sala de aula; procedimentos, métodos e abordagens de ensino e produção de material didático são abordados.

De acordo com as autoras, embora a proficiência seja objetivada, as discussões e reflexões sobre a ação docente são centrais no curso – o ensino da língua se dá por meio da análise e discussão de tópicos pedagógicos relativos à língua inglesa como L2/LE. Estudos demonstram que os professores egressos “são reflexivos sobre sua prática, conscientes de suas competências e dificuldades enquanto novatos, bem como capazes de superar os obstáculos encontrados” (ABREU-E-LIMA, DE OLIVEIRA e AUGUSTO-NAVARRO, 2007, p. 180).

Na disciplina observada, a prática de ensino realizada é do tipo assistida, conforme esclarece Johnson (2009). Nela, o formador medeia, assiste o processo de reconstrução do conhecimento e de participação no processo de ensino-aprendizagem até que os futuros professores consigam se autorregular teórica e pedagogicamente, até que sejam autônomos.

Retomando o cronograma da disciplina, nos dias 15 de março e 21 e 28 de junho, estão indicados, em fonte sublinhada, a aplicação de instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa. Além desses, as apresentações e produções dos alunos também foram analisadas, conforme explicitado no item 2.5 desta seção.

2.3. Período de coleta

A coleta de dados foi, portanto, realizada durante um semestre letivo, de março a junho de 2011, em aulas duplas semanais que totalizavam 3 horas e 20 minutos – cada parte da aula com duração de 1 hora e 40 minutos, havendo intervalo de 20 minutos entre elas.

2.4. Participantes da pesquisa

Embora o foco da presente pesquisa tenha sido os alunos, realizamos também uma breve caracterização da professora-formadora (doravante PF), a qual ministrou a disciplina, e das duas professoras-doutorandas (doravante PDs), as quais realizaram sessões de orientação com os alunos durante duas aulas em que a PF esteve ausente participando de um congresso nos Estados Unidos.

2.4.1. Alunos-Professores

A turma investigada era composta por dezesseis alunos-professores (doravante APs), todos jovens de aproximadamente vinte anos de idade, sendo quatro deles do sexo masculino, entretanto, apenas doze participaram efetivamente da pesquisa.

Uma AP teve os dados descartados pelo fato de que não estava matriculada na turma; cursava outro semestre e antecipava disciplinas de variados perfis com o intuito de adiantar o término do curso. Assim, por encontrar-se em regime especial (como ouvinte), assistia semanalmente apenas uma aula, o que, a nosso ver, a descaracterizava em relação ao grupo. Por compor um trio para os trabalhos da disciplina, seus parceiros foram considerados como uma dupla.

Dois APs não concordaram em participar da pesquisa, devolvendo-nos o termo de consentimento livre e esclarecido²³ sem assinatura e, portanto, impossibilitando-nos de utilizar seus dados, assim como ocasionando a desconsideração de outra AP que realizou os trabalhos da disciplina, os quais foram objetos de análise neste estudo, em trio com eles.

Sendo assim, totalizamos a exclusão de quatro alunos-professores.

Optamos por adotar números e letras para distinguir os APs participantes em função de, em alguns momentos, nos referirmos a eles individualmente e, em outros, como duplas. Desse modo, os AP1a e AP1b formam a Dupla 1, os AP2a e AP2b compõem a Dupla 2 e assim sucessivamente até os AP6a e AP6b constituindo a Dupla 6.

2.4.2. Professora-Formadora

A professora formadora possui mestrado em Linguística Aplicada e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, tendo trabalhado com o Professor John Swales durante estágio realizado na Universidade de Michigan. É professora efetiva, desde 2002, na universidade em que coletamos dados e atua, principalmente, nas seguintes áreas: análise e desenvolvimento de material didático, formação de professores, gramática como habilidade, ensino-aprendizagem de língua inglesa para propósitos específicos (*English for Specific Purposes* e *English for Academic Purposes*), produção escrita em LI e análise de gêneros discursivos em cursos de inglês como LE.

A PF é também professora da Pós-graduação em Linguística da mesma universidade desde sua abertura em 2005, em cujo programa orienta, entre outras, esta pesquisa de doutorado. Posto que o foco do estudo recai sobre os alunos-professores, sua função de orientadora não compromete os dados coletados.

²³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consiste no documento assinado pelos participantes em concordância com a utilização, nesta pesquisa, de dados por eles produzidos.

2.4.3. Professoras-Doutorandas

A PD1, que realizou sessões de orientação com as duplas 1, 2 e 5 sobre a produção de material didático, o qual consistiu no trabalho final da disciplina, é graduada em Letras e Mestre em Linguística, cursando atualmente o doutorado, também sob orientação da PF.

Atua no ensino de inglês para crianças, jovens e adultos, principalmente em contexto particular, tendo experiência também no ensino de português como LE. Seus temas de pesquisa são escrita, gênero, gramática e novas tecnologias e ela frequentava as aulas da disciplina em questão para a realização do piloto de sua pesquisa de doutoramento.

A PD 2, responsável pelas sessões de orientação das duplas 3, 4 e 6 durante a ausência da PF, é licenciada em Letras e Mestre em Linguística e cursa atualmente o doutorado sob orientação da PF.

Além de atuar no ensino de inglês, em contexto escolar e empresarial, e de português como LE, tem experiência como coordenadora pedagógica. Seus temas de interesse são desenvolvimento de material didático e ensino de inglês instrumental. A participação na disciplina em que se procede esta investigação se deu em função da realização de disciplina de estágio do programa de pós-graduação.

2.5. Instrumentos de coleta

Ainda que a cognição de professores seja “invisível, inaudível e apenas indiretamente passível de conhecimento” (FREEMAN, 1996b, p. 365), os processos mentais, internos envolvidos tanto na ação quanto no processo de formação docente podem se tornar explícitos por meio de diversos instrumentos metodológicos disponíveis para esse propósito, afirma Borg (2009a), ressaltando que eles devem estar de acordo com a abordagem de pesquisa adotada. Em nosso estudo, julgando-os adequados ao tipo de investigação proposto, nos utilizamos dos seguintes instrumentos:

1) *Questionário*: no primeiro dia de aula, com duração aproximada de uma hora, foi aplicado aos alunos-professores participantes um questionário (Apêndice A) com o intuito de traçarmos seu perfil inicial no tangente a suas experiências discente e docente, estudo (conhecimento) prévio sobre os temas material didático e gêneros discursivos, percepções sobre o ensino de línguas e o uso de textos no mesmo. Esse foi o único instrumento elaborado em língua portuguesa em função de ter sido aplicado em nosso primeiro contato com os participantes, momento no qual não sabíamos se o inglês poderia constituir-se em um obstáculo às reflexões almejadas.

Ainda que a complexidade cognitiva não possa ser completamente capturada por meio de questionários, eles são amplamente utilizados em pesquisas acerca da cognição no ensino-aprendizagem de línguas, gerando grande quantidade de dados de maneira rápida, pouco dispendiosa e trabalhosa (BORG, 2006).

2) *Observação de aulas e diários de observação*: foram realizadas observações das aulas duplas semanais, as quais geraram diários da pesquisadora. A observação foi do tipo não estruturada, isto é, não havendo categorias previamente definidas a serem observadas, e pouco participativa, tendo a pesquisadora se envolvido nas atividades observadas em momentos pontuais de trabalho em grupos. Foram gerados 23 diários, organizados conforme segue: 2 diários em 15/03, 22/03, 29/03, 05/04, 12/04, 19/04, 24/05, 31/05 e 21/06; e, 1 diário em 26/04, 03/05, 07/06, 14/06 e 28/06.

Por se tratar de aulas duplas, em geral, foram produzidos dois diários por dia de observação, exceto naqueles em que a aula se estendeu por todo o período (sem intervalo) ou em que houve apenas a primeira aula. Os dias 10 e 17/05, para os quais não há registro em diários, correspondem à ida a congresso internacional pela pesquisadora e PF, contudo, as sessões de orientação realizadas sob coordenação das PDs foram registradas em áudio para que pudessem ser analisadas.

A observação tem um papel central no estudo da cognição de professores de línguas por prover base descritiva concreta com relação ao que sabem, pensam e acreditam, no entanto, não deve ser a única estratégia de coleta utilizada, servindo de base para outras como, por exemplo, a *stimulated recall interview* de modo que as inferências acerca dos processos cognitivos sejam mais consistentes e válidas (BORG, 2006).

3) *Gravações em áudio e vídeo*: as aulas observadas e as sessões de orientação com as PDs foram gravadas em áudio e as apresentações finais realizadas pelos alunos foram gravadas também em vídeo, constituindo recurso para as sessões de visionamento (*stimulated*

recall interviews), conforme apresentado no item 5. Foram totalizadas, aproximadamente, trinta e cinco horas de gravações.

De acordo com Borg (2006), dados observacionais devem ser também registrados, seja por meio de instrumentos de escrita, como as notas de campo, ou por meio tecnológico, como as gravações. O autor afirma ainda que, em geral, nos estudos sobre cognição de professores de língua, as gravações em áudio e vídeo são acompanhadas por notas de campo, conduta essa por nós adotada.

Técnicas como as gravações em vídeo constituem meios para desenvolvimento da compreensão sobre a própria cognição e da habilidade de verbalizar e refletir sobre as próprias ações (WOODS, 1990 apud ALMARZA, 1996).

4) *Produções dos participantes*: produções dos participantes foram catalogadas, em especial a apresentação sobre gêneros (e respectivo material de apoio) realizada no meio do semestre e as *Teaching Units* (doravante TUs) e *Teacher's Notes* (doravante TNs) apresentadas no final do curso.

Tanto os trabalhos dos alunos quanto os materiais didáticos utilizados pela PF foram considerados neste estudo, tendo em vista que são elementos que podem constituir o registro observacional (BORG, 2006).

Conforme defende Hyon (2002), os instrumentos de relatório verbal, como as entrevistas, por revelarem conhecimento consciente e filtrado (o participante pode dizer o que imagina que seja esperado dele, não o que realmente acredita), têm nas produções dos participantes valiosas e úteis contribuições.

5) *Sessões de visionamento*, tradução de *stimulated recall interviews*, constituem um método introspectivo cujo objetivo geral “é procurar revelar processos cognitivos que não são evidentes em uma simples observação” (GASS e MACKEY, 2000).

Nesse tipo de entrevista, é usado um estímulo, geralmente uma gravação em vídeo, para incitar comentários verbais sobre as cognições em ação durante um comportamento anterior (BORG, 2006).

Nas palavras de Gass e Mackey (2000), ela pode ser usada para impelir a recordação de pensamentos ocorridos durante a realização de uma tarefa ou participação em um evento, sempre com estímulo áudio-visual como estopim, assumindo que as pistas fornecidas pelas gravações “possibilitarão ao participante reviver o episódio a ponto de estar apto a prover, em retrospectiva, um relato verbal apurado de seus processos mentais originais, uma vez que todas as ideias relevantes que constituem um episódio estão acessíveis” (CALDERHEAD, 1981, p. 212).

O objetivo, nesse caso, pode ser não apenas verificar o que o professor pensava em dado momento, mas utilizá-lo como ponto de partida para discussões mais amplas e abrangentes sobre o ensinar (WOODS, 1996).

A vantagem da sessão de visionamento com relação à entrevista é que ela não conta apenas com a memória do indivíduo (GASS e MACKEY, 2000), mas, por outro lado, há debates quanto à acuidade dos dados gerados – eles podem ser apenas tangenciais quanto aos pensamentos ocorridos no momento do evento ou, na pior das hipóteses, não serem fidedignos (BORG, 2006). Contudo, embora a questão do tempo seja subjacente e inevitável, posto que os dados são coletados após a ação (de ensino) ser completada, a validade dos dados é maior quando o período transcorrido entre o evento e a sessão é curto e, nesse sentido, tendo em vista a disponibilidade dos envolvidos na pesquisa, o tempo foi o menor possível – as sessões foram realizadas nas duas aulas subsequentes às apresentações das unidades.

Durante as sessões foi utilizado um guia (Apêndice B), contudo, as reflexões puderam ser livres e abertas, seguindo uma perspectiva menos estruturada, em conformidade com a tendência atual (BORG, 2006). A sessão de cada dupla durou em média uma hora, variação máxima de quinze minutos para mais ou para menos.

Cada instrumento de coleta possui vantagens e desvantagens, conforme apontado anteriormente, derivando desse fato o uso combinado de vários deles para fins de triangulação, o que significa dizer que uma mesma questão é investigada usando uma variedade de técnicas de pesquisa, cada qual realçando diferentes aspectos do fenômeno sob investigação e complementando os dados gerados pelas outras (GROOM e LITTLEMORE, 2011).

As escolhas do pesquisador, tanto com relação à coleta quanto à análise dos dados, são guiadas “pelos propósitos, pela complexidade do fenômeno cognitivo sob investigação e pelas potencialidades e limitações existentes no ambiente (humano) no qual o fenômeno ocorre” (FREEMAN, 1996b, p. 372).

2.5.1. Preparação dos instrumentos de coleta

O questionário aplicado no primeiro dia de aula aos participantes foi elaborado levando em consideração a participação prévia da pesquisadora na disciplina. No ano anterior

à coleta de dados, por ocasião da realização do Estágio Supervisionado em Capacitação Docente em Linguística, frequentamos as aulas e participamos, juntamente com outra doutoranda, do planejamento e da realização das aulas e ainda da avaliação dos alunos e da disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica. O trabalho cooperativo entre a PF e as doutorandas gerou a publicação de um artigo e apresentações em congresso sobre a experiência.

Devido ao envolvimento bastante próximo com as aulas, para esta pesquisadora, a realização do estágio oportunizou a definição do tema e contexto de pesquisa, além de ter possibilitado que as observações e inquietações relativas aos comportamentos, reflexões e aprendizados de futuros professores advindas dessa vivência constituíssem substrato para elaboração do questionário utilizado na pesquisa.

O guia para a sessão de visionamento foi produzido com base nas observações e anotações de campo relativas ao grupo pesquisado, ao desenvolvimento da disciplina nesse caso especificamente, uma vez que, conforme esclarecido no item 2.5, os aspectos abrangidos nos comentários verbais se referem a comportamentos anteriores dos próprios indivíduos.

Nesse sentido, o fato de os instrumentos terem sido elaborados levando em consideração o andamento da disciplina e as manifestações dos alunos-professores e ainda a necessidade da pesquisadora de abranger holisticamente o processo e as produções resultantes dele, alguns itens (do questionário, das apresentações dos participantes e da sessão de visionamento) não foram explorados na análise dos dados por terem abrangido tópicos não diretamente relacionados à pesquisa. Contudo, longe de indicar o não calibramento dos instrumentos, o material resultante nos forneceu indiretamente fundamento e consistência à análise.

2.6. Procedimentos de análise

Esta investigação está pautada em duas questões de pesquisa.

Na primeira delas, apresentamos as concepções iniciais dos participantes sobre os gêneros no ensino de língua. Para tanto, investigamos suas experiências e estudos prévios sobre o assunto, tendo como instrumento o questionário, mais precisamente as questões 1, 3, 4, 7 e 9.

Na segunda, com o intuito de analisarmos o processo de (trans)formação, ou seja, as implicações ocorridas nas concepções iniciais a partir de uma disciplina específica sobre os gêneros discursivos no ensino de inglês como LE, tomamos como instrumentos principais as produções dos alunos e as sessões de visionamento e como instrumentos complementares os diários e as gravações produzidos durante as observações da pesquisadora.

A análise, na segunda questão, está dividida em três etapas que refletem momentos distintos e substanciais do processo de formação sob estudo:

- 1) a reflexão sobre gêneros textuais e seu potencial no ensino de inglês, coletada no meio do semestre letivo, por meio dos relatórios e apresentações feitos pelos alunos. Para a realização de tal reflexão, os alunos receberam um guia (Apêndice C), do qual selecionamos três itens para análise, a saber: 1, 7 e 8.
- 2) a produção de material didático, a qual foi concluída no final do semestre letivo, sendo constituída pelas TUs e TNs.
- 3) a reflexão sobre a produção e a formação docente, coletada por meio de sessões de visionamento realizadas no final do semestre. Os itens 2, 9, 12, 13, 16 e 17 do guia preparado para a realização das sessões foram selecionados para análise.

De acordo com Borg (2006), há dois tipos de estudo sobre a cognição de professores pré-serviço: aqueles que descrevem as cognições durante a formação e os que examinam o impacto da formação na cognição, ou seja, as mudanças que ocorrem durante o processo; por se tratar de uma pesquisa do segundo tipo, optamos pela diversificação de instrumentos e triangulação de dados na segunda questão de pesquisa por considerá-la o cerne desta investigação.

Na pesquisa que ora empreendemos, embora tracemos um perfil inicial dos APs, estamos mais interessados nas possíveis mudanças em suas concepções iniciais ocorridas a partir do estudo da teoria dos gêneros discursivos no processo de formação. Para tanto, estamos cientes de que elas são individuais, influenciadas pelo contexto, podem ser contextuais e/ou cognitivas em diferentes níveis e que tanto o teor quanto o processo e a estrutura cognitiva devem ser considerados, conforme indicado por Borg (2006).

Gostaríamos de destacar, contudo, que a investigação realizada na primeira questão de pesquisa, sobre as concepções iniciais dos participantes, nos fornece os subsídios necessários à investigação relativa à segunda questão.

Delineada, portanto, a metodologia da pesquisa, na qual esclarecemos o tipo de estudo empreendido, seu contexto, participantes e período, bem como procedimentos adotados para realização e apreciação, procedamos à análise dos dados.

Capítulo 3 - ANÁLISE DE DADOS

Na perspectiva atual de formação de professores, o foco recai sobre as experiências e biografias dos alunos-professores (APs), o processo pelo qual aprendem a ser professores (o que aprendem, como aprendem, o modo pelo qual o conhecimento pessoal interage com os conhecimentos da formação), a sua vida mental (JOHNSON, 2009; BORG, 2006; FREEMAN, 2002; ALMEIDA FILHO, 2002; JOHNSON e FREEMAN, 2001).

Isso posto, neste estudo, buscamos, na primeira questão de pesquisa, traçar um perfil inicial dos alunos quanto à temática da investigação levando em consideração suas experiências de aprendiz e de formação para a docência e, na segunda questão de pesquisa, analisamos as implicações, os desdobramentos, ou seja, o processo de (trans)formação, pelo viés cognitivo, a partir de uma disciplina específica sobre os gêneros discursivos no ensino de línguas.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, retomamos as perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação:

1. Que concepções iniciais alunos-professores em formação pré-serviço apresentam sobre gêneros discursivos no ensino de línguas tendo em vista suas experiências de formação e docência?
2. Que possíveis implicações, decorrentes de uma disciplina do curso de formação na qual se discutem as potencialidades da utilização dos gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de inglês, podem ser verificadas em suas concepções iniciais?

3.1. Investigando Concepções Iniciais

A fim de respondermos a questão 1 de pesquisa (Que concepções iniciais alunos-professores em formação pré-serviço apresentam sobre gêneros discursivos no ensino de línguas tendo em vista suas experiências de formação e docência?), traçaremos o perfil inicial dos APs participantes em relação aos seguintes aspectos: experiência na docência, percepção quanto às disciplinas cursadas na licenciatura, conhecimento prévio sobre os temas

material didático e gêneros discursivos, percepções sobre o ensino de línguas e o uso de textos no mesmo. Para a referida caracterização, o instrumento utilizado foi um questionário aplicado, em português, no primeiro dia de aula (15 de março). Conforme esclarecido no capítulo relativo à metodologia de pesquisa, apenas algumas questões foram selecionadas para análise. O questionário inicial encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

Realizamos essa caracterização inicial dos participantes na medida em que concordamos com Borg (2009a, p.164) que o aprendizado do professor ocorre por meio das interações entre o conhecimento prévio e os novos insumos e experiências, de modo que “ignorar as cognições prévias de professores pré-serviço é criar barreiras para a internalização de novo material”.

Na questão 1²⁴, relativa à experiência docente, dentre os doze participantes da pesquisa, apenas três declararam não ter experiência na docência, são eles: AP1b, AP2b e AP5b. Dentre aqueles que haviam tido oportunidade de ensinar, houve grande diversidade com relação ao período, tipo e contexto de experiência, conforme pode ser observado na Tabela 2.

²⁴ **1.** Você tem alguma experiência como professor (ou estagiário)? Em caso afirmativo, responda: **1.a.** Em qual disciplina? **1.b.** Em que tipo de instituição (escola pública, privada, de idiomas, empresa, aulas particulares)? **1.c.** Em qual(is) série(s)? **1.d.** Por quanto tempo? **1.e.** Qual(is) material(is) didático(s) você utiliza(ou) nessa experiência docente? Livros didáticos, apostilas, produção própria?

Aluno-Professor	Período	Disciplina	Contexto	Nível
AP1a	1 semestre	Português	Escola pública	Ensino Fundamental
AP2a	5 meses		Projeto na universidade	
AP3a	8 anos	Inglês e Espanhol	Escola de idiomas	Inglês (nível básico ao avançado) Espanhol (nível básico)
AP3b	Menos de 2 meses	Inglês	Projeto na universidade	
AP4a	6 meses	Inglês e Português	Projeto na universidade e aulas particulares	
AP4b	1 ano	Português	Bolsista na escola pública	Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio
AP5a	2 anos	Inglês	Escola particular e projeto na universidade	Escola particular (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I)
AP6a	1 ano e meio	Inglês	Projeto na universidade	Básico 2 e Intermediário 2
AP6b	1 ano e meio	Inglês	Projeto na universidade e bolsista em empresa de aviação	Básico, Pré-intermediário e Intermediário

Tabela 2 - Caracterização da experiência na docência dos APs

Cumpe-nos fazer algumas observações quanto às informações constantes na tabela apresentada.

No caso da AP1a, sua experiência na escola pública se deu por meio de uma oficina realizada por um grupo de alunos para cumprimento de um trabalho exigido em disciplina do curso de graduação.

A AP2a apenas mencionou ter participado de projeto na universidade, mas não o especificou, assim como não informou se o projeto envolvia o ensino de língua portuguesa ou inglesa.

Os participantes AP3b, AP5a e AP6a atuaram em um projeto de ensino de inglês para a comunidade universitária, e, ainda que alguns não tenham indicado os níveis a que lecionaram, é possível inferi-los pela abrangência do projeto – nível básico ao intermediário. A participante AP6b, além de dar aulas no projeto anteriormente descrito, ainda participava de outro projeto realizado em parceria com uma empresa de aviação ministrando aulas de Inglês Instrumental aos funcionários nas dependências da empresa.

A AP4a foi monitora no curso pré-vestibular oferecido pela universidade à comunidade ensinando redação para vestibulandos e AP4b era bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) estagiando em escola pública.

O participante AP3a já era licenciado em Português-Espanhol e, no momento da coleta de dados para esta pesquisa, estava cursando a complementação pedagógica em Inglês. Ainda que não tenha mencionado no questionário ter participado do PIBID, posteriormente, na sessão de visionamento, obtivemos tal informação. O participante, embora com oito anos de experiência, estava na faixa etária média da turma e frequentava regularmente as aulas da licenciatura em inglês e, por isso, foi mantido como participante.

No que se refere ao tipo de material que utilizaram, cinco participantes informaram ter utilizado apenas material de produção própria (AP1a, AP3b, AP5a, AP6a e AP6b), três utilizaram tanto material próprio quanto o adotado pela instituição (AP3a, AP4a e AP4b) e um participante (AP2a) não respondeu a pergunta.

O grande número de alunos que tem experiência em função da participação em projetos nos leva a constatar a importância deles na formação oportunizando a prática de ensino, tão necessária conforme defendem Vieira-Abrahão (2002) e Johnson (2009).

O valor da referida atuação pode ser confirmado ao considerarmos que os participantes apontaram os seguintes pontos positivos dessa experiência (questão 2²⁵ do questionário): conhecer a sala de aula em diferentes contextos (AP4b e AP6b), ter contato com a prática e oportunidade de melhorar as próprias habilidades linguísticas (AP6a, AP3a AP3b), desenvolver maturidade pessoal e linguística (AP2a), aprender sobre a futura profissão (AP1a) e ter certeza da escolha pela mesma (AP4a e AP5a).

²⁵ 2. Como você avalia essa experiência? Quais os pontos negativos e positivos?

Na terceira questão²⁶, foi solicitado aos APs que apontassem, dentre as disciplinas e teorias estudadas até o terceiro ano do curso de Letras, quais lhes pareceram mais significativas para a prática docente. Os seguintes dados foram obtidos (Tabela 3):

Disciplina/Teoria	Ocorrências	Aluno-Professor
Língua	11	AP1a, AP1b, AP2a, AP2b, AP3a, AP3b, AP4a, AP4b, AP5a, AP5b, AP6b
Literatura	5	AP1b, AP2a, AP2b, AP4a, AP4b
Didática	5	AP2a, AP4a, AP4b, AP5b, AP6a
Linguística	4	AP3b, AP4a, AP4b, AP6a
Linguística Aplicada	1	AP3a
Estágio Supervisionado	1	AP3a

Tabela 3 - Disciplinas mais significativas do curso de Letras segundo os APs

A maioria dos APs apontou que as disciplinas e/ou teorias mais importantes do curso são aquelas que se relacionam ao aprendizado da LI (gramática, sintaxe); a língua portuguesa e a língua espanhola foram citadas apenas uma vez cada por AP4a e AP3a, respectivamente. No caso do AP3a, ao citar o espanhol, o fez considerando sua primeira licenciatura e, no caso da segunda, destacou a LI. Por essas ocorrências, podemos concluir que a maior parte dos alunos da turma tem por objetivo ser professor de inglês.

As disciplinas de literatura (todas que eu tive até agora), e as de língua inglesa, me chamaram mais a atenção pois são as áreas que eu mais me identifiquei, embora as cargas teóricas das demais matérias sejam igualmente importantes. (AP1b)²⁷

As disciplinas de literatura e da área de línguas, no meu caso Inglês; acredito que sejam as matérias que mais me chamaram a atenção, tanto por identificação quanto por admirar a postura e credibilidade dos professores envolvidos. (AP2b)

As que mais me atraem, portanto são as disciplinas de literatura e língua inglesa. (AP4a)

²⁶ 3. Das disciplinas e teorias estudadas no curso de Letras até o momento, quais você considera mais significativas, que mais lhe chamaram a atenção ou que mais lhe pareceram úteis para a prática docente? Justifique.

²⁷ Todas as asserções/produções dos participantes da pesquisa, coletadas por meio dos diferentes instrumentos utilizados, foram reproduzidas neste trabalho mantendo o original.

Como desejo atuar na área de língua inglesa, sempre considero muito significativas as disciplinas nas quais posso melhorar minha pronúncia, produção escrita e em que posso ter acesso a diferentes teorias sobre o trabalho em sala de aula. (AP6b)

A ênfase dos participantes nas disciplinas de ensino de língua e em sua respectiva literatura nos remete a duas observações: primeira, que esses alunos parecem ter aprendido inglês na abordagem tradicional de língua, que, conforme atestam Richards e Rodgers (1996) e Viana (1997), focava os exercícios de gramática e de tradução/versão tendo na literatura seus grandes exemplares linguísticos e, segunda, que suas experiências de aprendizes exercem sensível influência em suas concepções de língua e de ensino-aprendizagem da mesma.

Conforme defendem Bailey *et al.* (1996), citando autores como Lortie (1975) e Kennedy (1990), ao chegar em um curso de formação, o futuro professor possui modelos implícitos advindos de milhares de horas como alunos, observando professores e avaliando boas e más práticas de ensino, e tais impressões são indelévels e difíceis de alterar.

Para Borg (2009a), considerar as concepções iniciais de professores em formação, remetendo-se a elas, examinando-as, tornando-as explícitas e deixando que elas interajam com o novo insumo e as novas experiências é uma parte importante da educação de professores pré-serviço. Nesse mesmo sentido, Dellagnelo (2007) afirma que a experiência prévia, que costumava ser negligenciada, atualmente é considerada importante aspecto no tornar-se professor.

Conforme esclarece Graves (2009), a compreensão do papel do conhecimento prévio mudou a concepção do conhecimento de base da educação de professores e promoveu mudanças no currículo:

Os professores não eram tabulas rasas; o programa educacional não era uma questão de preenchê-los com conhecimento disciplinar e pedagógico. Pelo contrário, verificou-se que as práticas instrucionais tradicionais baseadas na transmissão de conhecimentos têm pouco impacto no que os professores aprendem (Crandall, 2000). Os alunos-professores devem primeiro reconhecer o conhecimento e as crenças sobre ensinar que possuem para então transformá-las. O currículo da educação de professores de segunda língua tem que considerar o conhecimento prévio e usá-lo como base para o aprendizado futuro (de Abreu-e-Lima *et al.*, 2008).²⁸ (GRAVES, 2009, p. 117-118)

²⁸ Tradução nossa de: Teachers were not empty vessels; the educational program was not a matter of filling them with knowledge of content and pedagogy. On the contrary, it was found that traditional transmission-based instructional practices have little impact on what teachers learn (Crandall, 2000). Teacher-learners must first recognize their existing knowledge and beliefs about teaching in order to transform them. The SLTE curriculum

Apesar do expressivo número de participantes atribuindo importância às disciplinas envolvendo conhecimento linguístico, o conhecimento pedagógico não foi esquecido. Na categoria Didática, alocamos os seguintes apontamentos dos APs: disciplinas de educação (AP5b), psicologia da educação (AP2a), ensino de língua inglesa (AP6a) e didática geral (AP2a e AP4a).

O aluno AP3a citou as disciplinas de Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado. Contudo, por essas disciplinas serem oferecidas no final do curso, quinto ano, ele era o único do grupo a já tê-las cursado. Entretanto, seu apontamento corrobora nossa conclusão de que os APs percebem a relevância do conhecimento pedagógico em sua formação e, por isso, demonstram grande interesse pelas disciplinas que envolvem algum tipo de prática de ensino, seja por meio de análise de livros didáticos (AP1a), de elaboração de planos de aula (AP5a) e produção de atividades (AP6a), ou mesmo as que oportunizam leitura de textos e palestras sobre ensino (AP3b).

Didática Geral, Psicologia da Educação, Gramática, Língua Inglesa e Literatura. Todas elas abordam temas importantes para a carreira do professor. Constroem bases sólidas para que estes se guiem e se tornem bons e competentes profissionais. (AP2a)

A disciplina “Didática Geral” contribuiu muito (grifo da AP) para minha formação como futura professora devido às observações que fiz em salas de aula de escolas públicas e particulares. (AP4a)

Todas as disciplinas da área de LI ajudaram de uma forma ou de outra, principalmente na parte de criação de planos de aula. (AP5a)

As disciplinas mais voltadas para educação e as disciplinas de Língua Estrangeira, me parecem mais voltadas para a prática docente, pois além do conteúdo curricular, apresentam atividades específicas para esse fim [...]. (AP5b)

Até o momento, todas as disciplinas referentes à prática de ensino foram válidas e enriquecedoras. (AP6a)

Pelos excertos de AP2a, AP5a e AP5b, é possível observar que, no curso de Letras em que coletamos dados, as disciplinas de Língua Inglesa visam não apenas ao

desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa, mas também à orientação de seus licenciandos sobre como ensinar a língua que estudam.

Em um artigo escrito por professores envolvidos na estruturação do atual currículo do curso de formação em questão, é afirmado que o objetivo do programa é desenvolver a proficiência, mas, mais importante, preparar futuros professores e por isso os tópicos pedagógicos são uma preocupação.

Discutir a futura prática profissional com alunos de graduação em programas de formação de professores de língua estrangeira desde o início de seus estudos é vital para educar professores pré-serviço; caso contrário qualquer pessoa proficiente em inglês estaria apta a ser professor.²⁹ (ABREU-E-LIMA, DE OLIVEIRA e AUGUSTO-NAVARRO, 2007, p. 179)

Tal fato pode também explicar o elevado número de participantes que elencou as disciplinas de língua como as que lhes pareceram mais significativas.

O mesmo perfil anteriormente relatado e verificado para as disciplinas relativas à Língua Inglesa pode ser atribuído àquelas relativas à Linguística, conforme se verifica em comentários dos participantes que a mencionaram.

Sendo assim, o curso está de acordo com o que postula Graves (2009), para quem, além de desenvolver as habilidades linguística e intercultural, a formação deve possibilitar ao aprendiz de docente o desenvolvimento de um repertório organizado de habilidades de ensino.

Dois participantes, AP1a e AP6a, fizeram menção direta à significância de estudos sobre gêneros textuais e produção de materiais didáticos, conforme reproduzido a seguir. Para tais ocorrências, podemos inferir duas possíveis razões: primeira, que esses tópicos foram marcantes para esses alunos ou, segunda, e mais provavelmente, que, tendo percebido que tanto a disciplina que estavam cursando (Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica) quanto a pesquisa da qual estavam participando versavam sobre tais temas, sentiram-se impelidos a mencioná-los.

Texto: leitura e produção – pois aprendemos a trabalhar com vários gêneros. (AP1a)

No entanto, as que mais me chamaram a atenção foi a disciplina denominada Análise do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa, por trabalhar gêneros discursivos e material

²⁹ Discussing future professional practice with undergraduate students in EFL programs from the very beginning of their studies is vital to educating preservice teachers; otherwise anyone proficient in English would qualify as an EFL teacher. (ABREU-E-LIMA, DE OLIVEIRA & AUGUSTO-NAVARRO, 2007, p. 179)

didático, e também a matéria de Ensino de Língua Inglesa (Prática com Projetos), pelo uso/produção de atividades. (AP6a)

Tendo por objetivo investigar mais especificamente o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema desta pesquisa, indagamos-lhes, na questão 4³⁰, se recordavam-se de ter estudado sobre uso/produção de material didático para o ensino de inglês e sobre gêneros discursivos.

Dez participantes afirmaram ter realizado estudos sobre MD, um participante (AP3a) declarou não ter estudado o tema e um (AP3b) não se recordou. Por meio das respostas dos participantes nos foi possível verificar que, em geral, as experiências que tiveram com material de ensino foram de manuseio e/ou análise de livros didáticos.

Nós observamos alguns livros didáticos, mais especificamente alguns tópicos. (AP1a)

Apenas houve um trabalho de pesquisa de determinados tópicos em materiais didáticos. (AP2b)

Nesta última (disciplina), foi enfatizado aspectos concernentes ao livro didático. (AP6a)

A atividade de manusear materiais prontos nos parece bastante interessante, porém, as oportunidades de produção são necessárias a fim de que os futuros professores “percebam que também são produtores de material” (TOMLINSON, 2011, p. 2). De acordo com o autor, o professor somente desenvolve critérios para avaliar materiais após aventurar-se na produção própria e isso lhe dá, além de independência com relação às publicações, desenvolvimento profissional. Para Howard e Major (2005, p. 102), as vantagens da produção podem ser “resumidas na ideia de que evitam a abordagem ‘tamanho único’³¹ da maioria dos materiais comerciais”.

Alguns APs elucidaram oportunidades de produção (de atividades e planos de aula) as quais eram socializadas com a turma:

Algumas vezes analisamos livros didáticos e preparamos planos de aula. (AP1a)

³⁰ 4. Você se recorda de ter estudado algo sobre uso/produção de material didático para o ensino de inglês? E sobre gêneros discursivos? Explique.

³¹ No original: “‘one-size-fits-all’ approach” (HOWARD e MAJOR, 2005, p. 102)

Não exatamente material didático. Nós preparávamos aulas e as expúnhamos para os outros alunos da sala. (AP1b)

Tive contato com diferentes materiais quando foi necessário produzir planos de aula e apresentar pequenos seminários nas aulas de língua inglesa. Mas meu maior contato com este universo ocorreu nos projetos em que participei. (AP6b)

Sim, no “Inglês para comunidade XXX³²” e também em um curso que fiz aqui na XXX, bem curto, sobre a produção de materiais didáticos, como escolher, avaliar, etc. (AP5a)

Os comentários dos APs nos permitem verificar a existência de diversos tipos de oportunidade de aprendizado profissional no curso em questão. De acordo com Day (1993), o conhecimento de base da educação de professores pode ser desenvolvido na formação pré-serviço por meio de diferentes tipos de atividades/experiências, as quais, em um contínuo, podem se constituir, em um extremo, em práticas efetivas de ensino (*knowledge-in-action*) até, no extremo oposto, em aulas e/ou leituras sobre como ensinar.

Nesse sentido, as atividades de observação/apreciação de livros didáticos estariam mais próximas do extremo teórico, enquanto a atuação em projetos no extremo de conhecimento na ação, ficando as preparações de aula com apresentação em seminário para os colegas em posição intermediária; e “é claro que a fonte do conhecimento possibilita ao aprendiz desenvolver diferentes tipos de conhecimento sobre como ensinar” (DAY, 1993, p. 3).

Ainda na questão de número 4, perguntamos se os APs se lembravam de terem realizado estudos relativos a gêneros discursivos e obtivemos as respostas constantes na Tabela 4.

Gêneros Discursivos	Ocorrências	Aluno-Professor
Estudaram	5	AP1a, AP5a, AP3a, AP6a, AP6b
Está estudando	1	AP4b
Não responderam	5	AP1b, AP2a, AP2b, AP4a, AP5b
Não se recorda	1	AP3b

Tabela 4 - Estudos prévios dos APs sobre gêneros discursivos

³² Foi omitido o nome da universidade.

Iniciamos essa parte da análise indicando que ela nos revela a inadequada formulação da questão, o que pode ser facilmente percebido pela grande quantidade de alunos que deixou de respondê-la. Ao mantermos tanto a indagação sobre material didático quanto sobre gêneros na mesma questão (4. Você se recorda de ter estudado algo sobre uso/produção de material didático para o ensino de inglês? E sobre gêneros discursivos? Explique.), os alunos responderam a primeira parte da pergunta esquecendo-se da segunda.

Dentre os alunos que responderam, AP3b não se lembrou dos estudos, mas afirmou ter *quase certeza que foi ensinado*, e o AP4b mencionou estarem iniciando discussões sobre gênero *agora no quinto semestre*, ou seja, na disciplina em que coletamos dados.

Os cinco APs que responderam ter estudado o assunto anteriormente revelaram que o estudo ocorreu em disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa.

Estudamos um pouco de gêneros do discurso de Maingueneau. (AP1a)

Já tive as disciplinas de AD (Análise do Discurso) em que se estudam os gêneros discursivos. (AP3a)

Com relação aos gêneros discursivos, recordo com relação as disciplinas de LP durante algumas disciplinas. (AP5a)

Sim. Estudei sobre gêneros discursivos nas disciplinas “Sujeito, Língua e Sociedade” e “Análise do Discurso e Ensino de LP”. (AP6a)

Quanto aos gêneros discursivos, tive a oportunidade de estudar em algumas matérias de linguística. (AP6b)

Esses dados corroboram os estudos que assertam não serem os gêneros textuais vivenciados em contextos de ensino de inglês, que eles não fazem parte do arquitexto dos profissionais do ensino de uma forma geral (CALVO e BORGHI, 2009; BORGHI et al., 2010). Os autores ainda enfatizam que os professores têm dificuldade em abordar gêneros porque eles

[...] não são contemplados nem no contexto da formação em serviço nem no da inicial em decorrência tanto do uso dos livros didáticos que as escolas e até mesmo as universidades adotam quanto das experiências de ensino e aprendizagem de línguas dos professores dos referidos contextos. (CALVO e BORGHI, 2009, p. 3)

De acordo com Hila (2006), os professores, tanto em exercício quanto em formação, têm dificuldade de realizar a transposição didática dos gêneros por falta de conhecimento epistemológico, reflexivo e prático sobre os mesmos.

Ainda com o intuito de verificar as concepções iniciais dos APs, perguntamos-lhes, na questão de número 7³³, quais aspectos consideravam mais importantes para a prática docente, se os contextuais (advindos da prática) ou os teóricos. Ao fazê-lo, tivemos por objetivo investigar se os professores em formação tendem a priorizar os conhecimentos teóricos, a que são expostos durante o curso, ou os conhecimentos práticos, adquiridos em variadas situações de ensino de que participam, de modo a compreender em que se baseiam suas decisões/ações sobre o ensinar nesse momento da formação.

Dos 12 participantes, 5 destacaram a importância de ambos os aspectos, 4 privilegiaram os contextuais e 3 não compreenderam a questão. Esses últimos escreveram sobre como entendiam que deveriam ser ensinadas teoria e prática ao aluno, não sobre seus esquemas valorativos na docência, logo, embora entendendo que a reflexão feita por eles também seja importante ao professor, por não estarem no escopo deste trabalho, foram assim classificadas.

Dentre os cinco participantes que priorizam os aspectos contextuais, todos destacaram também o papel da teoria.

Contextuais, pois cada aluno em sua carreira será diferente, aprenderá de uma forma e é preciso saber se adequar a cada situação, mas é sempre importante o embasamento teórico. (AP1a)

A teoria é muito importante para embasar o que o professor pretende fazer de acordo com sua visão de língua, mas nada adianta se a prática não for satisfatória, e isso eu acho o principal para o professor. Infelizmente há muitos professores no Brasil com enorme conhecimento teórico (muitos doutores), mas que não sabem colocar a teoria em prática. (AP3a)

Antes de entrar no curso de letras eu nunca tinha pensado na importância do conhecimento teórico (teorias de educação) para o professor. Hoje eu acho a teoria muito importante, mas acho que a experiência ainda é o que mais conta na abordagem do professor, embora não haja bom professor se suas aulas forem sem embasamento teórico. (AP3b)

Ambos, mas acredito mais na prática pois ela garante a confiança do professor em sala e dos alunos para com ele. (AP4a)

³³ 7. Em sua opinião, quais aspectos devem ser mais importantes para o professor, os contextuais (advindos da prática) ou os teóricos? Justifique.

Para os quatro participantes citados, a prática deve ser teoricamente embasada para que tenha maiores perspectivas de sucesso, contudo, a competência teórica não garante um bom professor, o que demonstra que compreendem, ainda que implicitamente, que o professor precisa de uma competência profissional, conforme entendida por Almeida Filho (1997).

Sendo assim, tais participantes não se distanciaram significativamente daqueles que apontaram equilíbrio entre teoria e prática na constituição das tomadas de decisão do professor.

Os dois no mesmo nível, porque um aspecto complementa o outro. É claro que um professor iniciante não vai ter muita prática, mas então, a princípio, tem que conhecer bem a teoria. Experiência se dá com prática. (AP1b)

Eles são complementares, os aspectos teóricos embasam e dão sentido, justificam e explicam tudo aquilo (ou a maioria) que advém na prática, ao mesmo tempo que na prática entendemos o sentido e a importância dos aspectos teóricos. (AP5a)

Acredito que além da importância do professor estar sempre procurando aprender mais sobre o que vai ensinar e preparar bem suas aulas, é essencial sentir os alunos e procurar formas de proporcionar a todos oportunidades iguais de aprender, considerando sempre que nem todos aprendem da mesma forma. (AP6b)

Ao meu ver, teoria e prática devem caminhar juntas, uma vez que a teoria é necessária para justificar/embasar a prática, e esta é imprescindível para modificar e aprimorar o que foi outrora teorizado. (AP6a)

Nesse sentido, tais alunos compreendem que a realidade é uma construção teórico-prática (ALVAREZ, 2009 apud JOURDENAIS, 2011), que teoria e prática são dois lados da mesma moeda (JOURDENAIS, 2011 citando WILLIAMS, 1999), sendo-nos possível inferir que, durante o processo de formação, eles buscam relacionar os conhecimentos teóricos a que são submetidos com suas experiências e concepções pessoais, o que, conforme esclarece Johnson (1997 apud JOURDENAIS, 2011), torna a teoria relevante para a prática:

Se os professores não examinarem o conhecimento teórico que adquirem nos programas de formação com base no contexto familiar de seu próprio aprendizado e de suas experiências na docência, se tal conhecimento não estiver situado no contexto social no qual vai ser usado, se sua interconectividade não estiver clara e se os professores tiverem poucas oportunidades para usar tal conhecimento de forma

situada e interpretativa, então a teoria continuará a ter pouca relevância na prática.³⁴ (JOHNSON, 1997 apud JOURDENAIS, 2011, p. 653)

Na questão de número 9³⁵, os APs foram indagados quanto aos tipos de textos que, na opinião deles, deveriam ser trabalhados na aula de inglês devendo apontar as razões para suas escolhas.

Os seguintes dados foram obtidos:

Tipos de textos	Ocorrências	Aluno-Professor
Gêneros Variados	5	AP1a, AP1b, AP3b, AP5a, AP6b
Clássicos (literários) e contemporâneos	2	AP2b, AP4a
Autênticos	1	AP4b
Sobre cultura	2	AP2a, AP3b
Adequados ao aluno	2	AP5b, AP6a
Adequados ao contexto	1	AP6b
Adequados aos objetivos	1	AP6b

Tabela 5 - Tipos de textos a serem trabalhados na aula de inglês de acordo com os APs

Interessante notar que o maior número de ocorrências foi relativo à diversidade de gêneros, entretanto, dentre esses cinco APs, apenas dois (AP5a e AP6b) utilizaram o termo gênero, os demais exemplificaram os gêneros a trabalhar. A ausência terminológica por si só indica a orientação mais intuitiva que informada das asserções.

Literários, reportagens, imagens, filmes, músicas. (AP1a)

Tanto os teóricos e literários quanto reportagens, filmes, músicas, etc. (AP1b)

[...] textos de revistas, entrevistas, textos sobre folclore, cinema, tirinhas críticas, etc. (AP3b)

³⁴ Tradução nossa de: If teachers do not examine the theoretical knowledge they master in their education programs within the familiar context of their own learning and teaching experiences, if that knowledge is not situated within the social context where it is to be used, if the interconnectedness of that knowledge is not made obvious, and if teachers have few opportunities to use that knowledge in situated and interpretative ways, then theory will continue to have little relevance for practice. (JOHNSON, 1997 apud JOURDENAIS, 2011, p. 653)

³⁵ 9. Que tipos de textos você acredita que devem ser trabalhados na aula de inglês? Por quê? 9.a. Como tais textos devem ser trabalhados? Que tipos de exercícios podem ser propostos a partir deles (gramática, tradução, interpretação, aspectos discursivos, aspectos linguísticos)?

Acredito que vários gêneros como carta, conto, poesia, poema, tragédias. (AP5a)

Em contextos mais gerais acredito que todos os gêneros de textos podem ser úteis para aula [...] (AP6b)

Pelos excertos transcritos, podemos constatar que os professores sabem que nos comunicamos por meio de gêneros, percebem que determinados gêneros servem aos membros de uma dada comunidade discursiva (SWALES, 1990) e também que cada gênero tem sua especificidade e, ainda, que tal conhecimento deve ser compartilhado com o aluno. Contudo, torna-se difícil transpor essas percepções para o ensino, assim, como afirma Hila (2006, p. 4), “é importante que haja a conscientização do professor em formação sobre os gêneros textuais e, principalmente, sobre sua transposição didática”.

Os APs demonstraram sensibilidade com relação aos gêneros e sua importância no ensino-aprendizagem de línguas, assim como conseguiram visualizar alguns aspectos que podem ser explorados a partir deles, tais como: questões culturais, variações sociolinguísticas (nível de formalidade, polidez) e evolução diacrônica.

Textos sobre a própria cultura Inglesa. O ensino é mais completo de tal forma, pois para conhecer a língua também é preciso conhecer a cultura. (AP2a)

Acho que em aula de língua estrangeira deve ser tratadas questões culturais, desde diálogos banais que mostram diferenças culturais, o que é polido e o que não é, a textos de revistas, entrevistas, textos sobre folclore, cinema, tirinhas críticas, etc. (AP3b)

Creio que devem ser trabalhados – ao menos seria interessante – textos conceituados, clássicos da literatura e contemporâneos para que o aluno pudesse notar a evolução/variação da língua. (AP2b)

Textos literários, textos atuais, dinâmicos, pois o aluno deve sentir-se seguro e prazeroso ao fazer a leitura. E sempre estes textos devem estar sincronizados com o nível gramatical dos alunos. Também acredito que textos atuais que tragam gírias e linguagem informal sejam ótimos pois oferecem a noção de contato com a língua estrangeira. (AP4a)

Entretanto, como pode ser percebido nos excertos, as características textuais mais frequentemente observadas pelos APs na seleção de textos a ensinar se restringiram ao nível de formalidade linguística (formal/informal) e de reconhecimento social (clássicos da literatura/textos cotidianos).

A autenticidade do texto foi destacada por um participante que, embora desconhecendo a terminologia, destacou a contextualização linguística e a aproximação cultural que ela pode viabilizar no ensino de línguas.

Os que mais se aproximarem da realidade da língua. Textos de revistas e jornais do país escolhido. Assim há a aproximação não só ao idioma, mas também à uma cultura. (AP4b)

A percepção de texto (gênero) evidenciada no discurso dos APs, em geral, mostra-se superficial, não avançando para um conhecimento mais claro quanto ao que define cada gênero em termos estruturais e/ou sociais, ou seja, como apontado por Swales (1990), que cada gênero tem um papel a cumprir na sociedade, como também, por consequência, não conseguem visualizar claramente tarefas a serem propostas a partir dos gêneros.

Ao considerarem o contexto e objetivos de ensino e o perfil dos alunos (interesses, necessidades, faixa etária) podemos afirmar estar presente entre os APs certa preocupação com a validade didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011)³⁶ dos textos a serem trabalhados na aula de inglês, ou seja, eles estão cientes de que além da qualidade do texto, é preciso que ele esteja pedagogicamente adequado. Tal preocupação indica a maturidade desses APs, o conhecimento que têm do aluno, advindo de suas experiências na docência, contudo, ela também nos parece mascarar a carência de critérios de análise do texto em si.

Textos que tenham relação com a faixa etária de cada turma. Com crianças, acho que histórias infantis, que são mais curtas e através das quais, é possível utilizar recursos como fantoches e desenhos; com adultos já é possível trabalhar temas mais formais. Com adolescentes, talvez coisas que falem do cotidiano, músicas. Dessa forma é mais fácil atrair a atenção do aluno e fazer com que ele memorize mais facilmente, além de fazer com que a aula fique mais agradável. (AP5b)

A escolha dos textos depende dos objetivos apontados pelo professor, levando em consideração o público. Em geral, deve-se contextualizar os textos, para que não se limite no estudo e análise de estruturas. (AP6a)

Em contextos mais gerais acredito que todos os gêneros de textos podem ser úteis para aula, se o professor conseguir adequá-los ao que está sendo ensinado, sem nunca se esquecer de aspectos importantes como o contexto. (AP6b)

³⁶ Gostaríamos de ressaltar que, embora tenhamos feito opção metodológica pela análise de gêneros de John Swales, pertencente à escola britânica, durante a análise de dados, utilizamo-nos dos postulados advindos de outras escolas pelo fato de que elas dialogam, apresentam pontos convergentes (MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2010; HYLAND, 2004; JOHNS, 2002; HYON, 1996, entre outros), estando, em alguns aspectos, amalgamadas.

Ainda na questão 9, os APs deveriam discutir como os textos devem ser trabalhados, que tipos de exercícios propor.

Em geral, os participantes afirmaram que as atividades devem ser variadas e envolver diferentes habilidades.

Podem ser trabalhados de todas as formas possíveis. Há de se levar em conta os objetivos do professor e os limites e níveis dos alunos. (AP4b)

Apesar de “todos” ser muito genérico, acredito que todos os tipos podem ser trabalhados mas sempre mesclando-os e não priorizando uma ou outra habilidade, mas trabalhando, envolvendo o maior número delas. (AP5a)

Todos os tipos de exercícios podem ser úteis se forem bem trabalhados e se estiverem adequados ao que se pretende ensinar. É importante que haja um equilíbrio e não apenas atividades que trabalhem uma ou outra habilidade. (AP6b)

Dentre as atividades mais recorrentes nas respostas dos APs estão leitura, discussão e interpretação de texto (AP1a, AP1b, AP2b, AP4a, AP5a e AP6a) e gramática (AP1a, AP1b, AP2b, AP3b e AP4a). Contudo, também foram citadas as que envolvem tradução (AP2b e AP4a), pronúncia (AP4a), cultura (AP2a) e produção de textos orais e escritos (AP3b).

Podemos notar, novamente, que os futuros professores reconhecem os tipos e as características das atividades que podem estar presentes no ensino de línguas, assim como os aspectos contextuais a se considerar na escolha das mesmas, contudo, ainda as tratam de maneira bastante genérica, indicando certa dificuldade em visualizar como realizar/produzir tais atividades. Apenas dois APs realmente explicitaram a partir de que texto e de que forma proporião atividades, o que demonstra, além de maior “maturidade pedagógica”, uma percepção mais aguçada quanto ao gênero, sua função e potencial no ensino.

Com os textos literários pode-se fazer interpretação e extrair trechos para exercícios gramaticais. Os textos teóricos e jornalísticos talvez sejam melhores para a tradução por conterem menos “linguagem figurada”. (AP1a)

É possível extrair vários tipos de exercícios de um mesmo texto. Desde palavras cruzadas, para se trabalhar com gramática, até interpretação, através de uma redação, ou apresentação de uma peça teatral. (AP5b)

Pelo exposto, podemos afirmar que os APs têm concepções próprias, em distintos níveis de desenvolvimento, sobre ensinar e aprender língua com base tanto em suas experiências (como aprendizes e docentes) quanto no processo de formação e em sua compreensão do mesmo, o que demonstra que “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo” e que sua compreensão pode informar o que se faz na formação de professores de línguas (JOHNSON, 2009, p. 1).

Traçando, portanto, o perfil (cognitivo) inicial dos participantes – primeira questão de pesquisa, a qual reproduzimos: Que concepções iniciais alunos-professores em formação pré-serviço apresentam sobre gêneros discursivos no ensino de línguas tendo em vista suas experiências de formação e docência? – podemos afirmar que, de maneira geral, se trata de alunos-professores com tempo e tipo de experiência docente variados (há os inexperientes e os que declararam atuação há alguns meses ou vários anos em contextos como projetos, empresas, escolas regulares públicas e particulares e institutos de idiomas), os quais valorizam os estudos relativos à língua e sua literatura, embora também demonstrem interesse por disciplinas que envolvem algum tipo de prática de ensino, até porque consideram tanto os aspectos teóricos quanto os contextuais (advindos da prática) importantes nas decisões/ações sobre o ensinar.

Ainda que tenham declarado estudos durante a formação sobre manuseio/produção de material didático e gêneros discursivos (esses últimos em disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa), quando se trata de discutir a questão do texto na aula de inglês fica evidente que, embora percebam certa ação dos gêneros na comunicação e certo nível de especificidade na constituição de cada um, tais percepções são bastante intuitivas e, por estarem baseadas na intuição, são superficiais e genéricas tanto no que se refere ao texto (seleção do insumo) quanto às atividades a serem propostas a partir dele (transposição didática), no entanto, demonstram acentuada preocupação de que eles sejam adequados (validade didática).

Nesta pesquisa, portanto, tomando a teoria de análise (e pedagogia) de gêneros como tema e base, buscaremos elucidar se se instaura e como pode se constituir o processo de trans(formação) das concepções (iniciais) durante a formação, ou seja, elucidaremos algumas das contribuições que a referida teoria pode dar ao preparo do futuro professor para a atuação em sala de aula.

3.2. Analisando a Formação a partir do Estudo dos Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas

A fim de respondermos a questão 2 de pesquisa (Que possíveis implicações, decorrentes de uma disciplina do curso de formação na qual se discutem as potencialidades da utilização dos gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de inglês, podem ser verificadas em suas concepções iniciais?), dividimos a análise em três etapas.

Tal organização nos pareceu adequada por refletir três momentos distintos e substanciais da disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica, logo, do processo formativo sob estudo, que se caracterizam da seguinte maneira:

Etapa de Análise	Atividade de Formação	Período de Coleta	Instrumentos de Coleta ³⁷
Primeira	Reflexão sobre gêneros textuais e seu potencial no ensino	26 de abril e 03 de maio – meio do semestre	Relatórios e apresentações sobre gêneros
Segunda	Produção de material didático	07 e 14 de junho – final do semestre	<i>Teaching Units</i> e <i>Teacher's Notes</i>
Terceira	Reflexão sobre a produção e a formação docente	21 e 28 de junho – final do semestre	Sessões de visionamento

Tabela 6 - Etapas de análise da segunda questão de pesquisa

3.2.1. Primeira Etapa: Refletindo sobre a Teoria de Gêneros e o Ensino de Inglês

Transcorridos dois meses da disciplina, ou seja, no meio do semestre, após o estudo de textos sobre escrita e teoria de gênero, sobre gêneros diversos, tais como *advertisement*, *fable*, *fairy tale*, *short story*, *summary* e *abstract*, além de algumas discussões pedagógicas sobre eles, foi solicitado aos APs que fizessem uma apresentação sobre o gênero que haviam escolhido para a realização de seu trabalho final – a produção de uma unidade de

³⁷ Ressaltamos que os instrumentos primários, apontados na tabela, foram triangulados com as gravações em áudio e vídeo de aulas e orientações, diários de observação da pesquisadora e materiais ofertados na disciplina.

ensino (*Teaching Unit*) e seu respectivo guia ao professor (*Teacher's Notes*). O guia para a referida apresentação encontra-se no Apêndice C e, para essa etapa, selecionamos os itens 1, 7 e 8³⁸ para análise.

O item 1 (*What genre have you chosen? Discuss its main characteristics: structure, language, content, purpose, target audience, and publishing media.*) teve por objetivo verificar o conhecimento sobre gênero que vinha sendo desenvolvido pelos alunos, os aspectos que vinham observando nos textos a fim de escolher aquele que usariam na produção da unidade didática. Por se tratar de um trabalho feito pelas duplas cooperativamente, nesse momento, tratamos os participantes como Dupla 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e utilizamos os dados advindos tanto dos relatórios escritos entregues pelos alunos no dia da apresentação, os quais continham um resumo dos aspectos principais da mesma, quanto das gravações em áudio das apresentações, além dos diários de observação da pesquisadora.

Nesse ponto, abrimos um parêntese apenas para destacar que a realização em duplas de atividades relativas à produção de material didático provém do fato de que o trabalho colaborativo nesse tipo de atividade do curso de formação aumenta a confiança, em especial daqueles que não têm experiência, em empreender a tarefa, além de que podem aprender com os pares tanto durante o processo quanto posteriormente, quando de posse dos resultados da produção (AUGUSTO-NAVARRO, DE OLIVEIRA e ABREU-E-LIMA, 2014).

Transcrevemos a seguir os comentários das duplas ao item 1, destacando entre parênteses as características textuais que depreendemos terem sido observadas pelos APs.

Dupla 1:

We chose to use the song because we think it's a genre that interest teenagers (TEMA) and the language is direct and usually has many adjectives and nouns that can be explored (LINGUAGEM e GRAMÁTICA). The content of the songs are attractive because they approach issues of everyday life: feelings, confusions of the people (PROPÓSITO).

A primeira dupla demonstrou preocupação com o tema e, embora iniciem dizendo apenas que ele seria interessante ao aluno, mais adiante demonstram perceber que o propósito do gênero música é comunicar sentimentos e que isso a torna atrativa a alunos adolescentes. Além disso, a dupla observou o tipo de linguagem e aspectos gramaticais

³⁸ 1. What genre have you chosen? Discuss its main characteristics: structure, language, content, purpose, target audience, and publishing media.; 7. What are the possible pedagogical applications of the chosen genre in English language teaching and learning? Consider textual, linguistic, discursive, social and cultural aspects that could be explored in the classroom through this genre. e 8. Please, present a brief reflection about the use of genres as teaching and learning instruments.

(classes de palavras) que poderiam ser ensinados – a riqueza de adjetivos é característica de um texto que aborda emoções.

Dupla 2:

We chose music because it's effective and approach people of all ages, especially young people and the target audience is 14, 16 years old, high school. (PÚBLICO-ALVO) There are a lot of structures that you can find in the lyrics like poetry, emotions, feelings [...] (TEMA) develop the skill of notice underlined message that it's not direct in the text [...] We chose this genre because in our point of view it's an interactive activity and it's something that can hold students attention and not to distract of the class and music uses a language that approaches easily to teenagers, they like music very much in this age.

A Dupla 2 também escolheu trabalhar com o gênero música por considerar que seu público-alvo é bastante abrangente, porém marcadamente caracterizado por adolescentes, o que se deve ao tema. Ainda que músicas possam versar sobre diferentes assuntos, a coincidência do tema emoções entre as duplas 1 e 2 e o fato de terem escolhido cantores que se dirigem ao público jovem demonstram que houve sensibilidade não apenas com relação ao gênero, mas também às variações possíveis em seu interior – subgêneros e a utilização individual do gênero tendo em vista o objetivo comunicativo que se tem (MACHADO, 2010).

Ao afirmar que a música é repleta de mensagens subentendidas, para as quais os alunos devem ser despertados (*develop the skill of notice underlined message that it's not direct in the text*), a dupla pareceu compreender, como defende Bhatia (1993), que os gêneros são formas de *ação tática*, ou seja, que envolvem uma seleção fundamentada de ferramentas adequadas a um objetivo.

Contudo, a Dupla 2, similarmente à anterior, ateu-se menos ao texto que ao aluno. Entendemos que para o professor o processamento de ambos é concomitante e assim deve ser, no entanto, para fins de pesquisa, no item 1 do guia de apresentação, solicitamos que os alunos se restringissem a comentar o gênero em si, para que pudéssemos melhor compreender sua percepção sobre o assunto, ficando os itens 2, 4 e 5³⁹ para reflexões mais direcionadas à relação texto e idade/série. Tal ocorrência nos permite inferir tanto que parece mais fácil ou adequado para os APs adotar a perspectiva do aluno quanto que analisar um texto pela perspectiva do professor ainda lhes seja dificultoso.

³⁹ 2. Why have you chosen this genre? Explain in detail.; 4. Why have you chosen this text? Explain in detail. e 5. The genre and the text were chosen to be used with which age and in which grade? Explain.

Dupla 3:

One of the genres chosen is some pieces of news. The language is formal. (LINGUAGEM) They are about the conflicts that had been taking place in Ireland in the early 70's. (TEMA) The purpose is to inform the population from the country. (PROPÓSITO) The target audience is the readers of newspapers, (PÚBLICO-ALVO) and it was taken from a British website. (VEÍCULO) The other genre is a song. It is structured as a poem, (ESTRUTURA) and the language is informal. (LINGUAGEM) It is about a difficult day the country, from where the band is, went through. (TEMA) The purpose is to express the band's feelings about what had been taking place until that time in an artistic way. (PROPÓSITO) The target audience is everybody who enjoys the kind of music they play. (PÚBLICO-ALVO)

A Dupla 3 apresenta uma reflexão bastante consistente sobre os gêneros escolhidos, indicando a linguagem, propósito comunicativo e público-alvo de cada um deles, além do veículo de publicação e estrutura prototípica do texto.

É relevante ainda destacar que foram escolhidos gêneros bastante distintos, notícia de jornal e música, sobre o mesmo tema – conflitos ocorridos na Irlanda durante a década de 1970, o que facilita a comparação entre eles e demonstra que os APs compreenderam (e consideraram importante mostrar a seus alunos) que cada gênero tem um papel na comunidade discursiva (SWALES, 1990), é um modo de ação social distinto (MILLER, 1994) e cujo uso depende de e informa sobre seu emissor.

A posição da dupla quanto ao ensino está de acordo com o afirmado por Tribble (2010, p. 161) de que o objetivo na abordagem baseada em gênero é que os aprendizes percebam que “fora da sala de aula, cada texto tem um trabalho a fazer, o que depende da efetiva exploração de diferentes recursos linguísticos” e, ainda, que, dessa forma, “os estaremos ajudando a se engajar em novos papéis e propósitos” de acordo com o contexto.

Dupla 4:

Cartoons are based in images and short dialogues (ESTRUTURA) that provide the readers many abilities such as text interpretation and argumentative skills. Those competences provide the readers search for their own world experiences. [...] Also, cartoons usually contain humor and polemic themes (TEMA) prioritizing informal language. (LINGUAGEM) [...] This is because the cartoon is more dynamic and brings the daily life. (PROPÓSITO)

A dupla de número 4 também enumerou diversas características do gênero escolhido, indo desde aquelas mais evidentes, como seu *layout* (estrutura) e uso das linguagens verbal e não verbal (a segunda facilitando a compreensão da primeira), àquelas menos evidentes como o propósito de comunicar a opinião de seu autor sobre um tema

cotidiano, polêmico por meio de linguagem sarcástica e irônica, cuja compreensão, por sua vez, depende das habilidades e competências do leitor.

Essa última observação com relação à análise do gênero feita pelos APs remete a uma conscientização para o fato de que o sentido do texto não é constituído apenas pelo autor, mas também pelo leitor, que mobiliza seus conhecimentos, inclusive de gêneros, na empreitada comunicativa (KOCH, 1997).

Dupla 5:

The main genre that we have chosen (comic strip) generally involves colorful images that call attention and help us to understand the story, in a funny way, (ESTRUTURA) through short and fast dialogs, (LINGUAGEM) all the circumstances of the environment appear in the strip as the sound, the noise, actions and feelings even the smell. The language is freer than the other genres and it can be mixed in formal or informal. (LINGUAGEM) The content can vary the themes (TEMA) and size (ESTRUTURA) according to the author opinion. (AUTOR)

A quinta dupla destaca inicialmente a estrutura do gênero (por estrutura estamos entendendo o *layout*, a forma de organização dos elementos textuais). O uso da linguagem não verbal e do tom irônico e cômico da história em quadrinhos é novamente destacado, além do caráter direto, híbrido e onomatopéico dos diálogos.

Pelas considerações das duplas 4 e 5, podemos concluir que a escolha do gênero história em quadrinhos, assim como da música pelas duplas 1 e 2, se deve a uma concepção de aprendiz que se interessa mais por textos curtos e opinativos do que por textos longos e informativos, haja vista a proporção de cinco (músicas – 3, história em quadrinhos – 2) para um (notícia de jornal) apresentada até o momento pelas duplas. Remetendo não apenas às experiências de docência dos participantes, evidenciadas no item 3.1 deste trabalho, mas também à experiência desta pesquisadora, podemos afirmar que tal concepção procede, não podendo, porém, significar o abandono de gêneros “mais complexos” no contexto escolar.

Dupla 6:

o **COMICS**

- Regular elements
- Pictures/colors
- Dialogue (oral/writing)
- Verbal and non-verbal elements
- Layout/structure
- Characters / Narrative
- Elements that provoke humor

o **TRAILER**

Analyze what the filmmaker has chosen to put in the scene: the set, actors, camera angles, lighting, and so forth.

Important scenes from the movie to catch people's attention

o **Plot / movie summaries**

A little bit about the actors and a short summary about what happens in the story and discussion about the Oscars that the movie may have won.

o **Movie advertisement:**

A beautiful picture from an important scene of the movie, the day when the movie will be released and a sentence which might be something that a character said or a slogan.

Figura 4 - Apresentação sobre Gêneros - Dupla 6

A última dupla se propôs a trabalhar com quatro gêneros distintos (*comics, trailer, plot/movie summaries, advertisement*) sob o tema *Contemporary Movies*.

Com relação à história em quadrinhos, as características elencadas não se diferem das anteriormente apontadas por outras duplas, porém elas não foram desenvolvidas. Quanto aos demais gêneros, por estarem relacionados à indústria cinematográfica, foram destacados elementos específicos como o uso de cenas e fotografias, posto que, nesses casos, a linguagem não verbal suplanta a verbal, o que se torna interessante mostrar ao aluno na medida em que os gêneros são frequentemente entendidos como sinônimo de palavra escrita. O fato de os diversos gêneros terem um mesmo propósito comunicativo – a promoção do filme – bem como seus meios de publicação (*magazines, books, websites, television, cinemas*) também foram apontados.

O trabalho com gêneros característicos do cinema, da televisão, da Internet, lembra-nos o caráter dinâmico e histórico dos gêneros (MACHADO, 2010), o fato de que eles

aparecem, desaparecerem, reaparecerem ou modificam-se continuamente (BRONCKART, 1999) e o quanto esse movimento precisa ser considerado quanto se pensa o ensino. A escolha de gêneros próximos, vivenciados pelo aluno (BONINI, 2001), que fazem parte de sua comunidade discursiva (SWALES, 1990), facilita não apenas a compreensão mas também a motivação: “O desafio que enfrentamos como professores é, portanto, ajudar os alunos a ganhar experiência com gêneros que são relevantes às suas necessidades e assegurar que sejam capazes de recorrer aos recursos linguísticos e cognitivos relevantes ao desempenho da tarefa que precisam executar.” (TRIBBLE, 2010, p. 162).

Comparando as respostas dos APs ao questionário inicial com suas reflexões por ocasião da apresentação do meio do semestre, podemos verificar que as asserções bastante restritas ao nível de formalidade linguística (formal/informal) e de reconhecimento social (clássicos da literatura/textos cotidianos) do texto a ensinar estão dando lugar a decisões mais informadas, levando-se em consideração critérios mais variados, o que demonstra que a formação lhes está oportunizando tanto a ampliação do repertório teórico quanto prevendo a exploração e catalogação de fontes sobre o ensinar (WOODS, 1996). No diálogo entre o conhecimento prático e pessoal e o conhecimento dos *experts*, a *expertise* docente vai se desenvolvendo.

Tais conclusões são evidenciadas também pelos comentários dos APs ao item 7 do guia de apresentação (*What are the possible pedagogical applications of the chosen genre in English language teaching and learning? Consider textual, linguistic, discursive, social and cultural aspects that could be explored in the classroom through this genre.*).

As duplas 3 e 6 destacaram que os gêneros por eles escolhidos permitiam o fomento de discussões culturais, políticas e sociais.

Both music and news can be used for the study of history and for political and social debates. (Dupla 3)

Cultural aspects (Dupla 6)

Ao verificar tais potencialidades, essas duplas demonstram a compreensão de que em uma comunidade discursiva há o diálogo, o recebimento de informação e o fornecimento de *feedback* e que os gêneros se constituem em meio para isso, como pontua Swales (1990). Compreender o gênero, sua mensagem e interagir com ela faz parte da convivência social. Sendo assim, ao aprender gêneros, não estamos somente assimilando

formas ou métodos para atingir determinados propósitos, mas adquirindo meios para participar das ações na comunidade (MILLER, 1984).

Além dos aspectos anteriormente mencionados, as duas duplas ainda mencionaram a possibilidade de se explorar as características linguísticas, gramaticais e estruturais do texto, assim como a Dupla 4.

News, as well as articles, is written the same way we teach our students (formal language), so it is very important to expose them to these genres. (Dupla 3)

Furthermore, this genre has a lot of pedagogical possibilities since we can work with the grammar proposed, text production, vocabulary, dialogue and, in a future, with sketches. (Dupla 4)

Encourage students to see formal and linguistic features of the texts emerging from and responding to socio-purposive context of communication. (Dupla 6)

Ao evidenciar para o aluno como se organizam os elementos linguísticos e estruturais do gênero, o professor está criando oportunidades tanto para o aprendizado da LI quanto para a aquisição dos esquemas de gênero (SWALES, 1990), é o que podemos inferir também das reflexões das duplas participantes.

As duplas 3 e 4 ainda apontaram outra potencialidade: as atividades de leitura, compreensão e produção de texto, enquanto a Dupla 5 destacou a possibilidade de se abranger as habilidades de *listening*, *speaking* e *writing*.

Students enjoy music, and it's a great advantage to use it in the classroom. This genre, as well as poems, can be used for reading and comprehension classes too. (Dupla 3)

[...] we can work with the grammar proposed, text production [...] (Dupla 4)

This genre can involve the speaking, writing and listening abilities in vary ways and different focus. It is an broad genre and there are many pedagogical applications as search about the theme and genre, development and creation of myths and comic strip, dramatization, drawing, storytelling, group works, movie production (movie maker) about the theme, production of an antology. (Dupla 6)

A diversidade de aplicações pedagógicas para os gêneros apresentada nessa etapa, que coincide com o meio do semestre letivo, contrasta com o baixo número de atividades apontadas pelos APs no questionário inicial – questões culturais, variações

sociolinguísticas (nível de formalidade, polidez), reconhecimento social e evolução diacrônica – e corrobora nossa afirmação quanto à ampliação das fontes sobre o ensinar.

Para Tribble (2010), em uma aula de ensino de escrita, o que estendemos a uma aula de língua de maneira geral, o texto tem por função estimular novos pensamentos e discussões; oportunizar o processamento de informações, o uso e a redefinição do conhecimento prévio; apresentar novos itens linguísticos ou reapresentar antigos itens; fornecer modelos de gêneros e exemplares textuais, todos esses aspectos contemplados nos apontamentos de nossos participantes.

Cumpre-nos destacar, contudo, que duas duplas, as de número 1 e 2, não apresentaram reflexões nem em seus relatórios escritos nem durante suas apresentações orais, restringindo-se a comentar sobre como tentavam organizar a unidade didática a ser entregue no final do semestre. Ainda que estivesse dentre os objetivos da apresentação uma discussão inicial sobre os trabalhos, esperávamos, nesse momento, que os APs também refletissem sobre o gênero (em si), mas entendemos que essa lacuna pode ter sido ocasionada pela dificuldade que as duplas vinham sentindo ao preparar seu material.

Os comentários finais feitos pela professora-formadora, documentados tanto na gravação em áudio quanto no diário de observação de 03/05, confirmam o exposto. Para a Dupla 1, a PF destaca ser necessário que seja desenvolvida uma unidade, não apenas atividades como o grupo vinha fazendo, objetivando sensibilizar os alunos quanto às características do gênero escolhido, tendo sugerido uma ampliação do tema e do número de textos podendo ser do mesmo gênero ou de outros para fins de comparação.

Quanto a Dupla 2, a PF enfatizou que a unidade estava muito limitada à mensagem social transmitida pelo gênero escolhido, sendo importante que as APs pensassem também sobre o gênero música, seu propósito, linguagem, características textuais.

Assim como ocorrido no item 7, as duplas 1 e 2 não apresentaram reflexões para o item 8 (*Please, present a brief reflection about the use of genres as teaching and learning instruments.*). As demais duplas destacaram que o uso de gêneros no ensino de inglês pode contribuir para que a aula se torne mais motivadora, significativa para o aluno, diversificada e dinâmica, conforme pode ser verificado nos trechos sublinhados nos excertos a seguir.

The use of genres in the classroom makes students be in touch with texts they will need to read in their lives, and sometimes they can't do it even in their native language, such as a contract or an instruction manual. Moreover, reading texts in different genres involves the

use of different reading skills, since reading a literary text is different from reading a mythological text, and even more different from reading a letter. (Dupla 3)

It's teaching in a dynamic way, the first objective is to the student is talk, to think about a different language, is to think about is a possible language to learn and to set students free from their concerns and speak English. It's a way to have a different class and learn. (Dupla 4)

The use of genres is a very interesting and creative way to teach and learn languages. They can work with many language, social, discursive, textual and cultural aspects and stimulate different abilities during they reflection and use.

When we work with different genres the teaching (and the learning) seems more significant and interesting for the students because it considers sometimes more different aspects than other kinds of teaching and in a new way. It is important a mix of the genres' studies to open the student view of what genre is (or the different kind of genre) and how different they are (the different language, structure, content, stile and target public where they happen).

The linguistic aspects (as the language structure, the grammar) can be worked in into the genre analysis and get a bigger proportion as the social and cultural one. Some genres are more common and formal other more informal and short...this variety is very important to build the critical reflection and the communicative competence too. (Dupla 5)

Pelos excertos anteriormente reproduzidos – retirados dos relatórios de apresentação e, no caso da Dupla 4, da gravação da apresentação – notamos que os APs compreenderam que o trabalho com gêneros instaura o dinamismo na sala de aula, tanto por meio da diversidade de gêneros (textos) que podem ser trabalhados quanto pela diversificação de atividades, posto que, para um mesmo gênero, diferentes aspectos podem ser nelas abordados, e que, por consequência, a aula se torna mais motivadora. A motivação é ainda favorecida ao se trabalhar textos significativos (*texts they will need to read in their lives*).

Segundo Bazerman e Miller (2011), aspectos como engajamento e motivação fundamentam o trabalho com gêneros. Para Hyon (2002), o ensino de gêneros amplia a satisfação no aprendizado e aumenta a autoconfiança, posto que, ao desenvolver uma consciência genérica, o aluno pode participar com mais sucesso em interações na língua-alvo.

As duplas 3, 5 e 6, mesmo sem citar o termo consciência genérica, demonstram ter compreendido esse objetivo do ensino de gêneros ao destacar que cada texto envolve uma habilidade de leitura diferente (Dupla 3) e que conhecer a variedade textual opera na competência comunicativa (Dupla 5).

Autores como Bhatia (2000), Paltridge (2001), Hyon (2002), Flowerdew (2002) e Hyland (2004) apontam o papel da consciência genérica, ou *frame*, ou *schemata* no uso da língua e ainda indicam sua composição: competência linguística (gramatical) e competência comunicativa (textual, contextual, pragmática) (BHATIA, 2000); conhecimento

dos propósitos comunicativos, das formas (estrutura) necessárias à construção e interpretação do texto, do conteúdo e registro e dos contextos nos quais são comumente encontrados (HYLAND, 2004) – todos esses elementos apontados por nossos participantes, em especial das duplas 5 e 6, conforme destaques.

The use of genres is a very interesting and creative way to teach and learn languages. They can work with many language, social, discursive, textual and cultural aspects and stimulate different abilities during they reflection and use.

When we work with different genres the teaching (and the learning) seems more significant and interesting for the students because it considers sometimes more different aspects than other kinds of teaching and in a new way. It is important a mix of the genres' studies to open the student view of what genre is (or the different kind of genre) and how different they are (the different language, structure, content, stile and target public where they happen).

The linguistic aspects (as the language structure, the grammar) can be worked in into the genre analysis and get a bigger proportion as the social and cultural one. Some genres are more common and formal other more informal and short...this variety is very important to build the critical reflection and the communicative competence too. (Dupla 5)⁴⁰

According to what we have been studying about discursive genres, we can state that teaching a second language through genres can bring good results, not only because of the linguistics aspects, but also due to the pragmatic, socio-cultural elements involved, since the language is organized by genres, and the latter are created by people (socially/culturally), according to their purposes.

This way, teaching genres – their regularities, as well as their possible transgressions – will help students to become aware of the different types of texts, and also act effectively in different communicative contexts.

This approach will promote a more critical/profound reflection about the notion of gender, once it makes the students recognize not only the regular elements, but also the ways in which they relate to one another, constructing a variety of effects of sense, due to the diversity of purposes. (Dupla 6)

A Dupla 6 discute mais diretamente a abordagem de gênero de Swales (1990) adotada na disciplina destacando alguns de seus elementos centrais: que o gênero é um evento comunicativo com ocorrência em uma comunidade discursiva de acordo com os propósitos comunicativos daqueles que dele se utilizam e que conhecer a prototipicidade e função de um gênero instrumentaliza o aprendiz de L2/LE e colabora para que ele seja mais bem sucedido ao se comunicar.

Tendo em vista a análise feita nessa primeira etapa, concluímos que, com relação à compreensão da teoria de gêneros, os participantes se encontram em diferentes níveis, conforme apontado na Tabela 7:

⁴⁰ Excerto já citado anteriormente, contudo, pela distinção dos tópicos em análise, evidenciada nos grifos, julgamos relevante repeti-lo.

Duplas	Nível de compreensão
1 e 2	Tênuo: escolha de texto baseada mais na percepção de preferências (gosto) dos alunos que na qualidade do texto (perspectiva de aluno).
3 e 4	Significativo: escolha de texto baseada na observação de características prototípicas e papel do gênero na comunidade discursiva, apontamento de variadas aplicações pedagógicas do gênero e de possíveis contribuições de seu uso no ensino-aprendizagem de línguas (perspectiva de professor).
5 e 6	Consistente: escolha de texto baseada na observação de características prototípicas e papel do gênero na comunidade discursiva e agrupamento de gêneros por similaridade/diferença quanto aos critérios de escolha adotados, apontamento de variadas aplicações pedagógicas do gênero e de possíveis contribuições de seu uso no ensino-aprendizagem de línguas (perspectiva de professor), reflexão quanto ao papel da consciência genérica na competência comunicativa.

Tabela 7 - Níveis de compreensão da teoria de gêneros pelos APs

Encerrada a análise referente à primeira etapa, na qual categorizamos os participantes em distintos níveis de compreensão da teoria de gêneros e de sua utilização no ensino de línguas, procedamos àquela relativa à segunda etapa, na qual analisaremos sua transposição prática por parte dos APs.

3.2.2. Segunda Etapa: Produzindo uma Unidade Didática

Como expusemos anteriormente, o período compreendido na primeira etapa de análise vai de meados de março a início de maio. A segunda e terceira etapas compreendem o semestre todo, ou seja, abrangem as atividades realizadas até o final de junho. Os primeiros meses da disciplina foram majoritariamente de discussões sobre a teoria de gêneros, sua utilização no ensino, bem como de observação e análise de textos de gêneros diversos, enquanto nos meses finais os trabalhos ficaram centralizados na unidade didática: sua elaboração, apresentação e avaliação.

Os APs tiveram oportunidade, durante o mês de maio, de ter orientação individualizada sobre a produção de suas *Teaching Units* (TUs) e *Teacher's Notes* (TNs) tanto com a professora-formadora e esta pesquisadora quanto com duas professoras orientandas de doutorado da PF que observavam a disciplina, as PDs (professoras-doutorandas). Durante o mês de junho, foram realizadas as apresentações das TUs e TNs, finalizadas as atividades a elas relativas e aplicado o instrumento final da pesquisa – as sessões de visionamento.

Na presente etapa de análise, descreveremos brevemente o período de preparação e desenvolvimento, detendo-nos, porém, ao estudo dos trabalhos produzidos, buscando compreender como os APs materializaram suas concepções, descritas no item 3.2.1.. Compreendemos se tratar de um exercício de prática, ainda que ela seja de forma assistida, ou seja, com mediação e assistência (em nível decrescente) do formador, conforme esclarece Johnson (2009).

No dia 10 de maio, a PD1 atendeu as duplas 1, 2 e 5 discutindo os seguintes aspectos, depreendidos das ideias dos APs para seu material e extraídos das gravações em áudio dos encontros:

- Dupla 1 – diferença entre tema e gênero(s) trabalhado(s), a necessidade de pontos de contato (por similaridade ou divergência) entre os diferentes gêneros abordados na unidade didática, delimitação do público-alvo do material (ensino público/particular/escola de idioma), manutenção do foco no decorrer da unidade.
- Dupla 2 – variedade de noções a serem exploradas a partir de um mesmo gênero, relevância dos gêneros da Internet, diversidade de atividades em uma mesma unidade (trabalhos em grupo, pares e individuais; envolvendo *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*).
- Dupla 5 – linguagem adequada ao público-alvo da unidade, ordem de apresentação das atividades (identificação, reflexão e construção do gênero), ganchos entre as atividades, objetivos gerais da unidade e objetivos específicos das tarefas, pesquisa de materiais oficiais (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) a fim de verificar a série na qual o gênero escolhido é trabalhado para certificar a adequação ao público-alvo.

Em 17 de maio, a PD2 orientou as duplas 3, 4 e 6, conforme segue:

- Dupla 3 – discussão sobre as diferentes utilizações do texto tendo em vista a abordagem adotada (baseada em gêneros, temática, baseada em tarefas), como o tratamento do texto em cada uma é diferente.
- Dupla 4 – definição do contexto (escola pública ou privada) e público-alvo (série, interesses e necessidades do aluno), bem como escolha adequada de gêneros (quantidade, familiaridade, utilidade, conhecimentos prévios necessários), planejamento e adaptação das atividades, ensino indutivo (*noticing* pelo aluno), interface de habilidades no português e inglês, linguagem clara e acessível tendo em vista a quem o material se destina (*Teaching Unit* – ao aluno, *Teacher's Notes* – ao professor).
- Dupla 6 – influência do meio de publicação no gênero, seleção de gêneros (quantidade e relação), organização da unidade (retomada e fechamento).

Na aula subsequente às orientações com as PDs, a PF solicitou aos APs que socializassem o que haviam discutido e, conforme as duplas expunham o teor e auxílio proporcionado pelas sessões, a PF fez as seguintes anotações na lousa, registradas no diário de observação de 24 de maio:

- genre characteristics (main source text and assignments)
- integrating activities
- think of students' profile and interest
- inductive teaching
- reading strategies
- (re)considering the target group
- target group
- (re)considering “task” for a better integration

Após a discussão de tais itens, a PF distribuiu aos alunos o material intitulado *Preparing your Teaching Activity* (Preparando sua Atividade de Ensino), reproduzido no

Anexo B deste trabalho, com critérios e aspectos a serem observados. Dentre os critérios estão:

- *goals* – aspectos a serem ensinados, integração entre eles;
- *method* – adequação dos temas e tópicos aos alunos, recursos, ferramentas pedagógicas, papéis de professor e alunos;
- *foundations* – teorias que suportam as escolhas práticas;
- *instructions* – clareza, consistência e factibilidade do plano de aula;
- *evaluation* – modo de avaliação do envolvimento e aproveitamento.

De posse das diretrizes, os APs fizeram a análise, apreciação de sua unidade a um colega e ambos buscaram se ajudar mutuamente no sentido de aprimorar as TUs e TNs.

A orientação individualizada por parte da PF e desta pesquisadora se deu na aula do dia 31/05. No diário de observação encontra-se o seguinte comentário da pesquisadora sobre os grupos que atendeu:

Alunos sentam em grupo para falar sobre o trabalho, a professora e eu percorremos os grupos. Dos dois grupos com quem conversei, um deles, o das alunas AP6a e AP6b⁴¹, me mostrou o trabalho praticamente pronto, o que não estava escrito elas tinham em mente como fazer. Já no outro grupo, as alunas AP1a e AP1b estavam ainda bastante perdidas não conseguindo elaborar atividades. Discuti algumas possibilidades com elas para exploração dos textos que haviam selecionado. (Diário de observação de 31/05)

A exposição dos procedimentos adotados elucidam o perfil da disciplina observada, isto é, a preocupação não apenas com o conhecimento disciplinar, mas, principalmente, com o conhecimento de conteúdo pedagógico (DAY, 1993), evidenciado nas discussões realizadas com os APs sobre como apresentar, utilizar a teoria de gêneros no ensino; sobre produção de atividades de ensino, elaboração de material didático, etc.

Nesse sentido, foram oportunizados tanto o estudo quanto a discussão (e transposição) pedagógica da teoria de gênero, uma informando a outra de modo que o professor em formação gradativamente pudesse melhor compreender e dar sentido a sua ação. Vieira-Abrahão (2002) aponta ser na formação que o aluno-professor precisa aprender, tanto por meio da teoria quanto da prática oferecida, a compreender e analisar o que faz.

⁴¹ Os nomes das alunas, constantes no diário, foram substituídos pelas siglas correspondentes.

Além do conhecimento do conteúdo, o professor precisa conhecer os alunos – perfis, conhecimentos prévios, interesses, necessidades, cultura, o que lhes é motivador e pertinente aprender (KENNEDY, 1991) e, pudemos notar pelos procedimentos anteriormente descritos, o quanto o aluno esteve no cerne dos debates realizados.

Nesse ponto, remetemo-nos, para fins de confirmação, ao apresentado por professores envolvidos na estruturação do curso de Letras no qual coletamos dados, todos eles da área de língua inglesa, sendo um deles a PF, de que a discussão da “futura prática profissional com alunos de graduação em programas de formação de professores de língua estrangeira desde o início de seus estudos é vital para educar professores pré-serviço” (ABREU-E-LIMA, DE OLIVEIRA e AUGUSTO-NAVARRO, 2007, p. 179).

Além disso, as mesmas autoras (2014) afirmam que, em um programa com foco na pedagogia da língua, a avaliação, adaptação e produção de material didático são particularmente relevantes.

Passemos agora a analisar as TUs e TNs produzidas pelos APs destacando que, em função das discussões anteriormente relatadas, algumas duplas alteraram os gêneros/textos a serem explorados.

A unidade didática da Dupla 1 intitula-se *Feelings* e é destinada a alunos do terceiro ano do ensino médio. Nela, as AP1a e AP1b trabalham com os gêneros carta e *email* tendo os seguintes objetivos:

As goals, we intend to make the students aware of two genres (Letter and E-mail), each one with specific characteristics, and let them know the differences between these genres (formal aspects – what can or can't vary), and cultural aspects. We'll consider the feelings that involves these types of writing.

Conforme apontado pelas APs, elas pretendem apresentar as características típicas de cada gênero, bem como aquelas que os diferenciam desenvolvendo o tema relativo a sentimentos, posto que tanto a carta quanto o *email* são gêneros por meio dos quais podemos expressar o que estamos sentindo, sendo que pode haver variações no modo de se fazê-lo em diferentes culturas.

O método a ser utilizado é o indutivo no qual “o professor deve fazer os alunos pensarem e expressarem seu conhecimento”, tendo a função de um “guia” que os ajuda “na construção da conscientização”.

Quanto à avaliação, as APs apontam que os alunos serão avaliados durante toda a aplicação da unidade com base na participação e realização das atividades e ainda que

“a atividade final é uma espécie de teste, quando eles serão avaliados em todo conteúdo passado na unidade”.

Feitas tais considerações gerais, a unidade é iniciada com uma atividade de *warm up* (aquecimento) na qual são apresentadas questões para que os alunos discutam os meios de comunicação dos quais se utilizam, seus hábitos com relação ao envio de cartas e *emails*, bem como se há diferença na linguagem utilizada em cada caso. Nessa primeira atividade, o professor deve fazer a aproximação dos gêneros à realidade do aluno e discutir ideias gerais.

Utilizando cenas dos filmes *You've got mail* e *The lake house* e ainda por meio da reprodução de *emails* (do primeiro filme) e de cartas (do segundo), os alunos são direcionados a notar a estrutura dos gêneros, suas características, linguagem, formas de tratamento, abreviações, saudações (conforme indicado na *Teacher's Notes*), sempre por meio de questões a serem oralmente respondidas, tais como:

- *What do you notice about this genre?*
- *What are the treatments used? Could you send this email to the president, for example?*
- *What makes you think it's a letter? Is there any aspect of a letter that is characteristic?*

Essa atividade 2 (*Watching movie scenes*) nos parece bastante interessante pelo fato de que apresenta textos autênticos em seus contextos de utilização, ou seja, o evento comunicativo foi reproduzido – discurso, participantes, função, ambiente (SWALES, 1990).

De maneira indutiva, o aluno é, então, conduzido a perceber os traços definidores e distintivos dos gêneros. Contudo, fazemos uma ressalva quanto ao modo de realização da atividade; questões cujas respostas se baseiam na observação do aluno são interessantes, mas restringir-se a elas pode ocasionar que aspectos importantes do gênero não sejam notados, sendo necessário, portanto, que sejam previstas também atividades mais guiadas e estruturadas.

Conforme defende Swales (1990), o aprendizado de gênero depende do conhecimento prévio de mundo (*content schemata*), do conhecimento prévio de textos (*formal schemata*) e de tarefas apropriadas. Logo, nesse caso, entendemos que se está confiando muito nos conhecimentos prévios e investindo-se pouco no potencial das tarefas.

A atividade 3 (*Notice*) segue a mesma orientação, devendo os alunos comparar os gêneros a fim de “melhor definir as características formais”. As noções a serem observadas são mencionadas, mas não é apresentada qualquer forma de organização dessas informações.

Activity 3: Notice

- Which are the characteristics that differentiate letter than e-mail?
- Identify the sender, receiver, header, date, forms of treatment, in the examples from the movies.

Na atividade 4 (*Showing emotions*), o foco não é mais os gêneros em si, mas aspectos linguísticos (adjetivos) que podem ser explorados por meio deles. Para tanto, as APs utilizam como meio os chamados *Emoticons*, que além de muito comuns nos *emails*, reforçam a ideia de que nesse gênero podem ser expressos sentimentos e emoções – tema da unidade. Para a prática do léxico, os alunos devem substituir os *Emoticons* pelos adjetivos correspondentes, fazendo uso também de advérbios de intensidade.

Activity 4: Showing emotions

- The students should associate the emoticons with expressions, adjectives, etc. They will rewrite an e-mail full of emoticons, writing down what the emoticons could mean.



☆ de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX@yahoo.com.br [ocultar detalhes](#) 11:30 (45 minutos atrás)
 para XXXXXXXXXXXX@hotmail.com
 data 6 de junho de 2011 11:30
 assunto Travel
 assinado por yahoo.com.br

Hi, how are you? I'm really 😊, in less than 3 weeks I'm going to travel! I'm 😞 to lose my things, but everybody said that I should be 😊 and enjoy it. I'll be like 8 hours in a plane, and I think I'll be 😴 the most time. I don't think I'll 😴 during the fly, I don't 😴 even when I travel by bus!!

The only think that concerns me is that we need to 🗣️, talking sometimes pisses people off! I think I'll be 😊 most of the time, although they have movies, music and food to 🗣️. I'm 🗣️ about somethings, and I really need help. If you could help me, I'd be 😊!

I reeeeeeeaaaallyyyy hope there won't be any child or any stupid person on the plane, because it 🤢!!

Oh gosh, I'll 😞, because I'll miss everyone in Brazil! I think I won't get the chance to call you all, so don't be 😊, I'll bring you postcards to compensate, heheheh!

I'm waiting for you to come to my party the day before my trip. I'll be 😊 if you could come. Call the girls too.

😊

XXXXXXXX

Figura 5 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 1

De acordo com Harwood (2010, p. 3), “os textos podem ser apresentados ao aprendiz em papel ou suporte audiovisual e os exercícios e/ou atividades construídas a partir de tais textos”. Logo, a dupla adotou procedimentos pertinentes tanto ao apresentar seus textos em suporte audiovisual (posteriormente reproduzindo-os em papel) quanto ao explorar inicialmente o texto em si para, então, a partir dele, elucidar aspectos linguísticos. O aspecto cultural, apontado nos objetivos da unidade, não foi abordado, apesar de o corpus escolhido oportunizar esse tipo de discussão e dela ser relevante pelo fato de que a *schemata* de um gênero varia em diferentes culturas (SWALES, 1990).

A escolha do tema (tratar de sentimentos com adolescentes) e dos gêneros (relacionados à Internet) e a elaboração das atividades (com discussões, uso de filmes, uso de recursos tecnológicos – *Emoticons*) demonstram preocupação com o engajamento do aluno, assim como o faz a proposta de realização de uma atividade prática em laboratório de informática.

Activity 5: Lab

- *The teacher will bring the students to the Computer's Lab and they will send emails to themselves.*
- *The teacher will do a sortition and tell the students who they'll send his/her email. They should write their characteristics (not physical) that best describes them. They should not tell anyone who is their receiver.*
- *After that, in class, the teacher will ask some students to tell what was written in his/her email, and the class try to guess who is the person.*

Além da produção do gênero *email*, a atividade 6 (*Transforming*) apresentou proposta de transformação de uma carta em *email*. A atividade final (*Writing a letter*) consistiu na escrita de uma carta, a uma autoridade, na qual os alunos expressassem seus sentimentos com relação a algo bom ou que eles gostariam que fosse mudado. Embora não explicitado, acreditamos que o propósito da carta seria tratar de assuntos de interesse público.

Em síntese, a unidade produzida é bastante organizada, parte do conhecimento prévio do aluno, busca que ele note os gêneros com maior detalhamento e que, ao final, produza-os e, durante as aulas, visa a criar oportunidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* (conforme discutido com a PD1 na sessão de orientação).

Contudo, ressaltamos, nesse ponto, que a Dupla 1, embora tenha feito ensaios de adoção da perspectiva de professor nas atividades 1, 2 e 3, o fato de todas elas se estruturarem em forma de questões para discussão já indicou um problema que se tornou explícito no modo de proposição das atividades 4, 5, 6 e atividade final. Ao invés de

elaborarem atividades, a dupla apresentou descritivamente procedimentos de aula, ou seja, o que professores e alunos deveriam fazer, sendo possível notar ainda que a linguagem utilizada na TU e na TN é a mesma, a despeito de cumprirem funções distintas na sala de aula.

Activity 6: Transforming

- The students will transform a letter to an e-mail. The letter will be given to them in a sheet of paper.
- They should use what they learned in the previous classes.

Teacher's notes: The teacher will evaluate the students according to: if they use the aspects of the genre appropriately.

Final Activity: Writing a letter

- Students should write a letter to an authority. They could talk about what makes them happy (in general), what could be changed, etc.

Figura 6 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 1

A dificuldade apontada pode estar relacionada tanto ao nível de compreensão da teoria de gênero, que para essa dupla foi tênue, conforme apontado no item 3.2.1. deste trabalho, quanto à recorrência às experiências de aprendiz (LORTIE, 1975; KENNEDY, 1990 apud BAILEY et al., 1996) dado que a AP1a possui apenas seis meses de experiência docente no ensino de língua portuguesa e que a AP1b não possui experiência. Diante da inexperiência é esperado que novatos recorram a seus modelos implícitos (de bom e de mau ensino), construídos durante os anos de observação de professores e de participação no processo de ensino-aprendizagem como alunos (BAILEY, 1996). Conforme expõe Dellagnelo (2007), há uma maior tendência à recorrência aos conhecimentos advindos da experiência do que àqueles advindos da teoria.

Como postula Reinaldo (2008, p. 169), “tomar instrumentos didáticos de ensino de língua como objeto de estudo favorece a transformação do objeto teórico em objeto de ensino, perspectiva que tenta romper o caráter disciplinar dos cursos de especialização.” e é nesse sentido que a teoria de gêneros foi trabalhada nesse caso.

Iniciando a análise da produção da Dupla 2, seu título é *Somewhere we live inside. Reflections about social and linguistics aspects by analysing the genre “song” and “blog”* e se destina a adolescentes de 13 a 17 anos, isto é, basicamente ao ensino médio, a ser realizada em 3 a 4 aulas.

O objetivo da unidade é promover, entre os jovens, discussões de cunho social que levem a mudanças comportamentais com o intuito de “fazer do mundo um lugar melhor” e estudar os gêneros música e *blog*. A proposta de avaliação é a somativa.

Evaluation

- *All the activities will make part of the evaluation process.*
- *The first writing: 3 points;*
- *The research about the blog: 2 points;*
- *The post on the blog: 3 points;*
- *The participation on discussions: 2 points.*

Na atividade de *warm up*, os alunos leem a letra e ouvem a canção *Meant to live* da banda *Switchfoot*, “discutindo a mensagem transmitida, comparando essa canção com outras que já ouviram”. A dupla sinaliza que a música será analisada em termos linguísticos e culturais.

Mean to live - Switchfoot 

<p><i>Fumbling his confidence And wondering why the world has passed him by Hoping that he's bent for more than arguments, And failed attempts to fly, fly We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside Somewhere we live inside We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside Dreaming about Providence And whether mice or men have second tries Maybe we've been livin with our eyes half open Maybe we're bent and broken, broken We were meant to live for so much more Have we lost ourselves?</i></p>	<p><i>Somewhere we live inside Somewhere we live inside We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside We want more than this world's got to offer We want more than this world's got to offer We want more than the wars of our fathers And everything inside screams for second life We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live...we were meant to live...</i></p>
---	--

Figura 7 - Teaching Unit - Dupla 2

Na atividade 1 (*Feeling the message*), de escrita, os alunos ainda apresentam suas ideias sobre a música e sua mensagem, “falando o tipo de canção de que gostam, por que, o que sentem, etc”.

Activity 1: Feeling the message. Writing Hability

- *After the warm up, the students will express some of their ideias about the genre song by making a writing. They will say what kind of song they like, why, what do they feel, etc.*

A segunda atividade (*Reflections about the genre*) propõe que os alunos “pensem sobre as características da canção”, devendo falar sobre “ritmo, rima, refrão, etc”. Nela, portanto, foca-se a prototipicidade do gênero, seus traços característicos, estrutura, organização, enquanto, nas atividades anteriores, faz-se a apresentação e aproximação do gênero, importantes para que o conhecimento esteja situado e seja mais significativo ao aluno.

Activity 2: Reflexions about the genre

- *Later, they will say what they think about the characteristics of a song. They will talk about rhythm, rhyme, chorus, etc.*

Dando sequência à unidade, é na atividade 3 que a dupla faz o gancho, estabelece a relação entre os gêneros música e *blog* – o propósito de comunicar impressões pessoais e com isso tentar incitar reflexões e ações por parte do receptor da mensagem; o que nos parece muito pertinente tendo em vista que o propósito comunicativo é um critério privilegiado na definição do gênero, devendo ser analisado nos planos textual e contextual (ASKEHAVE e SWALES, 2001 citado por HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2010).

Activity 3: Linking the Genres: Music and Blog – Engagement

- *Then, they will talk a little more about the message of the song, and in what places we can find this kind of message of social awareness, specially at Internet. They will reserch about blogs and bring to class, discussing about the main characteristics of it.*

Na TN dessa atividade, o professor é instruído a conduzir a discussão para os gêneros da Internet, “a fim de fazer os alunos pensarem sobre o gênero ‘*blog*’”. Todavia, é apenas proposta uma pesquisa aos alunos sem indicação de como procedê-la nem das características genéricas a serem observadas. Na atividade seguinte (*Creating a blog*), os alunos devem criar seu próprio *blog*.

Activity 4: Creating a blog

- *With the song and its meaning in mind, students will create a blog in the internet with some kind of ideas of what would they like to change in the world. Anything. The best blog will be chosen by an election in class.*

Segundo Oliveira (2009, p. 67), nas duas últimas décadas, diversos gêneros digitais surgiram “como consequência das transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea”, entre eles: “*blogs, e-mails, fotoblogs, home pages, chats, fóruns de discussão, videoconferência, orkut, aula a distância*” e, baseando-se em Swales (1990), a autora esclarece que eles são gêneros porque “se constituem em atividades sociais, mediadas pela linguagem, com propósitos definidos e são reconhecidos pelos grupos sociais que participam dessas atividades” (OLIVEIRA, 2009, p. 68).

A utilização dos gêneros digitais em sala de aula, portanto, tem significativo potencial para/na formação linguística do aprendiz além de, por seu caráter tecnológico, ser de grande relevância, logo motivador, ao aluno.

Ainda que a dupla 2 tenha tido sensibilidade e clareza para observar o potencial do gênero *blog* no ensino (o que foi discutido com a PD1 na sessão de orientação), as atividades produzidas não oportunizaram adequada utilização do mesmo, tendo em vista o caráter genérico e superficial com que foram elaboradas.

A última atividade, sem título, por exemplo, propõe que todos os alunos publiquem seus trabalhos no *blog* eleito pela classe. Cremos que a falta de título nesse caso sinaliza a ausência de objetivo claro para a atividade, posto que os alunos já haviam feito suas postagens em seus próprios *blogs*.

O único aspecto apreendido do texto trabalhado na unidade foi o social e, embora ele seja importante, pois, como afirma Hyland (2004), o conhecimento das características do texto e de seu potencial social deve ser parte de qualquer currículo, a unidade ficou bastante limitada. Os aspectos linguísticos, apontados nos objetivos, não foram abordados, o que nos indica que a dupla conseguiu notar essa potencialidade, mas parece não ter conseguido desenvolvê-la.

Os gêneros escolhidos estão bastante adequados à faixa etária escolhida, tendo potencial para motivar, posto que, mais do que familiares, poderíamos dizer que são típicos da comunidade adolescente e o tema, além de apropriado, é pertinente à formação cidadã do aluno.

A unidade, embora bem organizada – iniciando por uma apresentação do gênero música baseada nas percepções do aluno, seguida de propostas de experimentação de ambos os gêneros, não perdendo de vista seus pontos de contato, e finalizando com uma produção prática de um *blog* – e apresentando oportunidades de prática oral e escrita, mostrou-se restritiva e superficial.

Além de ter desenvolvido apenas a questão social apresentada pelos textos, o estudo dos gêneros em si se configurou como um conjunto de procedimentos, não de atividades. Como a dupla anterior, a TU foi elaborada para o professor, orientando-lhe sobre como proceder em sala e o que esperar dos alunos, logo, não se diferenciando da TN. Observemos a similaridade entre ambas nos excertos seguintes retirados da TU e TN respectivamente:

Activity 2: Reflexions about the genre

- *Later, they will say what they think about the characteristics of a song. They will talk about rhythm, rhyme, chorus, etc.*

Activity 2

- *For this activity the teacher needs to give students the opportunity of thinking about the genre. What are the characteristics of a song? The students should talk about rhyme, rhythm, chorus etc. These aspects must appear on their explanations. Otherwise, the teacher will have to explain about them.*

O uso de marcadores textuais revela o caráter descritivo da unidade e o fato de que ela não se direciona ao aluno.

- *After the warm up, the students will express some of their ideas about the genre song by making a writing.*
- *Later, they will say what they think about the characteristics of a song.*
- *Then, they will talk a little more about the message of the song, and in what places we can find this kind of message of social awareness, specially at Internet.*

Notemos que procedimento semelhante foi adotado pela Dupla 1, cuja unidade é também descritiva: *After that, in class, the teacher will ask some students to tell what was written in his/her email, and the class try to guess who is the person.* (atividade 5).

Sendo assim, novamente nos remetemos a um embasamento nas memórias de instrução (FREEMAN, 1992) relacionado a pouca prática (AP2a tem 5 meses de experiência na docência e AP2b não possui experiência), à tênue compreensão da teoria apresentada na formação (discutida no item 3.2.1.) e ao fato de que a compreensão passa pela competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002).

A produção de material didático a partir do texto possibilita a articulação e desenvolvimento de teorias de ensino e de aprendizagem (TOMLINSON, 2003b). Isso posto,

a atividade prática de produzir MD no currículo de formação colaborou para o desenvolvimento do fazer docente como resultado da oportunidade de “articulação das experiências anteriores e das crenças advindas delas, da oportunidade de experimentação com a prática e do entendimento dessa prática à luz dos estudos teóricos” (DANIEL, 2009, p. 199-200). Estando, portanto, de acordo com o afirmado por Camargo (2007, p. 26), baseado em Wells (1999): “o saber inicia-se com a experiência pessoal, expande-se pela informação e é transformado através da aquisição do conhecimento em compreensão”.

Dando continuidade à análise das TUs e TNs produzidas, a unidade *Social networks*, da Dupla 3, direciona-se a alunos de 11 a 15 anos, “de acordo com o perfil dos alunos”, e tem como objetivo:

The objective of this unit is to discuss the social medias, concerning their importance, their use, and their risks, besides the vocabulary regarding them. In terms of grammar, this unit can be used to study or review the verb to be in the Simple Present Tense. However, other topics can be worked according to the students' needs.

Na TN, a dupla esclarece que a unidade deve ser trabalhada em inglês para que os alunos possam ter contato com a língua, mas que o professor pode realizar as explicações em português “se achar que os alunos se sentem mais confortáveis”.

É possível notar, nas diretrizes iniciais, o quanto é recorrente a preocupação da dupla em esclarecer que o modo pelo qual a unidade será trabalhada, os aspectos que serão enfatizados dependem do perfil, interesses e necessidades dos alunos, o que nos leva a inferir que essa dupla não apenas adotou a posição do professor, mas também a do produtor de material didático, orientando o professor, na TN, quanto à utilização da unidade.

Acreditamos que tal posicionamento esteja diretamente relacionado ao fato de que um dos membros da dupla, o AP3a, tem oito anos de experiência no ensino de inglês em contextos diversos. Nesse sentido, a formação está se instaurando como um processo de autoconhecimento no qual o ensinar é (re)pensado com base na teoria, na prática e nas próprias cognições.

O AP3a parece ter compreendido, como defendem Howard e Major (2005, p. 101), que a produção ou adaptação de material pelos professores “possibilita que eles levem em consideração seu contexto particular de trabalho” e que superem a inadequação de materiais produzidos em série, além do fato de que um material, em especial quando produzido para outrem, deve ser flexível, possibilitando variações de “conteúdo, papéis e

procedimentos de professores e alunos” (MALEY, 2003 citado por HOWARD e MAJOR, 2005, p. 107).

Na primeira parte da TU, *Discussing the social medias*, são apresentadas diferentes mídias sociais para que os alunos verifiquem quais eles reconhecem (atividade 1).

DISCUSSING THE SOCIAL MEDIAS

1. Do you know the following pictures? What social media are they related to? Link each picture to its name.

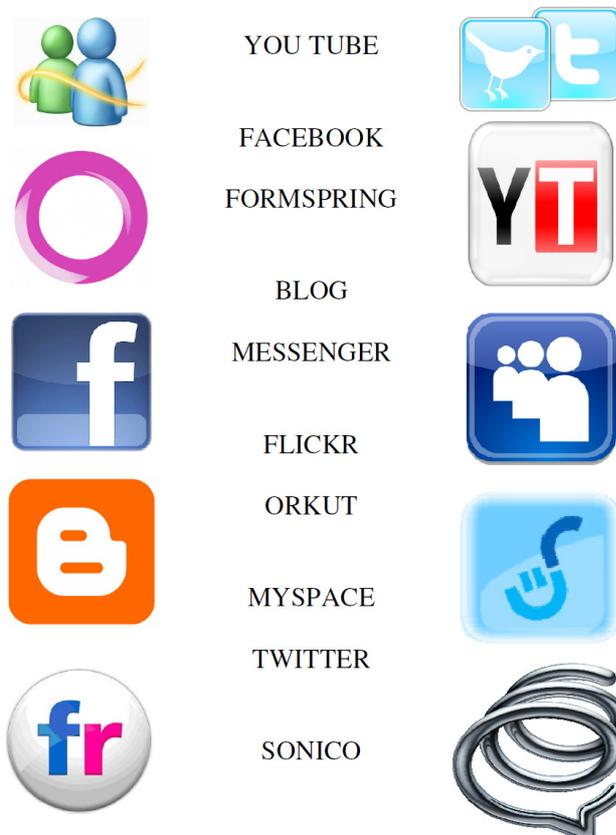


Figura 8 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 3

Na sequência, atividade 2, são propostas questões sobre o uso e exposição dos alunos às mídias apresentadas: *What are they used for?, How often do you use them?, Which is your favorite one?, What kind of information can you find in each of them?, What do you type/upload/download in each case? e What are the advantages and disadvantages of using them?.*

Na atividade 3, que encerra a primeira parte da TU, é apresentado um mapa do uso de redes sociais no mundo para discussão (inicialmente em grupos e depois com o professor) das seguintes questões: *In groups, discuss which social networks prevail over Brazil and the United States, for example. Are there any social networks in the map that are*

not used in Brazil? Which ones? Why do you think people in some countries prefer one social network and people in other countries prefer another? Which social network is the most widely used? Why do you think it happens?.

Na primeira parte da unidade, portanto, o trabalho está fundamentado na apresentação do tema por meio de discussões, buscando não apenas verificar o grau de familiaridade dos alunos para com as mídias sociais, mas também apresentar algumas delas àqueles que pouco as conhecem.

Na segunda parte, *Time to work*, é feita a apresentação do gênero *Profile* (Perfil em redes sociais). Na atividade 1, os alunos observam o perfil de um artista famoso, devendo, em seguida, na atividade 2, produzir seu próprio perfil. A organização do estudo de gêneros da observação de um modelo à posterior produção está de acordo com a pedagogia de escolas como a australiana e a suíça e também nos parece adequada na medida em que o aluno tem a oportunidade de observar, de redirecionar seu olhar sobre os aspectos constituintes do gênero e, então, de processá-los, na prática, se apropriando do referido gênero.

A atividade 3 propõe que o aluno escreva um texto sobre si mesmo utilizando as informações constantes no *Profile* e acrescentando ainda descrições físicas. Para tanto, alguns adjetivos são apresentados a fim de auxiliar o aluno na tarefa:

3. Write a text describing yourself by using the information of the profile above, adding your physical characteristics. Use the pictures below to help you write them.

Afro

Tall / short

Black / white

Blond / red-haired / dark-haired

Young / old

Short, overweight / tall, thin

Figura 9 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 3

Na terceira parte, *Studying a profile*, o aluno observa outro Perfil, dessa vez o de um personagem de desenho animado bastante conhecido, Homer Simpson (atividade 1).

STUDYING A PROFILE

1. Who is the guy in the profile below? What do you know about him? Read his profile and talk to your teacher about his characteristics.

The image shows a screenshot of a social media profile on the Orkut platform. The profile is for 'Homer Jay Simpson'. At the top, there are navigation buttons for 'home', 'profile', 'scraps', 'communities', 'applications', and 'themes'. The profile picture is a cartoon drawing of Homer Simpson. Below the name, there are buttons for 'add as friend', 'ignore', and 'report'. The location is listed as 'Springfield, United States'. The profile is categorized under 'Social'. It lists various personal details: children (yes - at home full time), religion (other), humor (campy/cheesy, goofy/slapstick, raunchy), smoking (occasionally), pets (I love my pet(s)), web page (http://www.thesimpsons.com/), books (Newspaper), TV shows (The Simpsons), ethnicity (other), political (depends), sexual orientation (straight), fashion (alternative), drinking (heavily), living (with partner, with pets, with kids), passions (Duff Beer), sports (beer can throw), music (The Simpsons Theme), and cuisines (Beer). There is also a bio section titled 'About Homer Jay Simpson' with a paragraph of text. On the left side, there is a sidebar with 'Homer Jay Simpson' and a list of options: 'his updates', 'profile', 'scraps' (5554), 'photos' (12), 'videos', and 'testimonials'.

Figura 10 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 3

A exemplo do ocorrido na atividade 3 da parte 2, os alunos devem, utilizando as informações do Perfil, escrever um texto descritivo sobre Homer (atividade 2). Comparando os textos descritivos produzidos nas atividades, os alunos devem refletir, na atividade subsequente, sobre:

3. *What changes are there between the text about yourself and the text about Homer Simpson? Why are there those differences? Why is the Simple Present used?*

Dessa forma, aspectos lexicais – relativos a adjetivos – e aspectos gramaticais – relativos ao *Simple Present* – foram abordados a partir do texto e, de fato, como afirmam Hyon (2002), Johns (2002), Paltridge (2001), citando apenas alguns autores, o gênero pode oferecer ao aluno diretrizes em todas as esferas textuais: propósito, contexto, circulação, conteúdo, tema, vocabulário, gramática, estrutura.

Contudo, embora o gênero escolhido tenha ensejado o estudo das noções referidas (léxico e gramática), servindo-lhes de instrumento para contextualização, o gênero *Profile* não foi bem explorado em suas características nem em seus propósitos na comunidade discursiva que se estabelece via Internet. Além disso, posto que os alunos escreveram dois

textos descritivos, poderia ter sido mostrado a eles que o *Profile* nada mais é do que uma forma “atualizada” de descrever de maneira mais direta e resumida em função de uma necessidade dos membros da comunidade.

Sendo assim, a Dupla 3 selecionou cuidadosa e criteriosamente o gênero, tendo em vista suas potencialidades, mas não as desenvolveu expressivamente. Dificuldade semelhante fez com que essa mesma dupla, tendo escolhido inicialmente trabalhar com os gêneros notícia e música sob o tema dos conflitos ocorridos na Irlanda na década de 1970, mudasse o trabalho, em razão de não ter conseguido visualizar como explorar a questão do gênero nos materiais que tinham.

Nesse ponto, ressaltamos que esses APs participam de um projeto de extensão, produzindo MD e ministrando aulas sob a abordagem do ensino temático por meio de tarefas, apresentando dificuldade em explorar os textos disponíveis de maneira diferente, pela abordagem do ensino por meio de gêneros, como revelado na gravação da sessão de orientação com a PD2 no dia 17 de maio, da qual transcrevemos apenas um dos trechos que evidenciam tal dificuldade.

AP3a – Porque, não sei, a gente se baseou muito pelo, pelo projeto da X⁴², pelo material, porque era um material, um material bom, assim, a gente gostava de dá as aulas e era bacana, os alunos gostavam.

PD2 – Só tem uma coisa: vocês têm que tomar cuidado porque o material da X é um referencial teórico (AP3a – sim, ela ... é uma pesquisa de doutorado) e a disciplina da PF é outro referencial teórico, não tem problema misturar, mas isso tem que tá claro pra vocês, só que você não pode fazer na disciplina da PF exatamente o que você fazia na da X porque senão você não tá usando o referencial teórico que vocês tão aprendendo agora.

AP3b – Porque a gente não tá trabalhando com gênero, a gente tinha até falado isso.

PD2 – OK, acho que isso tudo bem, só que, por exemplo, no referencial teórico da X, que trabalha com tarefas, ela não sistematiza gramática e na perspectiva teórica da PF existe essa sistematização de forma indutiva e se vocês não fizerem vai ficá faltando, então, vocês não tão dando conta dessa teoria 2, vocês tão só usando a teoria 1. E, talvez, não seja o ideal.

AP3a – Mas obrigatoriamente tem que tê?

PD2 – Não obrigatoriamente, mas você tá numa disciplina sobre isso, então, se você num usá nada da disciplina vai ficá meio estranho. OK? É isso que a gente vai dar uma olhada.

A última parte da TU, chamada de *Guess who?*, apresenta apenas uma atividade na qual os alunos, de posse de várias fotos de celebridades, escolhem uma para descrever oralmente a fim de que o colega adivinhe de quem se trata.

⁴² O nome da professora responsável pelo projeto do qual os alunos participam foi omitido. Pontuamos apenas que ela também ministra disciplinas da área de língua inglesa no curso em questão.

Podemos notar que foram apresentadas atividades bastante diversificadas quanto às habilidades trabalhadas – *speaking* (atividades 1, 2 e 3 da Parte 1 e atividade 1 da Parte 4), *reading* (atividades 1 das Partes 2 e 3), *writing* (atividades 2 das Partes 2 e 3); bem como quanto ao modo de realização – individuais (atividades 1 e 2 das Partes 2 e 3), em duplas (atividade 1 da Parte 4) e em grupos (atividade 3 da Parte 1).

Quanto à TN, observamos que ela traz informações adicionais e diferenciadas ao professor, como podemos perceber nos seguintes excertos:

- *The map of exercise number 3 under the heading “Discussing the social medias” is to be explored by the teacher and the students. The teacher divides the students in groups so that the latter can discuss the information from the map. The teacher may use the given questions as well as make others.*

- *The profile of exercise number 1 under the heading “Time to work” is to study the vocabulary used in a social media, such as the Orkut; it is also to be used to discuss how it is made, what information it consists of, etc. This is a good moment to discuss this kind of genre with the students, making them aware of its characteristics, besides any other information.*

- *The pictures with their corresponding adjectives of exercise number 3 under the heading “Time to work” are to help the students identify people’s characteristics before they write the text about themselves, in which they are supposed to write their own physical characteristics. The teacher may help them in the writing of the text.*

- *After writing a text about Homer Simpson (exercise number 2 under the heading “Studying a profile”), the students are supposed to answer with the teacher the questions of exercise number 3, which is under the same heading, in order to compare this text with the text about themselves, so that they notice and think about the changes of the verb to be, the reasons, etc.*

A TN, portanto, orienta o professor sobre aspectos variados relativos às atividades, tais como: procedimentos em sala de aula, objetivos, propostas de variação, orientando também no sentido de que sejam evitados problemas relativos ao *copyright*.

- *The sample of the profile of exercise 1 under the heading “Studying a profile” is to be comprehended by the students regarding the age, the relationship status, among other information. Then, the students will write a text giving information about the person described in the profile the same way they previously did about themselves. The profile used may be of a famous person, but it has to be changed every new class.¹ (¹ It is important to change the profile of the person every new class due to the matter of copyrights. Besides, it is nice if the teacher selects a profile of someone who is in evidence by the time the class will take place.)*

- *As a final activity, the teacher uses the photos of famous people that are under the heading “Guess who?” to practice the verb “to be” orally. In pairs, each student chooses a picture,*

and has to guess the other's picture by asking questions, such as: "Is it a man?" "Is s/he blond?" (Guess who?). The student who answers can only say "yes" or "no". One student asks at a time, until the first one discovers the other's character's name. This activity may be done in different ways; it is up to the teacher how it will be done.² (² Here, the teacher must change the pictures of famous people too, due to the copyrights. Also, the pictures used should be of people who are in evidence by the time the class will take place.)

- Instead of using the pictures of famous people, the teacher may ask the students to take photos of themselves to the class before this activity is done. It may also be done with pictures of their parents, so that the guessing of the names can be more challenging.

Os autores Howard e Major (2005, p. 104) apontam essa preocupação como um dos seis fatores a serem considerados na produção de MD: “Os professores precisam estar cientes das restrições que a lei de direitos autorais estabelece à reprodução de materiais autênticos, publicados e baixados da Internet para uso em sala de aula.”.

A linguagem utilizada na TN também merece ser comentada, posto que a dupla utiliza, com muita frequência, modalizadores discursivos com o intuito de esclarecer o caráter não prescritivo do MD, bem com a posição dominante a ser ocupada pelo professor com relação a ele, citemos alguns exemplos: *The teacher may ask the questions of exercise number 2 that is under the same heading., The teacher may use the given questions as well as make others., The teacher may help the students to do it., The teacher may help them in the writing of the text..*

O exposto, portanto, evidencia a experiência docente, em especial do AP3a, e o “aparato pedagógico” que ela lhe proporciona, ainda que, por vezes, os estudos (teorias) realizados no curso de formação o desestabilize, o que é natural.

O aprendizado do professor é melhor quando ele pode parar a ação e deliberar calma e detalhadamente sobre ela, em que possa estabelecer conexões explícitas entre, por um lado, conceitos e critérios teoricamente relevantes e, por outro, tanto as situações de ensino quanto seu próprio comportamento (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011). O conhecimento advindo da experiência exerce expressiva influência na assimilação do conhecimento teórico, esse é assimilado à luz daquela (DELLAGNELO, 2007).

De acordo com Reinaldo (2008, p. 187), “os momentos de reflexão crítica, inspirados no saber de referência teórica e inseridos em contexto de interlocução orientada” podem levar o professor a mudanças também nas concepções sobre objetos de ensino.

Por outro lado, “o desenvolvimento do conhecimento teórico é um processo de construção social e também individual e, portanto, deva ser tomado como um contínuo no qual as teorias lidas e estudadas se articulam com a prática e com todo o conhecimento,

crenças e experiências anteriores que o profissional traz, configurando-se em um processo de teorização” (DANIEL, 2009, p. 177).

Nesse sentido, teoria e prática, interno (pessoal) e externo (contextual), conteúdo e ensino se (re)significam por influência mútua.

A Dupla 4 produziu a unidade *Comic Strips X Fables Exploring genres and learning about modal Can* para alunos entre 15 e 17 anos, cursando o nono ano do ensino fundamental ou o primeiro ano do ensino médio.

O objetivo geral da unidade de acordo com seus autores é:

Provide students with opportunities to learn the modal CAN exploring the differences between two genres. The genres chosen to teach this unity are comic strips and a fable. It is also intended to work: pronunciation, text comprehension and new vocabulary.

A proposta de avaliação, apresentada ao final da unidade, é a somativa levando em consideração “o processo de cada aluno”.

The evaluation of this unit will consist in the summation of each activity and teacher has to consider the process of each student (student’s engagement, effort, etc...)

A unidade foi organizada em duas atividades, as quais foram subdivididas em exercícios, conforme segue:

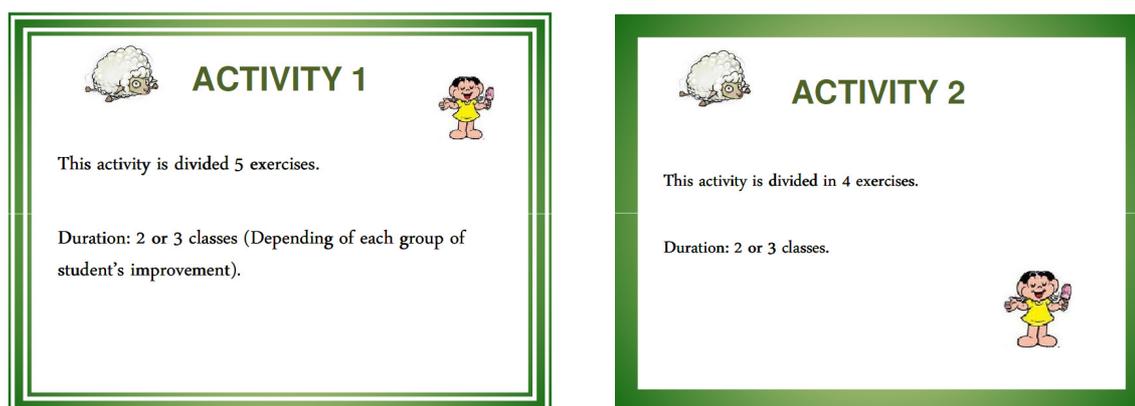


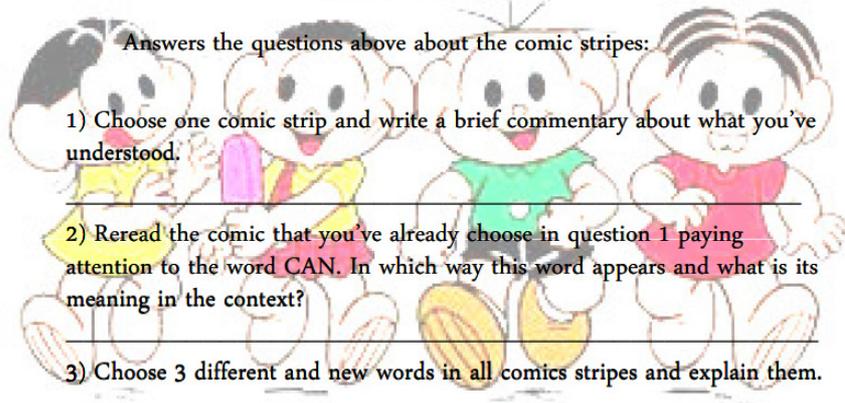
Figura 11 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 4

A primeira atividade tem por objetivo específico “a leitura e compreensão da história em quadrinhos e da fábula, compreendendo a diferença entre esses dois gêneros, prestando atenção nos modais e analisando seus usos”. Nessa etapa, o foco é a compreensão do texto e o trabalho com o aspecto gramatical (modal *Can*) dele depreendido.

No exercício 1, são apresentadas três histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*, nas quais é utilizado o modal, para que os alunos leiam e respondam, no exercício 2, algumas questões a serem apresentadas ao professor no final da aula:

Exercise 2

Answers the questions above about the comic stripes:



- 1) Choose one comic strip and write a brief commentary about what you've understood.

- 2) Reread the comic that you've already choose in question 1 paying attention to the word CAN. In which way this word appears and what is its meaning in the context?

- 3) Choose 3 different and new words in all comics stripes and explain them.

Figura 12 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 4

É possível notar que a dupla fez uso de estratégias de leitura nas questões propostas, a saber, uso do conhecimento prévio, do contexto, de palavras cognatas e de dicas tipográficas para se chegar à compreensão do texto de maneira geral e também de palavras/estruturas específicas. Destacamos que, na sessão de orientação com a PD2, em 17 de maio, a dupla foi orientada a pesquisar sobre tais estratégias, o que, contudo, não lhes tira o mérito de ter pesquisado sobre o assunto e de ter tentado colocá-lo em prática.

A iniciativa da Dupla 4 em utilizar estratégias de ensino de inglês instrumental em um curso de inglês geral para alunos da educação básica indica que o posicionamento teórico da PF e seu objetivo na disciplina de transpor a teoria swalesiana (cujo local de origem é o *ESP*) estão sendo frutíferos, além de corroborar autores como Hemais e Biasi-Rodrigues (2010), Hyland (2004) e Johns (2001) que defendem o caráter altamente adaptativo da teoria de Swales (1990, 2004).

A mesma abordagem anteriormente relatada foi utilizada na sequência da unidade, exercícios 3 e 4, pelos quais se propõe o mesmo tipo de trabalho para a fábula *The Lion with bad breath* de Esopo. A única peculiaridade nesse caso é a solicitação ao aluno para que proponha uma moral para a fábula que leu e, nesse sentido, a dupla já salientou uma característica do gênero.

No exercício 5, a partir do ensejo dado pelos textos e das reflexões já feitas pelos alunos nos exercícios 2 e 4, o foco é na gramática. Importante notar que são apresentados os diversos sentidos que o modal pode adquirir (*possibility, non possibility, be able to, be allowed to, be possible, know how to etc*) e o quanto isso se relaciona com o contexto de utilização (apresentado entre parênteses em cada frase).

Exercise 5

Identify the differences between the uses of CAN:

Can I have a box of (or bag of) popcorn? (From Magali in Comic Stripe 1)



Asking something- Possibility



a) How **can** you ask me that? (From Sheep, at "The lion with bad breath")

b) I **cannot** smell a thing! (From Fox, at "The lion with bad breath".)

c) "Yes, we **can!**" (From Barack Obama, President of United States)




d) I **can't** open the door! (From somebody stuck in a restroom)

e) "I **can** write my name!" (From a 6 years old kid)



f) **Can't** answer you now Jimey. I'm in a big hurry! (From Anjinho in Comic Stripe 2)

Figura 13 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 4

De acordo com Howard e Major (2005), os materiais de ensino de inglês têm que permitir o foco na forma e na função, devendo “encorajar os aprendizes a adotar uma abordagem analítica com relação à língua diante e à volta deles e formar e testar suas próprias hipóteses sobre como ela funciona” (HOWARD e MAJOR, 2005 citando NUNAN, 1988).

Ao estabelecer uma relação dialética entre situação comunicativa e materialidade linguística (CHRISTIE, 1999), o texto nos parece um instrumento privilegiado para abordagem da gramática, aspecto esse explorado pela dupla.

A segunda atividade, dividida em 4 exercícios a serem realizados em 2 a 3 aulas, tem por objetivo que os alunos “explorem e entendam as diferenças entre os dois gêneros propostos”.

Tendo em vista que os alunos tiveram oportunidade de ler os textos anteriormente (na atividade 1), o exercício 1 da atividade 2 consiste em uma discussão, socializada, sobre as características observadas nos textos. A dupla sugere que o nível de formalidade linguística, personagens, intenção do autor e a moral sejam guias das discussões, as quais devem ser anotadas em um quadro comparativo (entre histórias em quadrinhos e fábulas) conjuntamente produzido na lousa.

O exercício 2, para marcar verdadeiro ou falso, parece-nos oportunizar uma retomada e sumarização dos aspectos observados no exercício anterior.



Exercise 2

Mark (T) True or (F) False :

- () Comics stripes are always shorter than fables.
- () Generally, a fable contains animals as characters.
- () Comic strips brings humour and fables don't.
- () Comic strips brings an explicit moral.
- () Fables contain direct dialogue.
- () Comic stripes are always inspired in fables.



Figura 14 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 4

Estudadas as características de cada gênero nos exercícios 1 e 2, os alunos devem, no exercício 3, transformar a fábula *The lion with bad breath* em uma história em quadrinhos, o que, a nosso ver, configura-se como mais um momento de assimilação de cada gênero.



Exercise 3

Convert the fable in a comic stripe.

COMIC STRIPE from "The Lion with bad breath"



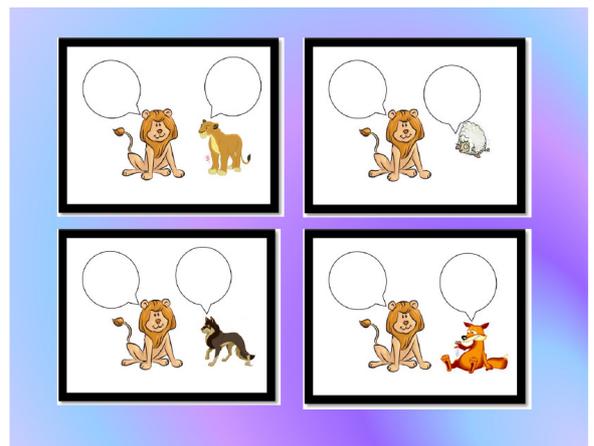


Figura 15 - Teaching Unit - Parte 5 - Dupla 4

Dolz e Schneuwly (2011), ao discorrerem sobre os módulos de trabalho com o gênero em uma unidade didática, enfatizam que eles devem: ser constituídos por atividades e exercícios diversificados; envolver a observação, análise e produção de textos, além de metalinguagem; e, ainda, articular os gêneros com outros domínios da língua, como a

gramática, por exemplo. Nesse sentido, as atividades propostas pela Dupla 4 estão de acordo com o postulado pelos autores.

O último exercício da unidade – dramatização de um texto de um dos gêneros estudados – tem por objetivo ser “uma forma dinâmica de prática de todo conteúdo aprendido e das habilidades orais dos alunos”.

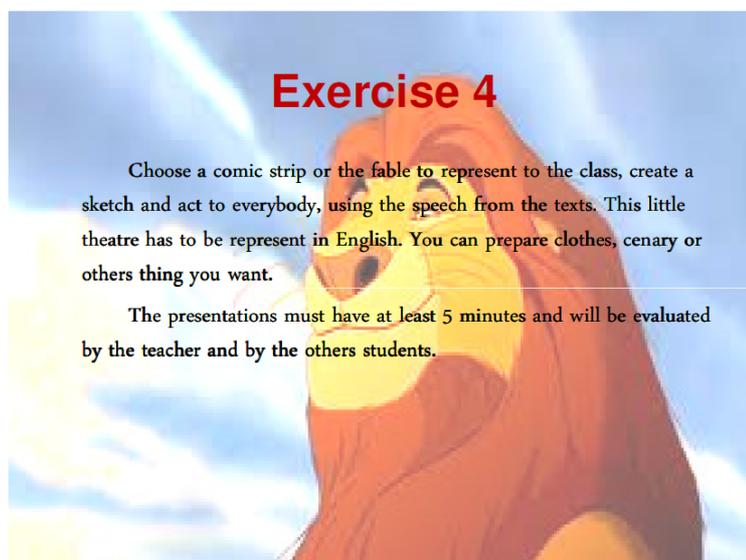


Figura 16 - Teaching Unit - Parte 6 - Dupla 4

A unidade produzida pela Dupla 4 está, portanto, bastante organizada, diversificada e dinâmica, contudo, torna-se necessário salientar que alguns dos exercícios propostos estiveram bastante baseados naqueles realizados pela PF em suas aulas. Tal fato não descaracteriza a produção dos APs, evidenciando um processamento pessoal do que lhes foi apresentado, posto que, conforme discorre Almeida Filho (2002), o aprendizado pela observação é um dos aspectos constituintes da competência implícita do professor.

Para Woods (1996), o desenvolvimento da *expertise* do professor é um processo evolutivo no qual o professor planeja e interpreta eventos de ensino de modo a, gradativamente, ampliar e refinar seu repertório. Logo, parece-nos que a dupla, ainda que de maneira não muito autônoma, baseando-se em modelos que julgam adequados, está exercitando seus conhecimentos, crenças e habilidades de ensino.

A TN apresenta orientações claras, detalhadas e em linguagem direcionada ao professor, são apresentadas traduções (em português) dos exercícios e especificados os diferentes tipos de recursos que podem ser utilizados, dependendo da disponibilidade.

Exercise 1: Read the comic strip above with the students. The teacher can use resources like specific media (computer, data show, etc) show for all the class or give a sheet of paper to each student containing the comic stripes. In the reading, for best results, it is important that the teacher try not to translate the stories, but focus student's attention to the meaning of each story, guiding students to realize the text meaning(s), showing them effects of each story.

Leffa (2003) destaca que diferentes recursos devem ser considerados ao se produzir MD. Howard e Major (2005, p. 103), por sua vez, apontam que cabe ao professor-produtor “ser realista quanto ao que consegue alcançar em termos de desenvolvimento e produção de material tendo em vista as limitações de recursos e instalações”, os quais constituem elemento do contexto de ensino.

A Dupla 5 elaborou a unidade *Comic Strip Genre* para ser aplicada a alunos do sexto ano do ensino fundamental de escolas públicas ou privadas no período de seis aulas duplas. Retomando a sessão de orientação com a PD1, gostaríamos de destacar que houve a procura, por parte das APs, da Proposta Curricular do Estado de São Paulo a fim de definir o público-alvo da unidade que produziram, posto que, nos cadernos oficiais destinados a essa série na disciplina de Língua Portuguesa, os gêneros são abordados. A ciência quanto ao currículo macro, estabelecido pela escola ou estado, e as metas e objetivos que ele institui é necessária quando se desenvolve materiais (HOWARD e MAJOR, 2005 citando NUNAN, 1988).

O objetivo geral da unidade é “trabalhar a estrutura, as possíveis linguagens e os conteúdos de um gênero específico: história em quadrinhos. Por meio do gênero história em quadrinhos é possível criar oportunidades para nossos alunos pensarem, notarem e refletirem no processo de aprendizado”.

O tema abordado é “o mito e a criatividade no gênero história em quadrinhos” e a unidade está subdividida em três partes, conforme apresenta esquematicamente a dupla.

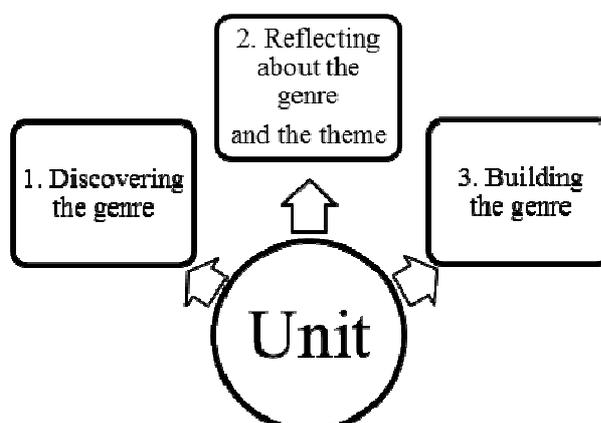


Figura 17 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 5

A primeira atividade da parte 1, destinada à “descoberta” do gênero, está intitulada *Which genre is this?* e tem por objetivo fazer o aluno “notar que tipo de gênero está sendo abordado por meio de exemplos (Mafalda, Calvin e *Monica’s Gang*) e selecionar as principais características observadas quanto a seus personagens, linguagem e estrutura.

Após a leitura das histórias em quadrinhos pelos alunos, o professor deve guiar as observações e discussões focando as similaridades e diferenças entre os exemplos apresentados, levando o aluno a responder:

Activity:

1-) Which genre is this? Read the following examples with your colleagues and try to identify which genre is this. Which characteristic can you notice in this genre? Are they different / similar in which aspects?

Figura 18 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 5

Ainda na atividade 1, é apresentado ao aluno um pequeno texto sobre o gênero em questão para que o aluno, com base em suas percepções anteriores, discuta se concorda ou não, apresentando sua opinião.

a-) Do you agree? Show your opinion:

Comic strip genre

The comic strip genre involves colorful images that call attention and help us to understand the story, through short and fast dialogs, language freer than the other genres.

"using illustrations comic strips can communicate ideas that can't be expressed through words alone"

(http://www.wettropics.gov.au/st/rainforest_explorer/Resources/Documents/8to9/HowTo/ComicStrip.pdf)

Figura 19 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 5

O excerto (e atividade) apresentado, a nosso ver, em linguagem simples e adequada à faixa etária escolhida, contribui para a sensibilização do aluno aos elementos do texto, sua organização e efeitos retóricos, de modo a auxiliá-lo na leitura e na escrita, como prevê Swales (1990).

De acordo com Bonini (2001), ao se considerar o gênero como conteúdo de ensino, a leitura e a produção de textos que ocorrem em contextos sociais são os termos base de trabalho.

A atividade 2 (*My favorite comic strip*), a ser realizada como tarefa de casa, consiste em o aluno fazer uma pesquisa sobre sua história em quadrinhos favorita (parte A), para, posteriormente, apresentá-la à sala discutindo suas personagens e características de modo a compararem-nas (parte B).

Activity:
2-) Part A: homework
 Have you ever read a comic strip? You should bring your favorite comic strip for the class and tell the story to the classmates. Which character did you like the most? Why?
 If you have never read a comic strip you can survey one in your home:
 you can found it on:
<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> or google website (images).

2-) Part B: sharing ideas
 a-) Did your friends bring a different comic strip from yours? In which aspects?
 b-) Are the same language and theme present in all the comic strips?
 c-) Which comic strip did you like the most?

Figura 20 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 5

Nessa primeira parte da unidade, portanto, a Dupla 5 procede à apresentação e aproximação do gênero, o que está de acordo com o procedimento adotado por diferentes escolas em seus modelos didáticos de gênero: o ciclo de ensino-aprendizagem da escola australiana e a sequência didática da escola suíça, por exemplo. A proposta de pesquisa e a oportunidade de compartilhar com o grupo suas histórias em quadrinhos favoritas nos pareceram bastante adequadas nessa fase, pelo favorecimento que podem significar à motivação para a realização da unidade.

Finda a primeira parte, a dupla a esquematiza, como apresentado a seguir:

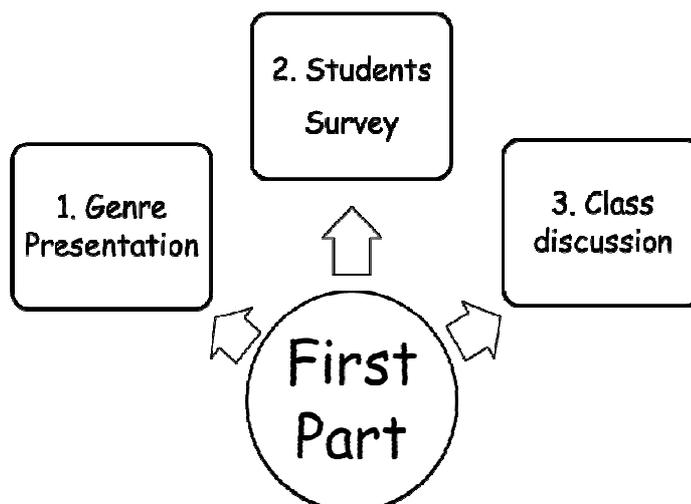


Figura 21 - Teaching Unit - Parte 5 - Dupla 5

Na segunda parte (*Reflecting about the genre and the theme*), o foco se volta ao tema abordado a partir do gênero. Na atividade 1 (*The myth in the comic strip*), o objetivo é que os alunos observem a diversidade de conteúdos e propósitos que a história em quadrinhos pode veicular e, ao lerem o texto *The twelve labors of Monica*, o qual apresenta intertexto com o mito de Hércules, notem que os mitos podem ser um de seus possíveis temas.

Na atividade 2 (*Understanding The twelve labors of Monica*), o foco é a gramática: *present tense* e *past tense*. A dupla destaca que o *past tense* pode ser observado na introdução do mito no início da história em quadrinhos e o *present tense* nos diálogos entre as personagens. Ainda que apresente um recorte da história, a dupla esclarece que outros podem ser escolhidos pelo professor para essa atividade.

Activity:

2-) Pay attention to the verbs of the comic strip above and highlight them. Is there any difference or similarity between them? Have you ever seen any verb that follow the same regularity?

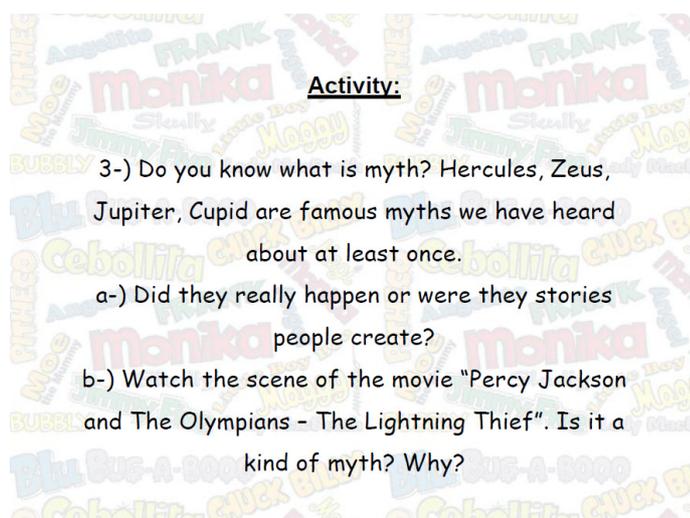
Figura 22 - Teaching Unit - Parte 6 - Dupla 5

A forma de exploração da gramática é adequada, oportunizando ensiná-la contextualizadamente, e evidencia que a dupla percebeu o potencial do texto. Contudo, esse

aspecto não foi muito bem desenvolvido, pois foi proposto apenas que os alunos observassem as similaridades e diferenças entre os verbos, considerando, também, outros já conhecidos por eles.

Considerando que a história em quadrinhos completa é bastante extensa, tendo sido utilizadas em sala apenas as partes relativas à introdução e ao primeiro trabalho realizado por Hércules, na atividade 3, como tarefa de casa, cada grupo (os alunos estão divididos em 11) lê um dos trabalhos e deve apresentá-lo à turma na aula seguinte. Para tanto, os alunos recebem o *link* da história.

A atividade 4 (*What is a myth?*) tem por objetivo a reflexão sobre o mito, tema da unidade, sendo que mais um insumo é oferecido por meio de cenas do filme *Percy Jackson and The Olympians – The lightning thief*.



Activity:

3-) Do you know what is myth? Hercules, Zeus, Jupiter, Cupid are famous myths we have heard about at least once.

a-) Did they really happen or were they stories people create?

b-) Watch the scene of the movie "Percy Jackson and The Olympians - The Lightning Thief". Is it a kind of myth? Why?

Figura 23 - Teaching Unit - Parte 7 - Dupla 5

Encerrando a parte 2, é indicada uma atividade extra (*Reflecting about The twelve labors of Monica and Bullying*), na qual, além de se trabalhar adjetivos pejorativos, utilizados na história para xingamentos entre as personagens, é abordado um aspecto social: o *bullying* – “muito interessante e comum na realidade deles e muito difícil de se abordar em sala”.

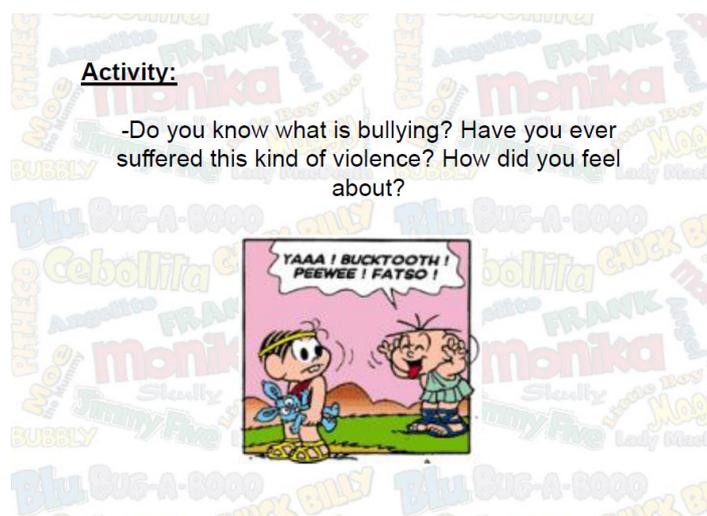


Figura 24 - Teaching Unit - Parte 8 - Dupla 5

A Dupla 5 resume a parte 2 da TU da seguinte maneira:

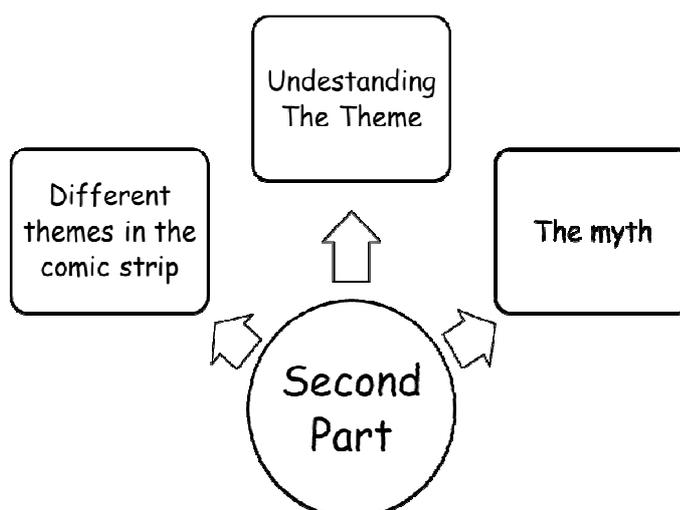


Figura 25 - Teaching Unit - Parte 9 - Dupla 5

Podemos notar que a unidade esteve organizada em módulos (na primeira parte focando o gênero e na segunda o tema) que instrumentalizam o aluno no desenvolvimento das capacidades almejadas por meio da observação, análise e produção de textos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011).

A atividade de produção, etapa em que são capitalizadas as aquisições, é proposta na terceira parte da TU (*Building the genre*) cujo objetivo é “estimular a criatividade e encorajar a habilidade escrita de maneira divertida, relacionado-a ao tema e ao tópico (gênero).”.

Os alunos devem, portanto, criar “um mito moderno” inspirado nos textos lidos e nas discussões realizadas, tendo como personagem “uma pessoa famosa, um professor, um amigo, um familiar” produzindo, assim, sua própria história em quadrinhos a partir dos passos dados.

Activity:

1-) Are you creative? You have already learned about the comic strip structure, you are prepared to build the comic strip and now you really know what myth is too. It is the last challenge of our Unit!

- Choose someone (famous person, teacher, friend, family member etc.). You will create a modern myth with this person!

Follow the steps:

- 1- Plan your story first, and then consider how you will divide it into about 6/8 panels;
- 2- Write your captions for each panel before you start the illustrations.
- 3- Read through your captions and ask yourself 'how can the illustrations make this easier to understand?'

Figura 26 - Teaching Unit - Parte 10 - Dupla 5

Na terceira parte é ainda explicitado que a avaliação é processual levando em consideração “presença, participação, atividades de pesquisa e interesse nas tarefas e discussões feitas em sala de aula assim como a criatividade na elaboração da história em quadrinhos.”, sendo então encerrada com o seguinte quadro-síntese:

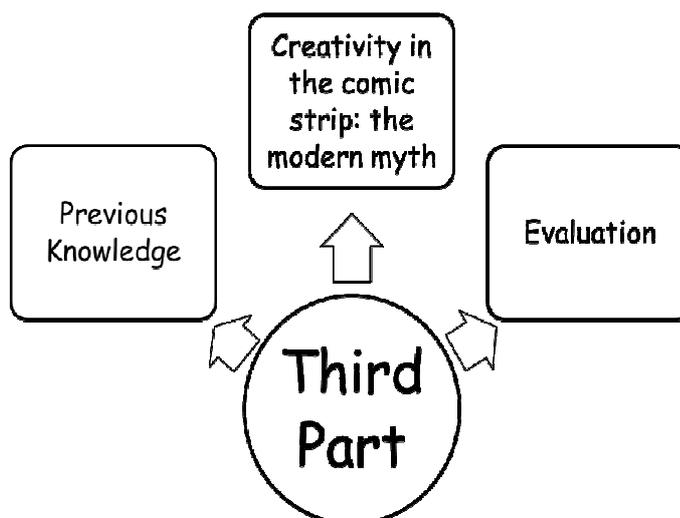


Figura 27 - Teaching Unit - Parte 11 - Dupla 5

Vários aspectos da TU sob análise merecem ser destacados: organização e encadeamento de atividades, variedade de tarefas e recursos, diversidade de insumos

atividade. A abertura da unidade se deu com uma tabela de conteúdos e o encerramento com um glossário e referências bibliográficas.

De acordo com Leffa (2003, p. 35), em situações nas quais o MD vai ser usado por outro professor, que não aquele que o produziu, “há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos”. Informações como o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento em construção, a forma de condução da atividade, entre outras devem ser explicadas.

A *Unit concerning genres: movies*, produzida pela Dupla 6, tem como público-alvo alunos de 16 a 18 anos de escolas de idioma, sendo indicado que estejam cursando o nível intermediário e que tenham estudado previamente os tempos verbais *simple present*, *simple past* e *present perfect*.

Os objetivos gerais consistem no estudo das características do gênero – diferenças e similaridades com relação à linguagem, estrutura, *layout*, personagens, uso de imagens, de elementos não verbais – e que ele sirva de instrumento para o estudo de aspectos linguísticos, pragmáticos, culturais e sociais de modo que o aluno “aja efetivamente em diferentes contextos comunicativos”.

A dupla traz uma citação de Swales (1990), na qual o autor esclarece que o gênero é um evento comunicativo no qual há propósitos comunicativos compartilhados, e, tendo isso em mente, informa que a TU tem por objetivo fazer com que os alunos percebam que o *plot* e o *trailer*, subgêneros do gênero *movie publicizing*, têm em comum o propósito de divulgar filmes. Uma breve descrição dos gêneros, tendo em vista seu propósito, é também fornecida.

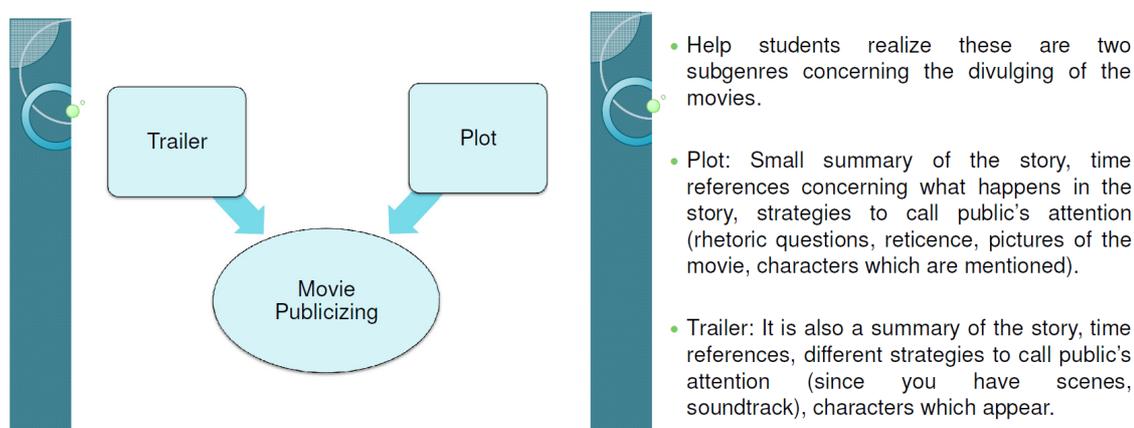


Figura 29 - Teaching Unit - Parte 1 - Dupla 6

Podemos notar que a Dupla 6 demonstra consistente compreensão da teoria, conforme apontado na primeira etapa deste trabalho, e que, portanto, não apresenta dificuldade em utilizá-la como base (e guia) de sua produção pedagógica.

A dupla demonstra ter compreendido o pressuposto subjacente à utilização da teoria de gêneros no ensino de que “o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 43), de modo a serem comunicativamente mais eficientes.

Contudo, a dupla realiza o que postula Leffa (2003, p. 28): a produção de materiais é atividade prática, na qual a teoria “fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade”, a teoria fica nos bastidores dando segurança à prática.

Na atividade 1, de leitura e compreensão, os alunos devem ler o enredo (*plot*) do filme *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* e indicar verdadeiro ou falso a algumas sentenças sobre o filme. Embora a atividade pareça focar apenas o conteúdo do texto, é indicado ao professor que conduza os alunos a notar também as características do gênero.

- *The teacher should help students to see that they are reading a small summary of the movie, they may call student's attention to time references, characters which are mentioned, verb tense, strategies to call public's attention, among others.*

A atividade 2, com foco na comunicação, visa a que os alunos discutam se apreciam os filmes do *Harry Potter*. O objetivo é que eles “tenham a oportunidade de usar a língua em um ambiente confortável, no qual possam se expressar livremente”. A atividade seguinte, de número 3, também foca a habilidade oral, posto que os alunos devem resumir oralmente um dos filmes da série.

As instruções ao professor para a realização dessa atividade preveem que ele faça um *brainstorming* de vocabulário relacionado ao filme, indicam que os alunos supostamente utilizarão os tempos verbais e as *time references* corretamente, uma vez que devem ter sido estudados na atividade 1, e orientam que se ressalte ao aluno que no resumo ele deve apresentar as partes mais importantes do filme utilizando apenas suas próprias palavras.

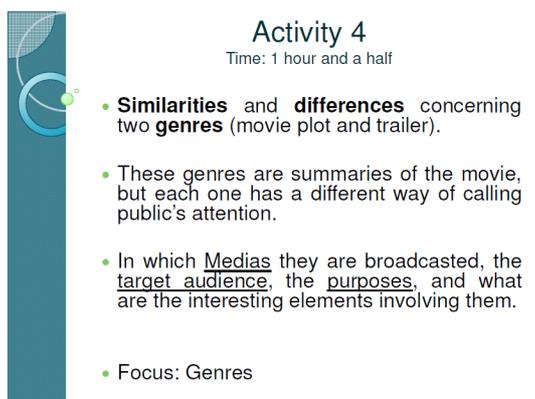
A última orientação nos parece especialmente importante pelo fato de que tanto o *plot* quanto o *trailer* utilizam o resumo para a publicidade do filme, por escrito ou por meio

de imagens ambos apresentam uma versão resumida, focam nas partes centrais e/ou problematizadoras com o intuito de despertar a curiosidade do público para com a obra.

Podemos verificar, em tal orientação, que discussões realizadas em sala de aula pelas APs durante a disciplina foram retomadas e (re)aplicadas, dentre elas aquelas relativas ao gênero resumo e ao fato de que um mesmo gênero apresenta características diferentes, mas sem perder o propósito comunicativo original, ao serem veiculados em diferentes mídias.

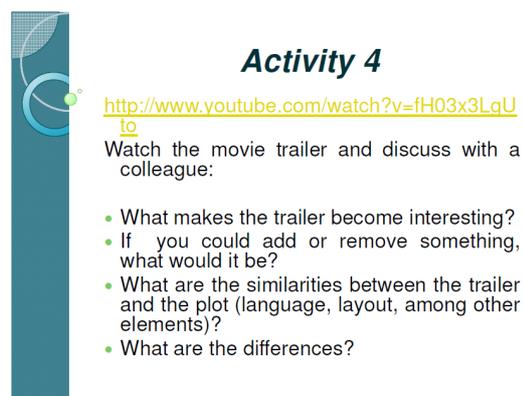
O conhecimento de gêneros se constitui pelos conhecimentos dos propósitos comunicativos, das formas (estrutura) do texto, do conteúdo e registro e dos contextos nos quais são comumente encontrados (HYLAND, 2004 citando BERKENKOTTER e HUCKIN, 1995), aspectos esses abrangidos na unidade.

A atividade 4 evidencia a observação feita anteriormente e, por sua riqueza, tanto na exploração dos gêneros (veículo, público-alvo, propósitos, linguagem, estrutura) quanto nas orientações ao professor (com apontamento dos elementos distintivos e similares entre os gêneros), é transcrita por completo, incluindo as notas ao professor.



Activity 4
Time: 1 hour and a half

- **Similarities** and **differences** concerning two **genres** (movie plot and trailer).
- These genres are summaries of the movie, but each one has a different way of calling public's attention.
- In which Medias they are broadcasted, the target audience, the purposes, and what are the interesting elements involving them.
- Focus: Genres

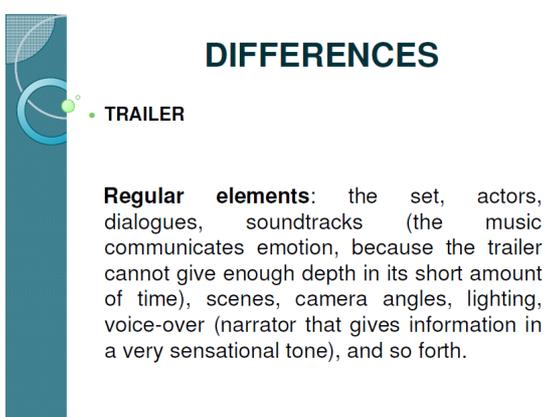


Activity 4

<http://www.youtube.com/watch?v=fH03x3LqUto>

Watch the movie trailer and discuss with a colleague:

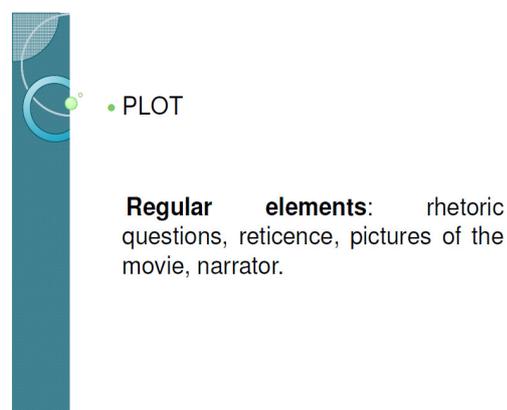
- What makes the trailer become interesting?
- If you could add or remove something, what would it be?
- What are the similarities between the trailer and the plot (language, layout, among other elements)?
- What are the differences?



DIFFERENCES

- **TRAILER**

Regular elements: the set, actors, dialogues, soundtracks (the music communicates emotion, because the trailer cannot give enough depth in its short amount of time), scenes, camera angles, lighting, voice-over (narrator that gives information in a very sensational tone), and so forth.



- **PLOT**

Regular elements: rhetoric questions, reticence, pictures of the movie, narrator.



Similarities

- Summary of the movie
- Promote the movie and convince people to watch it. Movie = product
- Give rise to expectations and suspense

Figura 30 - Teaching Unit - Parte 2 - Dupla 6

Podemos perceber que o modo pelo qual os gêneros foram trabalhados está de acordo com a abordagem de gênero de Swales (1990), segundo a qual embora o conhecimento textual seja necessário, ele não é suficiente para a completa compreensão do gênero; aspectos como onde o texto foi produzido, por que ele foi produzido e os papéis que os textos desempenham em contextos específicos também devem ser contemplados.

Com foco linguístico e tendo por objetivo desenvolver a habilidade de *speaking*, a atividade 5 propõe que, em duplas, os alunos dialoguem sobre as personagens que assumem:



Activity 5

- Imagine you and a friend are two characters from the movie and then answer the questions:
 - a) Who are you?
 - b) Do you have powers? Where do you live?
 - c) Describe yourself (physically, mentally (good and bad aspects)
 - d) Role play a situation between your two characters and present it to the class.

Figura 31 - Teaching Unit - Parte 3 - Dupla 6

O professor é orientado, na TN, a revisar, caso necessário, os componentes de uma descrição e respectivos adjetivos: (*for example: hair and eye colors (brown, brunette), weight (thin, fat, slim), height (short, tall) – intelligent, patient, evil, funny, brave*).

Na sequência, é proposta uma atividade de *writing* que “oportuniza aos alunos utilizar tudo que estudaram sobre *plot*”. Eles devem escrever um pequeno enredo de um filme

protagonizado pela personagem escolhida na atividade anterior. O *feedback* na atividade 6 deve ser feito por meio de *peer correction e rewriting*.

Na última atividade, “diferentemente das atividades anteriores, nas quais os alunos trabalharam sozinhos ou em pares, eles terão oportunidade de interagir com toda classe”. Divididos em dois grandes grupos, devem defender posições distintas em um debate: *Why is better to be a wizard/witch?* ou *Why is better to be a muggle?* (na série, *muggles* são aqueles que não têm poderes). O objetivo da atividade 7 é que os aprendizes “praticuem formas de convencer as pessoas de suas opiniões”, propósito esse dos gêneros estudados.

A atividade 3, que trabalha o resumo, e a atividade 7, que foca a argumentação, são bons exemplos de como a dupla, a partir de dois gêneros, procura desenvolver habilidades genéricas que podem ser transferidas a outros gêneros. A possibilidade de transferência, conforme Swales (1990), é um dos aspectos que justifica o ensino de gêneros em contextos de L2/LE pela instrumentalização que fornece ao aprendiz o auxiliando na prática (eficiente, situada) da língua.

A sensibilização às estruturas, aos efeitos retóricos do texto é de grande valor, o aluno passa a perceber as partes e os elementos que compõem o texto e como eles se organizam, o que auxilia tanto na leitura quanto na escrita (SWALES, 1990).

Ainda segundo o autor, a *schemata*, ativada a cada novo evento comunicativo, constitui-se sob as experiências de vida e experiências verbais (com o texto) e a Dupla 6 utilizou a primeira para promover a segunda.

A unidade termina com uma sugestão, caso o interesse da turma e os recursos disponíveis permitam, de que os alunos transformem o enredo que escreveram em um *trailer*.

Como pôde ser notado na análise da unidade, a TN não apenas orienta o professor quanto ao *quê fazer* mas também *como fazer*, isto é, há indicações explícitas dos aspectos textuais a serem contemplados nas aulas, o que indica maior amadurecimento dessa dupla com relação às demais, mesmo com relação a Dupla 5, cuja unidade também está apropriadamente desenvolvida.

A nosso ver, uma possível explicação, posto que o aparato teórico sobre gêneros, de ambas, é equivalente, é que os componentes da Dupla 6 são mais proficientes e também que um dos membros da Dupla 5 (AP5b) não tinha experiência na docência, o que corrobora a constante interação entre os conhecimentos (prévio, teórico, prático, linguístico) do professor.

Ainda na TN da Dupla 6, além das referências bibliográficas, é apresentada uma tabela com informações relativas ao tempo necessário para desenvolvimento das

atividades, bem como ao seu foco e tipo, demonstrando a organização e variedade das atividades.

3. Summary Chart

Activity	Time	Focus
1	1 hour	Language: Reading
2	30 minutes	Language: Speaking
3	45 minutes	Language: Speaking and genre
4	1 hour and a half	Genres: plot and trailer
5	1 hour	Language
6	2 hours	Language: Writing and genre
7	40 minutes	Language: Speaking

Figura 32 - Teaching Unit - Parte 4 - Dupla 6

Nessa etapa, observamos, portanto, por meio das TUs e TNs, como os APs organizaram os objetivos instrucionais, como compreenderam o conteúdo e a organização do ensino, as estratégias de apoio ao aluno (e ao professor) e os modos de avaliação tendo como pano de fundo a teoria de gêneros.

Com o objetivo de resumir a análise realizada na Etapa 2, elaboramos dois quadros-resumo exibidos na sequência. No primeiro deles estão compiladas as informações básicas relativas às unidades produzidas pelos APs.

DUPLA	PÚBLICO-ALVO	TÍTULO	GÊNERO	OBJETIVOS GERAIS
Dupla 1	3º ano do ensino médio	Feelings	Letter, email	- conscientizar os alunos sobre os gêneros carta e email, suas características, diferenças, aspectos culturais, emoções envolvidas nesses tipos de texto
Dupla 2	Adolescentes de 13 a 17 anos	Somewhere we live inside	Song, blog	- promover discussões de cunho social, mudanças no comportamento para melhorar o mundo - aprender dois gêneros
Dupla 3	Alunos de 11 a 15 anos	Social networks	Profile	- discutir as mídias sociais (importância, uso, riscos, vocabulário típico) - estudar (ou revisar) o verbo To Be no Simple Present Tense
Dupla 4	Alunos de 15 a 17 anos (9º do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio)	Comic strips X Fable –Exploring genres and learning about modal Can	Comic strips, fable	- criar oportunidades para o aprendizado do modal Can a partir do trabalho com os gêneros comic strips e fable -trabalhar pronúncia, compreensão de texto e aquisição de vocabulário
Dupla 5	Alunos do 6º ano do ensino fundamental	Comic Strip Genre	Comic strip	- trabalhar a estrutura, possíveis linguagens e conteúdo do gênero
Dupla 6	Alunos de 16 a 18 anos de institutos de idioma, nível intermediário	Unit concerning genres: movies	Plot, trailer (subgêneros do gênero movie publicizing)	- estudar características dos gêneros: diferenças e semelhanças quanto à linguagem, estrutura/layout, personagens, imagens/elementos não verbais

Tabela 8 – Caracterização geral das *Teaching Units*

No segundo quadro-resumo estão concisamente apresentadas as noções (seus tipos e teor) apresentadas/desenvolvidas nas TUs. A nomenclatura *apresentou* indica que a noção foi mostrada como potencialidade de trabalho e o termo *desenvolveu* revela que ela foi materializada, o que ilustra um processo (heterogêneo) de desenvolvimento de repertório docente por parte dos APs participantes.

DUPLA	GÊNERO (TEXTO)	LÉXICO	GRAMÁTICA	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS
Dupla 1	Apresentou (linguagem formal/informal, pronomes de tratamento, abreviações, cumprimentos. Gênero Carta – remetente, destinatário, cabeçalho, data, formas de tratamento.)	Apresentou (adjetivos, advérbios de intensidade)		
Dupla 2	Apresentou (Gênero Música – ritmo, rima, refrão. Gênero Blog – organização, espaço para autoexpressão)			Apresentou (ações pessoais para mudar o mundo)
Dupla 3		Desenvolveu (descrição física)	Desenvolveu (verbo To Be no simple present tense)	
Dupla 4	Desenvolveu (diferenças entre os gêneros história em quadrinhos e fábula – diálogos curtos ou longos, personagens, propósito do autor, moral, humor)	Desenvolveu (depreendendo sentido a partir do contexto)	Desenvolveu (modal verb Can)	
Dupla 5	Desenvolveu (linguagem, personagens, estruturas)	Desenvolveu (adjetivos pejorativos)	Apresentou (tempos presente e passado)	Desenvolveu (bullying)
Dupla 6	Desenvolveu (estrutura, conteúdo)	Desenvolveu (adjetivos descritivos)	Desenvolveu (tempos verbais)	Apresentou (posições sociais)

Tabela 9 - Noções desenvolvidas nas *Teaching Units* a partir dos gêneros textuais

Podemos notar, portanto, que a necessidade de estabelecimento do contexto, conteúdo e metas no ensino (e na produção de materiais para a realização do mesmo) foi em geral bem percebida pelos APs, os quais evidenciaram tal preocupação em suas TUs e TNs. Contudo, no que se refere ao embasamento necessário às escolhas sobre o quê e como ensinar, ainda que tenha havido a percepção de sua relevância, a materialização, via MD, nem sempre foi evidente, demonstrando a maior complexidade desse aspecto.

Dentre as seis duplas participantes, duas (duplas 1 e 2) ficaram no nível da apresentação de possíveis formas de utilização de gêneros na produção de atividades de ensino; duas (duplas 3 e 4) conseguiram desenvolver algumas noções – de texto, léxico e gramática – a partir dos gêneros, os quais constituíam a teoria que deveria suportar a prática e, finalmente, outras duas (duplas 5 e 6) exploraram não apenas noções diretamente relativas ao texto, mas também propuseram mais deliberadamente o trabalho com noções sociais e culturais e de reflexão sobre o uso da língua nesses contextos.

Similarmente ao exposto anteriormente, ao interfacearem papéis de alunos, na TU, e de professores/produtores de MD, na TN, a heterogeneidade mais uma vez se instaurou com as duplas 1 e 2 evidenciando maior dificuldade em se posicionarem como docentes e as demais duplas se posicionando em diferentes níveis.

A título de ilustração, reproduzimos no Anexo C desse trabalho a TU produzida pela Dupla 2, no Anexo D aquela de autoria da Dupla 4 e no Anexo E a produzida pela Dupla 6.

Antes de encerrarmos a seção, gostaríamos de comentar que a PF, solicitou, como última atividade da disciplina, que os APs escrevessem um *abstract* submetendo a unidade que produziram para apresentação em congresso⁴³. A demonstração de aula é uma modalidade comum em congressos da área de linguística aplicada e a atividade de discutir esse gênero acadêmico e o incentivo à participação nesse tipo de evento evidenciam outro elemento essencial da formação e o potencial da teoria de gêneros em sua concretização: a formação de professores pesquisadores, de produtores de conhecimento (CRISTOVÃO, 2005a).

⁴³ Please write an abstract “submitting” the activity you have presented in this discipline “to be considered for presentation in an international conference on EFL teaching and learning”. Your text should have an informative (max. 10 words) title and be from 80-120 words long.

3.2.2.1. Da reflexão à produção: evidências de um processo

Tendo em vista as análises realizadas nas etapas 1 e 2, podemos constatar que as duplas 1 e 2, cuja compreensão da teoria de gêneros foi tênue, demonstraram maiores dificuldades em produzir as TUs e TNs, tendo apenas apresentado algumas possibilidades de exploração do texto na aula de língua inglesa; as duplas 3 e 4, que evidenciaram significativa compreensão teórica, desenvolveram alguns aspectos do/sobre o texto e, finalmente, as duplas 5 e 6, apontadas com consistente compreensão da teoria apresentada, desenvolveram não apenas a questão do gênero mas também várias outras noções que ele oportunizou, demonstrando acuidade e desenvoltura na abordagem do texto. É possível notar ainda que mesmo sob as três categorias apontadas, cada dupla apresentou níveis de compreensão e produção distintos, ou seja, as duplas 1, 4 e 6 produziram unidades mais elaboradas que seus colegas sob a mesma classificação, as duplas 2, 3 e 5 respectivamente.

A fim de ilustrarmos tais resultados, retomamos e reorganizamos informações constantes em quadros das etapas anteriores em um novo quadro-resumo que apresenta os níveis de compreensão teórica e de transposição na prática evidenciados pelos participantes.

Dupla	Nível de compreensão da teoria de gêneros	Nível de transposição da teoria na produção (prática) de material didático	Noções abrangidas no material didático
Dupla 1	Tênue	Apresentação	Gênero e léxico
Dupla 2	Tênue	Apresentação	Gênero e aspectos socioculturais
Dupla 3	Significativo	Desenvolvimento	Léxico e gramática
Dupla 4	Significativo	Desenvolvimento	Gênero, léxico e gramática
Dupla 5	Consistente	Apresentação e Desenvolvimento	Gênero, léxico, gramática e aspectos socioculturais
Dupla 6	Consistente	Apresentação e Desenvolvimento	Gênero, léxico, gramática e aspectos socioculturais

Tabela 10 - Caracterização da compreensão e da produção a partir de gêneros textuais

Os resultados apresentados evidenciam a heterogeneidade quanto ao impacto da formação na cognição apontada por Borg (2006), “cada aluno atribui significado e é afetado pelos programas de formação de uma forma diferente e única” (BORG, 2006, p.71).

Quais, em que nível e as origens de possíveis (trans)formações cognitivas são questões que ainda devem ser investigadas.

A disciplina na qual se desenvolveu este estudo está de acordo com o que postula Graves (2009), a qual defende que a formação, além de desenvolver as habilidades linguística e intercultural, deve possibilitar ao aprendiz de docente o desenvolvimento de um repertório organizado de habilidades de ensino. Para se chegar a ele, contudo, não basta a exposição aos conhecimentos, sendo necessário também que eles sejam criticamente examinados durante todo o processo de formação, posto que, é pelo pensamento reflexivo que os alunos-professores podem integrar “os vários tipos de conhecimento que recebem durante o programa de estudos de modo a alcançar uma abordagem de ensino coerente e coesa” (DAY, 1993, p. 11).

Nesse sentido,

Podemos entender, portanto, que informação nem sempre é conhecimento e que conhecimento é a informação trabalhada, analisada e criticada. Adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas há a necessidade de se utilizar tais informações para desvendar o novo e avançar. Transformar informações em conhecimentos envolve, portanto, que as informações sejam entendidas e interpretadas, absorvidas, trabalhadas, comparadas com conhecimento anterior e avaliadas. (DANIEL, 2009, p. 114)

A oportunidade de experimentar na prática os conhecimentos (teorias) se mostra elemento imprescindível para que futuros-professores atribuam sentido ao que lhes é apresentado durante a formação e, conseqüentemente, para que ela lhes forneça subsídios para atuação em sala de aula. Como defende Kennedy (1991), o professor não desenvolve habilidades se não desenvolver conceitos, os quais, por sua vez, não podem ser desenvolvidos sem experiências concretas.

A produção de material é um modo de experimentar concretamente o ensino, aprendendo sobre o material (em si), sobre a aprendizagem, sobre o ensino e sobre si mesmo como professor (TOMLINSON, 2003a), devendo ser usada, além da finalidade prática, com finalidade inquisitória sobre o processo de formação (JOHNSON, 2009).

Nesse sentido, utilizamos a experiência de produção de MD para investigarmos a heterogeneidade de percepção/compreensão/apropriação de elementos teóricos e práticos da formação pela perspectiva dos próprios envolvidos, dedicando-nos, na próxima seção, à análise de suas concepções.

3.2.3. Terceira Etapa: Reportando Aprendizagens

Almarza (1996) destaca que o entendimento do processo de aprendizado do ensinar depende também da contribuição dos alunos-professores, a qual deve ser feita por meio da reflexão sobre suas percepções e concepções.

A formação de professores de L2 deve focar o aprendizado do professor, a sua constituição como ser pensante, a partir da experiência e da atividade reflexiva e inquisitiva sobre a mesma, declara Wright (2010).

Tendo isso em mente, apresentamos, nessa terceira etapa de análise, a visão dos APs participantes sobre o processo que vivenciaram. Para tanto, utilizamos dados coletados em sessões de visionamento realizadas nos dois últimos dias de aula (21 e 28 de junho), nas quais os APs apresentaram suas reflexões sobre o processo formativo.

A sessão de visionamento nos estudos de cognição “fornece ao professor a oportunidade de verbalizar seu pensamento de maneira relativamente livre e aberta” (BORG, 2006, p. 2010), “representa um meio de elucidar dados relativos ao pensamento envolvido na realização de uma tarefa ou atividade” (GASS e MACKEY, 2000, p. 1), podendo servir de ponto de partida para a reflexão, não apenas sobre um dado momento do ensino, mas sobre o ensino de maneira geral (WOODS, 1996).

A fim de apresentarmos essa “visão de dentro” (JOHNSON, 2009; JOHNSON e FREEMAN, 2001) do processo formativo estabelecido durante a disciplina Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica, selecionamos para análise seis⁴⁴, dentre as dezoito questões, que nos serviram de guia durante as sessões de visionamento, conforme esclarecimentos feitos na seção relativa à metodologia da pesquisa. O referido guia está reproduzido no Apêndice B deste trabalho.

Nas questões de número 2 e 9 há indagações quanto ao posicionamento como docente frente ao desafio de ensinar, de planejar o ensino e produzir materiais para realizá-lo.

A primeira pergunta a ser analisada (2. *How easy or difficult was it for you to prepare a teaching material? Which aspects were easy? And which aspects were difficult?*),

⁴⁴ **2.** How easy or difficult was it for you to prepare a teaching material? Which aspects were easy? And which aspects were difficult?; **9.** As (future) EFL teachers, what have you learned from the experience of designing teaching materials?; **12.** What was the role of genre analysis theory in the designing of your teaching unit?; **13.** What have you learned from the use of genre analysis theory in teaching and learning process? How/Why have you learned it; **16.** What are the advantages of using genres in EFL classes? What about the disadvantages, if any? e **17.** In your opinion, what is the role of genres in the linguistic-communicative competence (in the competence of (properly) using a language)?

permite-nos, tendo sido oferecida aos APs uma oportunidade para criação e planejamento de ensino, para exploração e catalogação de fontes sobre o ensinar (WOODS, 1996), verificar quais as facilidades e dificuldades encontradas, ou seja, que habilidades estão mais ou menos desenvolvidas e quais atividades docentes são mais ou menos conhecidas pelos APs.

Dentre os aspectos mais facilmente desempenhados estiveram: a seleção de textos (duplas 1 e 5) e as discussões e atividades a serem propostas a partir deles (duplas 1, 4, 5 e 6), conforme pode ser observado nos seguintes excertos:

Find texts, a corpus, and prepare the activities, the discussions. (AP1a)

The creativity [...]. The first idea, we have so much ideas that we need to cut some ideas, then the most problem is we have more ideas than we need to. (AP5a)

Because create the exercises for us was really easy. (AP4a)

It was easy to prepare the activities, the ideas came easily [...]. (AP6b)

Podemos afirmar que tais comentários confirmam nossa conclusão de que o estudo da teoria dos gêneros redirecionou o olhar dos APs sobre os textos e seus potenciais de trabalho na sala de aula de LI, ampliando suas fontes e repertório sobre o ensinar.

Para os APs, em geral, foi difícil assumir a posição de professor, tendo que considerar e organizar vários aspectos ao mesmo tempo: contexto, alunos, objetivos, material, atividades, entre outros.

[...] the activities, the relation one activity to another, to connect things, that was something that PDI⁴⁵ told us that should be there in our presentation, this connection, and we didn't have this connection in our first presentation. (AP2b)

For me, the most difficult part was write down all the exercises and the intentions because was so clear for me in Portuguese, my intentions with the class, for us I believe, but sometimes was difficult to put in English our objective as a teacher, this is, I think, is the most difficult part.[...] I think, organize the teacher's notes with the exercise, with the intention of each exercise, organize this, but it's not so difficult, I think this is an exercise for us, as being a teacher we have to do this all the time [...]. (AP4a)

⁴⁵ O nome da participante foi substituído pela sigla correspondente.

[...] it's very difficult to think in many aspects like the target audience, the material, the interesting activities, I don't know, something that call the attention of the student, it's very difficult to connect all of these points. (AP5a)

I think it's difficult because we have to pay attention on the guidelines to the teacher, we have to be in teacher's place to do that, I think it's difficult because we are still students, and it's a challenge. (AP6a) [...] It was easy to prepare the activities, the ideas came easily, but to think about how they would be applied was difficult. (AP6b) The target audience, and all the elements that have to be taken into account on this construct this unit (AP6a)

Richards, Ho e Giblin (1996), ao investigar a prática de professores em formação, verificaram que uma de suas maiores inquietações consiste exatamente em assumir o papel de professor, se comunicando e se comportando como tal. Por outro lado, Richards, Li e Tang (1998), citados por Borg (2003), afirmam que o professor novato tem mais dificuldade em pensar o conteúdo pela perspectiva do aluno. Desse modo, o aluno-professor encontra-se em uma posição entre aquela de aluno e a de professor, como a própria terminologia revela, aspecto esse evidenciado nas preocupações externalizadas pelos APs.

Além do interesse que os textos e atividades devem despertar no aluno, a relevância do tema foi citada pela Dupla 1, corroborando a tese de que o conteúdo e sua adequada configuração para a motivação do aluno é uma preocupação e, logo, que essa posição (a de discente) já lhes é um pouco desconhecida, assim como o é, para alguns, a de professor, evidenciada na insegurança quanto à organização do ensino e das atividades, ao estabelecimento de objetivos, por exemplo.

A nosso ver, a fala da AP2a resume esse não posicionamento:

For me, particularly, it was difficult from the beginning because I didn't have an idea to what to offer to the students. It's very difficult to think about what they need and what can I do to fill what they need. I couldn't think in other thing that would not be used than song because I like song and I think teachers would, they should work more with songs in the classroom because it's very effective. Like I said in the presentation, beginning with this idea I think things were becoming more clear, clear to me... to work with the genre, it was difficult. (AP2a)

Ao afirmar que escolheu o gênero música porque o aprecia, AP2b revela que sua experiência de aprendiz (LORTIE, 1975 apud BAILEY et al., 1996) influenciou sua escolha. A noção que tem de ensino de qualidade e motivador deriva mais do período como aluna do que daquele como professora (05 meses) e entre professores novatos a recorrência a essa experiência é frequente (BAILEY et al., 1996). O excerto a seguir, retirado da fala do AP4b, também evidencia tal ocorrência:

(..) to me is more difficult imagine one class, because I studied in a public school and English, and my classes, very poor, yes, it's not very well (...) and I never, never has contact with the class in English, for me it's so difficult imagine one class in English. (AP4b)

A Dupla 3 apontou não ter tido dificuldades pelo fato de que eles adaptaram uma unidade anteriormente produzida em um projeto do qual um dos componentes da dupla faz parte. Como apontando anteriormente, essa dupla não trabalhou a noção de gênero, ou seja, não focou as características do *Profile*, logo, ainda que a unidade fosse de qualidade, a questão do embasamento teórico se tornou problemática.

Ao discutirem, na questão 9 (*As (future) EFL teachers, what have you learned from the experience of designing teaching materials?*), os aprendizados realizados na produção de MD, podemos notar que as dificuldades por eles apontadas puderam ser trabalhadas, ou seja, os APs tiveram oportunidade de refletir sobre (e manipular) diversos aspectos relativos ao ensino, os quais dividimos em oito categorias, a saber: os alunos envolvidos, o professor, o insumo a ser oferecido, os objetivos instrucionais, os recursos disponíveis, o contexto no qual o ensino-aprendizagem ocorre, o material didático utilizado (suas características) e o modo de avaliação dos discentes.

Para cinco das oito categorias apresentadas, os APs especificaram os tópicos a serem considerados, os quais chamamos de subcategorias; sendo assim, no caso da categoria alunos, é preciso considerar seus interesses, necessidades, proficiência, etc. As categorias, e respectivas subcategorias, estão esquematizadas na Tabela 11.

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Alunos	Interesses, necessidades, nível de proficiência, faixa etária, habilidades	Dupla 2, Dupla 3, Dupla 4, Dupla 6
Professor	Abordagem, disponibilidade	Dupla 3
Insumo	Tipo	Dupla 1, Dupla 3, Dupla 4
Objetivos		Dupla 2, Dupla 3, Dupla 4, Dupla 5
Recursos	Novas tecnologias	Dupla 3
Contexto		Dupla 6
Material didático	Atratividade, organização, clareza	Dupla 1, Dupla 5, Dupla 6
Avaliação		Dupla 2

Tabela 11 - Aspectos do ensino-aprendizagem contemplados na produção de material didático (TUs)

Podemos notar que o maior número de ocorrências se deu para os itens Alunos e Objetivos, indicando que, para os APs, as maiores preocupações, ao planejar o ensino de inglês, estiveram em saber quem é o público a que se dirigem e com que objetivo o fazem, embora outras categorias revelem que o como fazer é também central.

De acordo com Kwo (1996), o esquema cognitivo de novatos é menos elaborado, interconectado e acessível e suas habilidades de raciocínio pedagógico são menos desenvolvidas que a de professores experientes. Contudo, podemos verificar que a atividade prática de produção de material a partir da teoria de gêneros possibilitou a esses APs empreender a ampliação e organização de seu esquema cognitivo, posto que precisaram mobilizar seus conhecimentos, crenças e habilidades.

Tal atividade de formação está em conformidade com o postulado por Richards (1991), segundo o qual a parte prática do currículo de formação deve ser realizada focando o processo de ensino em que se objetiva: desenvolver competências sobre o ensino de línguas e suas atividades, desenvolver uma teoria pessoal de ensino e a prática reflexiva, conscientizar sobre os aspectos envolvidos no ensino (contexto, participante, currículo, materiais) e sua influência no processo, reconhecer teorias e crenças subjacentes à prática, compreender os papéis (e interações) de professores e alunos, conscientizar sobre as diferentes opções metodológicas e as consequências da escolha de cada uma, reconhecer as tomadas de decisão envolvidas no ensino e ser capaz de empreendê-las e desenvolver habilidades para investigar, redimensionar e monitorar os resultados das mudanças na prática.

Johnson e Freeman (2001) também atestam que a formação adequada aborda o conhecimento sobre si mesmo como professor, sobre o conteúdo, os alunos, a sala de aula, o contexto de ensino.

Dando continuidade, as questões 12, 13 e 16 serviram de base para discussões com os APs quanto à mobilização de uma teoria – a de gêneros – para o ensino da língua, ou seja, à transformação do conhecimento disciplinar em conhecimento a ser ensinado.

Iniciando pelo papel da teoria de análise de gêneros textuais no desenvolvimento da unidade produzida (*12. What was the role of genre analysis theory in the designing of your teaching unit?*), dois aspectos foram comuns nas reflexões feitas pelas duplas.

O primeiro deles se refere à contribuição dos gêneros para uma comunicação eficaz na língua-alvo, ou seja, que, ao estudá-los, o aprendiz de língua pode estar melhor preparado para interpretar e produzir textos, melhor orientado em eventos comunicativos, podendo operar na comunidade discursiva.

Os gêneros foram, portanto, associados à comunicação, a qual, por sua vez, deve ser o foco do ensino de língua:

[...] to find a practical finality to the activities to communicate (AP1a), use the genre in the way to communicate, practical. (AP1b)

That they use but sometimes they don't reflect about the genres, what they are talking about, the message they are transmitting. (AP2b) Yes, what they can do to transmit the message. (AP2a)

In genre you see the text work. (AP4b)

I think that we thought about developing activities in which students would learn how to use these genres, they would notice the characteristics in an inductive way and then learn how to act effectively with them, that was our goal. (AP6b) Yes, and it was important because there are regularities in each one and students noticing it they can better talk, communicate in different contexts. (AP6a)

O segundo aspecto recorrente nas respostas dos APs foi o apontamento da teoria de gêneros como um “suporte”, “veículo”, “instrumento”, “base” para o ensino do inglês:

It was a support, but more than that. (AP1a)

I think it was a background. (AP2a)

[...] genre is very, how can I say?, is important tool to work and to create a unit, to create a class. (AP4a)

We tried to create all the activities working with some aspect of the comic strip genre and trying to connect the learning process with the vehicle, using by vehicle the comic strip genre. (AP5a)

Isso posto, para os APs, em consonância com autores como Dolz e Schneuwly (2011), o gênero se estabelece como um instrumento tanto de comunicação (colocando-se entre o sujeito que age e o objeto/situação de ação) como de ensino (colocando-se entre as práticas de linguagem e as atividades de aprendizado), ou, ainda, em conformidade com Oliveira (2010, p. 340), os gêneros podem ser “entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem”.

Ao ponderarem, na questão 13 (*What have you learned from the use of genre analysis theory in teaching and learning process? How/Why have you learned it?*), sobre os aprendizados relativos à utilização dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem ficou evidenciado que os estudos possibilitaram a (re)consideração do papel e função dos gêneros na comunidade discursiva, que, pelo uso natural e automatizado que deles fazemos na L1, ficam subentendidos.

I think when you write a text, you need to know about that genre. (AP3b)

I learned how to think about the genre, to think about how it works and how it's possible to transmit that idea to that specifically population, the age, I don't know, people that have something in common and for that reason they feels near to that genre [...]how, why they are different and what effect each one cause on us. (AP2b)

To contextualize the students, not just: Oh, we are learning about genre fable. No, how important fable is for, is this learn. Open their eyes, open their minds and make them learn about everything that we learn has a genre. (AP4a)

Uma das características dos membros de uma comunidade discursiva é a familiaridade com os gêneros nela comumente utilizados. Sendo assim, “os gêneros pertencem às comunidades discursivas” (SWALES, 1990, p. 9), colaborando para o estabelecimento e manutenção da mesma, de modo que novos membros são naturalmente iniciados e inseridos inclusive linguisticamente – fato esse percebido pelos APs.

Ao serem indagados a discutir as vantagens e desvantagens do uso de gêneros nas aulas de inglês como língua estrangeira (16. *What are the advantages of using genres in EFL classes? What about the disadvantages, if any?*), dentre as desvantagens apontadas esteve exatamente a familiaridade com os gêneros, a qual pode levar o aluno à falsa impressão de que ele já os domina completamente porque com eles têm contato e deles se utilizam, não se motivando ao estudo.

I think sometimes the student can think that they know everything about that genre and he or she don't have anything to learn more about the genre...because they are familiar...they know one aspect, the structure of the genre but sometimes they don't know the social, the discursive dimension of this genre. (AP5a)

Continuando a discutir as desvantagens apontadas, a Dupla 3 destacou que a escolha inadequada dos gêneros, ou seja, aqueles pouco significativos ao aluno pela não percepção de proximidade e/ou utilidade é uma problemática a ser enfrentada ao se optar pelo ensino baseado em gêneros.

Maybe something that's not part of the students' everyday lives, they may not like that kind of genre, you decide to work with newspaper but they don't even read newspapers, they may not like the idea. (AP3a)

Como afirma Hyland (2004), tanto a escolha dos textos quanto das tarefas deve ser apropriada tendo em vista a habilidade genérica que se pretende desenvolver. A validade didática do gênero passa pela consideração dos interesses e necessidades de professores e alunos, do conhecimento prévio dos alunos, entre outros aspectos verificados em sala de aula (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011).

A possibilidade de inadequação das tarefas foi mencionada pelos seguintes APs:

That's what I said about only show the regularities, some teachers focus on the regularities. (AP6a). For example, if you bring a plot and you classify the verb tenses only, and show the students only like it was something small, and limited, that would be a disadvantage, but it depends on the way the teacher applies this method. (AP6b)

Maybe sometimes we could focus only in the genre and forget about another aspects, just to talk about the genre for the genre, I think it's not so positive, you have to bring something more with the world, cultural, social aspects, I think, or linguistic aspects. (AP2a)

Utilizando tanto o comentário do AP3a, anteriormente reproduzido, no qual ele afirma que o ensino com jornais pode não ser motivador pelo fato de os alunos não os lerem, quanto aquele do AP4b, reproduzido a seguir, no qual alega que alunos de escolas públicas não estão acostumados a ler e não apreciam a leitura, especialmente de textos longos, podemos concluir que, além da experiência prática como bolsistas em contextos de ensino público, tanto a experiência de aprendiz quanto as crenças desses APs parecem estar influenciando suas concepções.

[...] for example, in a public school, when you give one text in Portuguese, a student see and: Oh, I don't like read, yes, I don't understand. In English, the student sit down and: Oh my God!. (AP4b)

Os membros da Dupla 1 declararam “não conseguir pensar” em desvantagens.

No que se refere às vantagens, estão um ensino mais “consistente”, “abrangente”, “contextualizado” e “verossímil” da língua de modo que o aluno realmente consiga se comunicar na LE. Além disso, ele pode se tornar mais relevante e significativo por partir da e almejar resultados na realidade do aluno e, portanto, ser mais interessante, dinâmico e motivador.

[...] makes the class more dynamic, interesting, relevant, it's something close to the students. (AP1b)

I think it's something very interesting, something that calls attention, because we don't stop to think about them in general, so it's an opportunity to think about us, I don't know, I think it could be used in different subjects, in all subjects, the genre, it's very effective. (AP2b)

They can be very good input to the students. The students will really be in contact with that, real language, for example, real texts like from newspaper, from novel, movies. It's a very nice input, I think. (AP3a)

[...] specify the genres and make the students aware and get in the genre, not just learn a fable, no, it's learn about every fable, how the structure of all the fable, how is work with the fable, is more consistent, I think, is more consistent when you gave the genre and then you gave the fable, you know, give the theory about the genre fable and then you give the fable, it's more consistent, and it will be clear when you know about what you are reading. (AP4a)

It is very next to the students reality, I think, they are very familiar with the genres, for example, the email and the technological themes and they are very next to their everyday life, into their homes, or the school, in each activity that they can do there is the genre and it is very interesting too. [...] and, for example, when we do like to teach grammar, if we enter the

class and put grammar point: to be, it is something that they are used to see and I don't think this call the same attention that if we produce inductive teaching through the genre, for example. (AP5a)

I think especially because you can learn all these things: you can learn language, grammatical aspects, communicative aspects through the genres and that it is something you are going to use in real situation, you are going to face in real situation. (AP6b) You are contextualizing it to the students, so it is better to, not memorize, but to understand the uses. [...] they will explore a variety of genres and maybe can motivate the students with this. (AP6a)

Tais exposições revelam a consideração de diferentes dimensões do ensino de gêneros, conforme defendido por Cristovão e Nascimento (2011): dimensão psicológica (motivação e afetividade dos alunos), dimensão cognitiva (especificidade e complexidade do tema gêneros), dimensão social (a aplicação do conhecimento) e a dimensão didática (vicissitudes do ensino de gêneros), deflagrando o que podemos considerar um pensamento pedagógico de maior abrangência e substância.

Faz, ainda, parte de um pensamento docente fundamentado que, ao adotar uma teoria sob a qual basear o ensino, o professor de alguma forma veja nela refletida a sua concepção de língua, que ela possa auxiliá-lo a desenvolver um ensino de língua em que acredita.

Por esse motivo, durante as sessões de visionamento, solicitamos aos APs que ponderassem sobre o papel dos gêneros na competência comunicativa, na habilidade de utilizar adequadamente a língua. O item 17 (*In your opinion, what is the role of genres in the linguistic-communicative competence (in the competence of (properly) using a language)?*) é o último a ser discutido.

Destacamos desde já que as duplas 4 e 5 discutiram o papel dos gêneros no ensino de língua, apontando que eles podem ser utilizados para se trabalhar as quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e produção orais. Tal fato pode se dever tanto a uma compreensão equivocada da questão quanto a uma dificuldade em realizar a reflexão proposta.

As quatro duplas que refletiram sobre o tópico, a saber, duplas 1, 2, 3 e 6, foram unânimes em afirmar que o estudo dos gêneros possibilita o preparo do aluno para uma comunicação mais eficiente por estar mais adequada à situação comunicativa.

A Dupla 1 destaca a importância da adequação do discurso tendo em vista a situação comunicativa, deixando implícito o quanto essa adequação se liga às expectativas dos usuários, as quais, por sua vez, constituem-se na recorrência, no que é prototípico com relação

tanto ao contexto quanto ao texto; toda situação comunicativa é até certo ponto estável e conhecida pelos interlocutores (BAKHTIN, 1997)

[...] he, genre, shows what is the right way to write in this situation, the genre right in the situation, real situation not abstract. (AP1a)

A adequação se faz ainda mais relevante quando se considera a diversidade de situações comunicativas das quais participamos, conforme registrado pela Dupla 3.

I don't know if it helps but it is a thing you need to think about when you think about communicative skills because I think you can do in a genre you can't do in another one. I can't tell you have communicative skills if you can't use these communicative skills in some situations you realize so there are people that can't even change the, how do you say? the ...variante. [...] because life has a lot of different context. (AP3b)

Os gêneros, portanto, provêm formas de resposta a situações comunicativas recorrentes (PALTRIDGE, 2001) e diversas, permitindo que o indivíduo esteja preparado, orientado para delas participar, como percebemos em registro da Dupla 2.

If you know the structure of each kind of text, each kind of genre you will be more prepared to speak in each situation, in specifically audience, your speech will be more effective with that public, with that speech, I think that's basically this. (AP2b)

A Dupla 6 registra um pouco mais em que consiste essa preparação, que tipos de referência seriam construídos:

If I know the differences between a letter and other genres, I will be able to communicative more effectively because I notice the regularities, I notice how it is different from other genres, I know how it starts, how it ends, how it can be perverted. (AP6a)

Para os participantes, portanto, ensinar língua é ensinar comunicação e a pedagogia baseada em gênero é uma forma de “preparar os alunos para a demanda comunicativa que irão enfrentar posteriormente” (HYLAND, 2004, p. 3).

Assim, tendo em vista suas reflexões sobre o processo formativo, os APs apontaram que, por meio dos trabalhos propostos na disciplina a partir da teoria (e pedagogia) de gêneros discursivos, foi possível o exercício do posicionamento docente no sentido de planejar e executar o ensino de língua inglesa considerando as inúmeras variáveis contextuais e pessoais que operam no planejar/agir. Além disso, o aporte teórico necessário, o quanto o

professor deve ver nele refletido sua concepção de língua e de ensino de língua, o potencial de tal aporte para realizar junto aos alunos o que o professor almeja, bem como as vicissitudes que se apresentam na transposição do mesmo ao planejar/agir docente também foram reflexões oportunizadas, de acordo com o exposto pelos participantes.

3.2.3.1. A percepção do processo

Retomando, portanto, a segunda questão de pesquisa (Que possíveis implicações, decorrentes de uma disciplina do curso de formação na qual se discutem as potencialidades da utilização dos gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de inglês, podem ser verificadas em suas concepções iniciais?) e salientando que a análise dos dados a fim de respondê-la se deu em três etapas, podemos concluir que, houve, ainda que de forma heterogênea, o desenvolvimento de um conhecimento mais sistematizado tanto sobre o texto (em si) quanto sobre a sua utilização em sala de aula, como verificado nas etapas 1 e 2, sendo que o nível de transposição didática ou, em outras palavras, a qualidade dos materiais de ensino produzidos (etapa 2) esteve em direta correspondência com o nível de compreensão da teoria (etapa 1).

Nesse sentido, na disciplina, além do desenvolvimento de um suporte teórico, foram criadas oportunidades de experimentação prática (assistida) do mesmo, buscando a mobilização dos conteúdos aprendidos em prática pedagógica, posto que a formação deve abranger os conceitos científicos e as atividades práticas concretas conectando-os, ainda, com que o professor traz consigo, de modo a estimular a mudança e/ou desenvolvimento de conceitos sobre o quê e como ensinar, os quais fundam o pensamento e a *expertise* do professor (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011).

As sessões de visionamento, apresentadas na etapa 3, as quais se direcionaram à percepção do processo formativo pelos alunos-professores, à “visão de dentro” (JOHNSON, 2009; JOHNSON e FREEMAN, 2001), evidenciaram ainda que reflexões mais amplas sobre a docência se instauraram: o posicionamento como professor – os aspectos contextuais e pessoais envolvidos no mesmo – e o papel da teoria adotada como base para ensinar língua – sua escolha e tratamento. Resumidamente temos:

1. O posicionamento docente e o desafio de ensinar (incluindo a produção de MD):

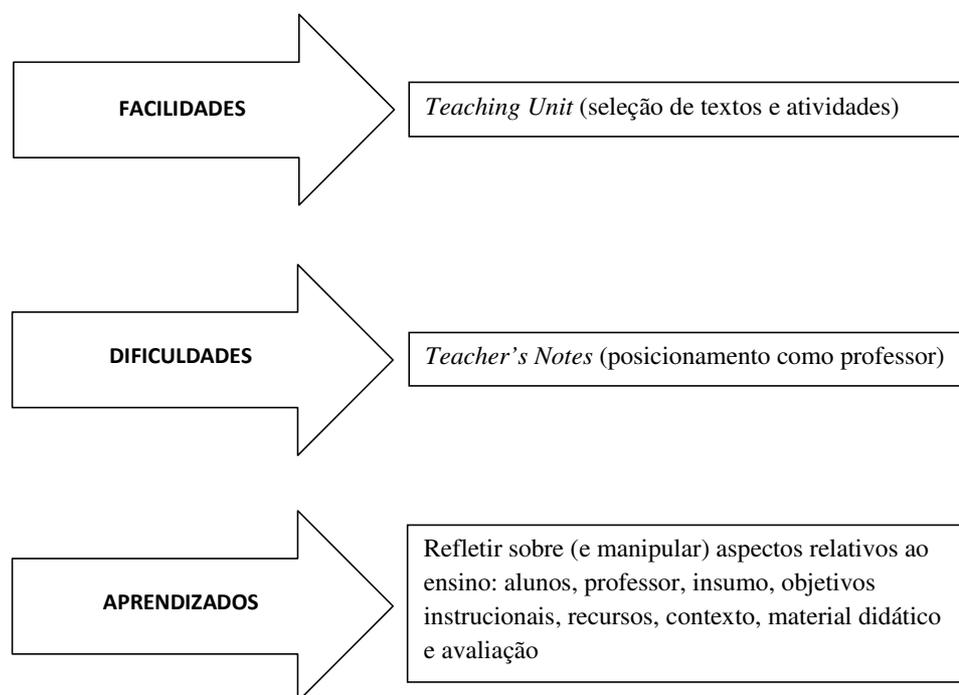


Figura 33 - Reflexões sobre a docência contempladas nas sessões de visionamento - Parte 1

2. A mobilização da teoria de gêneros:

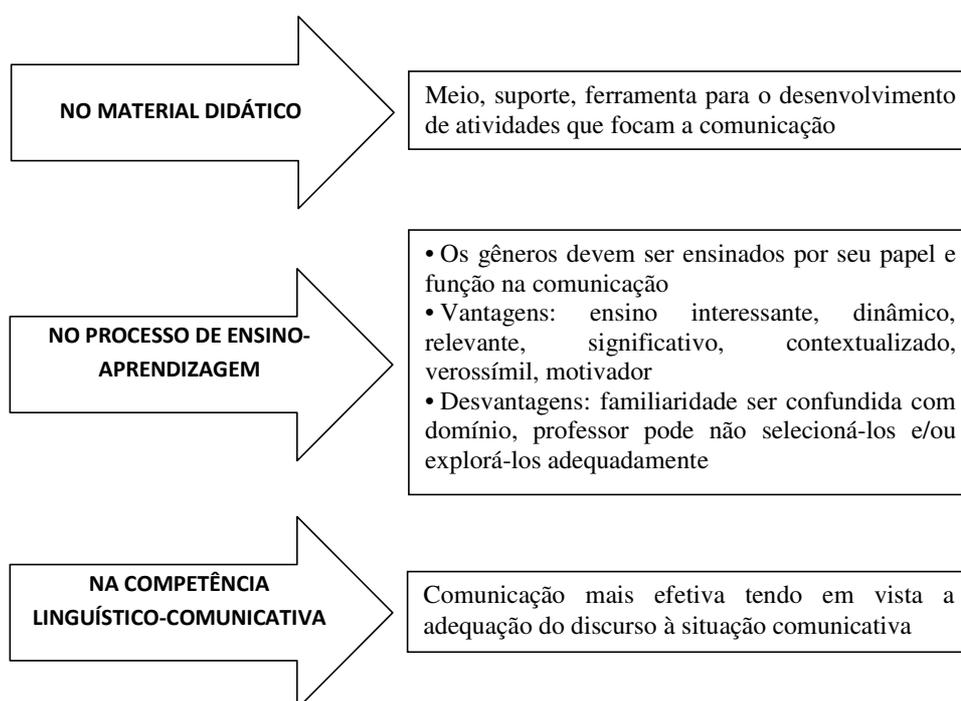


Figura 34 - Reflexões sobre a docência contempladas nas sessões de visionamento - Parte 2

Ainda que não faça parte do escopo deste trabalho analisar o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos APs, não podemos deixar de mencionar ainda seu aperfeiçoamento durante o processo, tanto pela prática do inglês em atividades orais e escritas quanto pela familiarização, inclusive, com gêneros frequentemente utilizados em ambientes acadêmicos, como o *summary* e o *abstract*. A título de exemplificação, reproduzimos o *abstract* do AP5a escrito, conforme instruído pela PF, com o intuito de submeter a unidade de ensino produzida a apresentação em congresso da área.

Title: Myth and creativity in the comic strip genre

In this presentation we bring a unit of a teaching material that deals with the comic strip genre and focuses on the myth theme. The aim is working the comic strip genre characteristics such as: structure, possible languages choices, theme, content and through this genre provide students with opportunity to think, notice and reflect about the learning process. The activities are based on the communicative approach and inductive teaching and they are divided on three parts: discovering the genre (2 activities); Reflecting about the genre and the theme (5 activities); building the genre (one challenge). We will demonstrate how the whole unit can be adapted and applied in different levels and teaching contexts considering the students' context and knowledge.

Considerando, portanto, que diversos tipos de conhecimento foram mobilizados por meio da utilização da teoria de gêneros textuais no processo formativo, compilamos, na próxima seção, as contribuições verificadas.

3.3. Compilando Contribuições da Teoria de Gêneros à Formação

A apresentação/discussão da teoria (e pedagogia) de gêneros textuais no curso de formação pré-serviço ocasionou, portanto, trans(formações) de ordem cognitiva no sentido de que as percepções sobre o texto e seu ensino foram sendo cada vez menos intuitivas para serem mais conscientes, informadas, o que, em última instância, colaborou para a melhor

compreensão do uso eficiente, situado da língua-alvo pelos alunos-professores. De maneira similar, um trabalho tangente quanto a outros aspectos mais amplos envolvidos no ensino se estabeleceu.

O aprimoramento global do conhecimento docente constitui, portanto, a nosso ver, a mais significativa contribuição da teoria de gêneros textuais à formação, e o qual poderíamos apresentar, esquematicamente, da seguinte maneira:

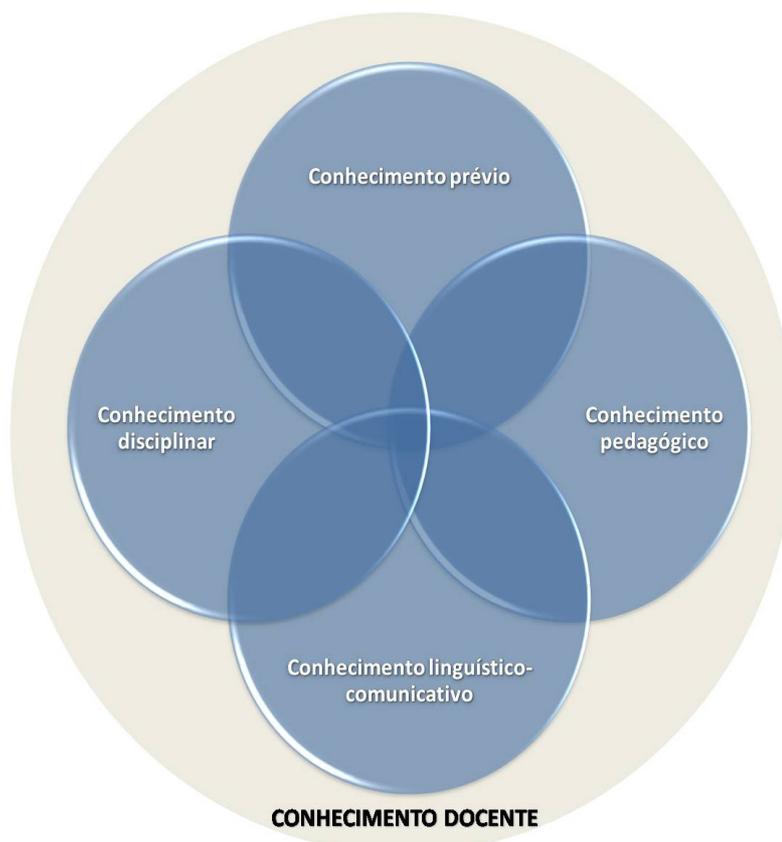


Figura 35 - Aprimoramento docente viabilizado por meio da teoria de gêneros

A figura ilustra que a teoria de gêneros na formação permitiu a mobilização do conhecimento prévio dos alunos-professores sobre o tema, a ampliação do saber disciplinar e, a partir dele, uma prática pedagógica e, concomitantemente, uma experiência linguístico-comunicativa, que, juntos, convergiram para o aprimoramento do conhecimento sobre ser professor.

Para fins de esclarecimento, nesta pesquisa, cada tipo de conhecimento foi analisado conforme segue:

- conhecimento prévio – primeira questão de pesquisa;

- conhecimento disciplinar – segunda questão de pesquisa, primeira e terceira etapas;
- conhecimento pedagógico – segunda questão de pesquisa, segunda e terceira etapas;
- conhecimento linguístico-comunicativo – segunda questão de pesquisa, todas as etapas.

CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO DE PESQUISA

Nesta seção, além de retomarmos e resumirmos as conclusões da investigação realizada, apontamos desdobramentos da pesquisa que poderiam trazer mais contribuições à compreensão da temática investigada.

1. Conclusão

A realização deste trabalho de pesquisa teve por objetivos centrais investigar concepções apresentadas por professores em formação, cursando o terceiro ano de Letras, sobre os gêneros discursivos no ensino de língua, bem como analisar possíveis implicações em suas concepções iniciais ocasionadas pelos estudos realizados em uma disciplina apresentando as potencialidades da utilização dos gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de inglês. Dessa maneira, buscamos compreender que contribuições a teoria de gêneros poderia dar ao processo formativo.

Tal investigação se justifica nas palavras de autores como Paiva (2006, p. 8), que, revelando sua convicção de que a linguagem como gênero no ensino de LE é “o caminho adequado para a aquisição”, aponta que “precisamos de muitos estudos e pesquisa para sustentar a implementação desse tipo de abordagem”.

Além disso, ainda que a educação de professores de línguas tenha uma vibrante base teórica, ela tem muito a expandir. Nosso conhecimento é ainda parcial, dada a diversidade de contextos na qual ocorre, a variedade de efeitos que pode produzir (WRIGHT, 2010).

Analisando, portanto, os resultados deste estudo, verificamos um processo de (trans)formação, de ordem cognitiva, no desenvolver-se profissionalmente como professor (BORG, 2009a), tendo como base a teoria de gêneros.

Investigando as concepções iniciais dos APs participantes sobre o uso de gêneros no ensino de língua, concluímos que eles reconheciam a variedade (e certa especificidade) de textos disponíveis ao ensino, bem como os tipos e as características das atividades que poderiam ser utilizadas, assim como os aspectos contextuais a se considerar na escolha dos textos a fim de que fossem didaticamente válidos. No entanto, de maneira geral, demonstravam certa dificuldade em apontar como realizar/produzir tais atividades, ou seja, em como concretizar um projeto de ensino – concepções majoritariamente baseadas na intuição.

No decurso da disciplina, com o estudo dos gêneros, sob a perspectiva swalesiana, as asserções iniciais, genéricas e superficiais, foram cedendo lugar a decisões mais informadas, levando em consideração critérios mais variados, demonstrando a instauração de um processo de ampliação tanto do repertório teórico quanto de exploração e catalogação de fontes sobre o ensinar.

Com relação à compreensão da teoria de gêneros especificamente, nossos participantes se encontraram em diferentes níveis: as duplas 1 e 2 com tênue compreensão, as duplas 3 e 4 com significativa compreensão e as duplas 5 e 6 com consistente compreensão.

Tal heterogeneidade, por sua vez, refletiu-se na produção dos alunos-professores – atividade na qual deveriam colocar em prática o suporte teórico trabalhado. As duplas 1 e 2, cuja compreensão da teoria de gêneros foi tênue, apenas apresentaram, pontuaram algumas possibilidades de exploração do texto na aula de língua inglesa; as duplas 3 e 4, que evidenciaram significativa compreensão teórica, desenvolveram alguns aspectos do/sobre o texto e, finalmente, as duplas 5 e 6, apontadas com consistente compreensão da teoria apresentada, desenvolveram não apenas a questão do gênero mas também várias outras noções que ele oportunizou, demonstrando acuidade e desenvoltura na abordagem do texto. Pequenas variações ocorreram também em cada uma das três grandes categorias, ou seja, as duplas 1, 4 e 6 produziram unidades mais elaboradas que seus colegas sob a mesma classificação, as duplas 2, 3 e 5 respectivamente.

Contudo, ainda que de forma díspar, posto que cada aluno interpreta, atribui significado e assimila as informações tratadas nos programas de formação de maneira particular (BORG, 2006; KENNEDY, 1991), pudemos notar transformações, de ordem cognitiva, quanto ao tópico.

Além disso, discussões mais amplas sobre ser professor foram oportunizadas, ocasionando um redimensionamento (ou amadurecimento) do posicionamento docente dos alunos-professores.

Dessa maneira, acreditamos que tanto as transformações quanto as formações, de ordem cognitiva, que se sucederam na disciplina, a qual uniu os conhecimentos disciplinar e pedagógico, mediados pelo linguístico-comunicativo, oportunizaram um tipo de vivência docente em etapas intermediárias da formação, em uma disciplina de Língua Inglesa, não tendo sido necessário aguardar para realizá-la no final do curso, em disciplinas como Linguística Aplicada e/ou Estágio Supervisionado.

Na etapa em que a disciplina foi ministrada – meio do curso de licenciatura em Letras – o período disponível para reflexões ainda é mais longo, podendo os conhecimentos e experiências constituir uma base mais sólida sob a qual o futuro professor poderá se apoiar em suas (primeiras) experiências de ensino.

A contribuição deste trabalho de pesquisa, portanto, consiste em apresentar, por meio da disciplina investigada, uma maneira de se realizar, na prática, em um curso de formação de professores, a abordagem de gêneros textuais, a qual é ainda pouco explorada e, em parte, devido ao fato de ser relativamente recente nesse contexto.

Além disso, este estudo mostra que a apresentação de determinadas teorias na formação, dentre elas a de gênero, sendo feita de maneira a conduzir o aluno-professor à reflexão, à problematização das mesmas, ou, em outras palavras, de modo a incentivá-lo a atribuir sentido a elas, pode fornecer subsídios para novas perspectivas, novas possibilidades de ação docente, bem como constituir suporte, fundamentação para a atuação. A constituição de conhecimento docente que permita a realização de *escolhas informadas* (LARSEN-FREEMAN, 1983) *empodera* (FREIRE, 1979) o professor, auxiliando, em especial, aqueles pouco experientes egressos dos programas de formação pré-serviço.

Gostaríamos de ressaltar que estamos cientes de que outros fatores, concomitantes, podem ter influenciado o processo formativo, a constituição do conhecimento docente, posto que a disciplina ofertada não é a única ação/vivência/experiência dos alunos-professores no semestre. Mas, por ela ser o ponto central de contato com a teoria em foco, e também por ser cientificamente inviável catalogar todos os demais fatores em atividade, nela focamos.

2. Encaminhamento de Pesquisa

No presente estudo, acompanhamos os alunos-professores em uma disciplina de formação, a qual possibilitou, além de estudos teóricos sobre gêneros, conforme proposta defendida por Swales (1990), a produção de material didático para o ensino de inglês sob essa perspectiva. Acreditamos que a investigação da aplicação das unidades de ensino por seus produtores, indo além da prática assistida (JOHNSON, 2009), seria bastante frutífera a fim de se verificar as (trans)formações de ordem cognitiva ocasionadas por essa experiência em função tanto de resultados favoráveis alcançados quanto de expectativas frustradas e tensões geradas, bem como de estratégias desenvolvidas para se lidar com elas. Aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que envolve múltiplas participações em contextos de ensino e aprendizagem.

Por meio dessa experiência prática em diferentes contextos seria possível, ainda, observar a perspectiva dos alunos, grupos-alvo para quem as unidades didáticas foram produzidas, com relação ao trabalho proposto, ou, melhor dizendo, à adoção da teoria swalesiana em contextos (variados) de ensino de inglês geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; DE OLIVEIRA, L. & AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Focusing on teaching from the get-go: an expertise from Brazil. In: CARROLL, M. (Ed.), *Developing a new curriculum for adult learners*. Alexandria, VA: TESOL, 2007, p. 179-197.

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 50-78.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 3ª ed., 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1ª ed., 1997.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *The potential of integrating genre analysis and focused attention for developments in EFL writing*. Em desenvolvimento.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *Gênero discursivo e aspectos pragmáticos: implicações para o ensino da correspondência em língua estrangeira (inglês) via correio eletrônico*. Tese (Doutorado em Letras). UNESP: Araraquara, 2002, 242 f..

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; DE OLIVEIRA, L. & ABREU-E-LIMA, D. M. Teaching Pre-service EFL Teachers to Analyse and Adapt Published Materials: An Experience from Brazil. In: GARTON, S. & GRAVES, K. (Eds.) *International Perspectives on Materials*. Palgrave Macmillan, 2014, p. 237-252.

BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 11-29.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAWARSHI, A. S. & REIFF, M. J. *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press, 2010.

BAZERMAN, C., DIONÍSIO, A. P., e HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. e MILLER, C. Bate-papo acadêmico com Carolyn Miller e Charles Bazerman. DIONÍSIO, A. P., BAZERMAN, C., MILLER, C. e HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Recife, 2011. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

BENTES, A. C. e REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.) *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BHATIA, V. K. *Genre analysis: theory, practice and applications*. New York: Longman, 1993.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 208-236.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 37, 2001, p. 7-23.

BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. C. (Eds) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009a, p. 163-171.

BORG, S. Introducing language teacher cognition. 2009b. Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2012.

BORG, S. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching*, 36(2), 2003, p. 81-109.

BORGHI et al. Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, 2010, p. 641-666.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CALDERHEAD, J. Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 1981, p. 211-217.

CALVO, L. C. S e BORGHI, C. I. B. Gêneros discursivos e sequências didáticas na formação docente inicial de língua de estrangeira. In: *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, Agosto/2009.

CAMARGO, M. L. N. Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D. A. e TEIXEIRA da SILVA, V. L. *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007, p. 19-33.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 130-149.

CHRISTIE, F. Genre theory and ESL teaching: a systemic functional perspective. *TESOL Quartely*, vol. 33, n° 4, 1999, p. 759-763.

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 Associates, 2002, p. 197-207.

CONSOLO, D. A. e TEIXEIRA da SILVA, V. L. Introdução. In: CONSOLO, D. A. e TEIXEIRA da SILVA, V. L. *Olhares sobre Competências do Professor de Língua*

Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007, p. 13-17.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 8/1, junho/2005a, p. 173-191.

CRISTOVÃO, V. L. L. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, M. P. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005b, p. 105-119.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). PUC: São Paulo, 2001, 263 f..

CRISTOVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DANIEL, F. G. *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UNESP: São José do Rio Preto, 2009, 317f..

DAY, R. Models and the knowledge base of second language teacher education. *Working Papers in ESL, University of Hawaii*, 1993, Vol. 11, nº. 2, p. 1-13.

DELLAGNELO, A. C. K. Investigating teacher discourse: external aids to internal perspectives. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 10/2, dez. 2007, p. 9-26.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

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

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

FLOWERDEW, J. An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47, 1993, p. 305-316.

FREADMAN, A. The Traps and Trappings of Genre Theory. *Applied Linguistics*, 33/5, 2012, p. 544–563.

FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. C (Eds) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 11-19.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 2002, p. 1-13.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a, p. 221-241.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b, p. 351-378.

FREEMAN, D. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, J., BROCK, M., & HSIA, S. (Eds) *Perspectives on language teacher education*, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992, p. 1-21.

FREEMAN, D. & K. E. JOHNSON. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32.3, 1998, p. 397-417.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FURLANETTO, M. M. Gêneros do discurso com componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 260-281.

GASS, S. M. & MACKEY, A. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

GRAVES, K. The curriculum of second language teacher education. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. C. (Eds) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 115-124.

GROOM, N. & LITTLEMORE, J. *Doing applied linguistics: a guide for students*. New York: Routledge, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1985.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 3-30.

HASAN, R. What's going on: a dynamic view of context in language. CLORAN, C.; BUTT, D; Williams, G. (Orgs.) *Ways of saying: Ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London & New York: Cassell, 1996, p. 37-50.

HEMAIS, B. e BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 108-129.

HILA, C. V. D. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 47(1), 2008, p. 183-201.

HILA, C. V. D. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: *Anais do I Congresso Latino-americano sobre Formação de Professores de línguas*, UFSC: Florianópolis, 2006.

HOWARD, J. & MAJOR, J. *Guidelines for designing effective English language teaching materials*. Seoul, South Korea: PAAL9, Oct 2004. In: Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. 2005, p. 101-109.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004.

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, 2002.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, vol. 30, nº 4, 1996, p. 693-722.

JOHNS, A. M. (Ed.) *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education*. New York: Routledge. 2009.

JOHNSON, K. E. The role of theory in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, vol. 30, nº 4, 1996, p. 765-771.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 10, 1994, p. 439-452.

JOHNSON, K. E. & ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning to teach: reconceptualizing the micro-teaching simulation in a TESL methodology course. In: JOHNSON, K. E. & GOLOMBEK, P. R. (Eds.) *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011, p. 168-186.

JOHNSON, K. E. & FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, 2001, p. 53-69.

JOLLY, D. & BOLITHO, R. A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 107-134.

JOURDENAIS, R. Language teacher education. In: LONG, M. H. & DOUGHTY, C. J. *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2011, p. 647-658.

KENNEDY, M. M. *An agenda for research on teacher learning*. East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning, 1991.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KWO, O. Learning to teach English in Hong Kong classrooms: patterns of reflections. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 295-319.

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. In: JAMES, E., STERN, H. H. & STREVEN, P. (Eds.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1983, p. 264-274.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-28.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 237-259.

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

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., 2004, p. 113-131.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARCUSSO, P. *Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero*. Dissertação (Mestrado em Letras). UFSM, Santa Maria, 2006, 102f..

MARTIN, J. R. Language, register, and genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.) *Language studies: children writing leader*. Geelong, Victoria: Deakins University Press, 1984, p. 21-30.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 81-107.

MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. Prefácio. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 7-10.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 1984, p. 151-167. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

MILLER, C. R. Rethoric Community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994, p. 67-78. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerT&F94.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, v. 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. Tese (Doutorado em Letras). UFSC: Florianópolis, 1995, 341f..

MOTTA-ROTH, D. e HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D. e MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 3, 2010, p. 511-538.

OLIVEIRA, F. M. *A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital*. Tese (Doutorado em Letras). UFSM: Santa Maria, 2009, 243f..

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 325-345.

PAIVA, V.L.M.O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2001.

PENNINGTON, M. C. When input becomes intake: Tracing the sources of teachers' attitude change. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 320-348.

PEREIRA, R. A. e RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 05, n. 11, 2º Semestre de 2009.

REINALDO, M A. G. M. Metodologia de ensino de produção de texto e formação continuada. In: GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs) *Educação de Professores de Línguas: Os Desafios do Formador*. Campinas: Pontes, 2008, p. 169-188.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 152-183.

RICHARDS, J. C. Second language teacher education today. *RELC*, 2008, 39(2), p. 158-176.

RICHARDS, J. C. Content knowledge and instructional practice in second language teacher education. In: ALATIS, J. (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1991, p. 76-99.

RICHARDS, J. C., HO, B. & GIBLIN, K. Learning how to teach in the RSA Cert. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 242-259.

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. H. e SILVA, K. A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D. A. e TEIXEIRA da SILVA, V. L. *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007, p. 61-79.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 184-207.

ROTHERY, J. Learning about language. In: HASAN, R. & MARTIN, J. R. (Eds.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday, vol. 27: Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1989, p. 199-256.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.

SILVA, K. A. A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 259-283.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. Ano 2, n. 3, julho a dezembro de 2005.

SWALES, J. M. Coda: Reflections on the future of genre and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 20, 83-85, 2010.

SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARONE, E. & ALWRIGHT, D. Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base. In: TEDICK, D. (Ed.) *Second language teacher education: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 5-23.

TOMLINSON, B. State-of-the-art article. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 2012, p. 143-179.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B. Introduction: Are materials developing? In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press, 2003a, p. 1-12.

TOMLINSON, B. Developing principled frameworks for materials development. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press, 2003b, p. 107-129.

TRIBBLE, C. A genre-based approach to developing materials for writing. In: HARWOOD, N. (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 157-178.

VÉLEZ-RENDÓN, G. Second language teacher education: a review of the literature. *Foreign Language Annals*, vol. 35, n. 4, 2002, p. 457-467.

VIAN Jr., O. e LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 29-45.

VIANA, N. Planejamento de curso de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 29-48.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Cognição de professores de línguas: formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula. *Contexturas*, n. 16, 2010, p. 113-134.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 59-71.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 5, 2000/2001, p. 153-157.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WRIGHT, T. Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43:3, 2010, p. 259-296.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial

Nome: _____

1. Você tem alguma experiência como professor (ou estagiário)?

Em caso afirmativo, responda:

1.a. Em qual disciplina? _____

1.b. Em que tipo de instituição (escola pública, privada, de idiomas, empresa, aulas particulares)? _____

1.c. Em qual(is) série(s)? _____

1.d. Por quanto tempo? _____

1.e. Qual(is) material(is) didático(s) você utiliza(ou) nessa experiência docente?
Livros didáticos, apostilas, produção própria? _____

2. Como você avalia essa experiência? Quais os pontos negativos e positivos?

3. Das disciplinas e teorias estudadas no curso de Letras até o momento, quais você considera mais significativas, que mais lhe chamaram a atenção ou que mais lhe pareceram úteis para a prática docente? Justifique.

4. Você se recorda de ter estudado algo sobre uso/produção de material didático para o ensino de inglês? E sobre gêneros discursivos? Explique.

5. Em sua opinião, quais fatores devem ser considerados na produção/adoção de material didático? Por quê?

6. Quando a opção é produzir o material didático, quais fontes podem ser utilizadas (quais você utiliza(ou))?

7. Em sua opinião, quais aspectos devem ser mais importantes para o professor, os contextuais (advindos da prática) ou os teóricos? Justifique.

8. Em sua opinião, adotar um livro didático para o ensino-aprendizagem de inglês é/pode ser uma opção adequada? Por quê?

Em caso afirmativo, responda:

8.a. De que forma deve ser o seu uso? _____

8.b. Que características você atribui a um bom livro didático? _____

9. Que tipos de textos você acredita que devem ser trabalhados na aula de inglês? Por quê?

9.a. Como tais textos devem ser trabalhados? Que tipos de exercícios podem ser propostos a partir deles (gramática, tradução, interpretação, aspectos discursivos, aspectos linguísticos)?

10. Em uma escala de 0 a 10, que nível de importância você atribui ao material didático no sucesso do processo de ensino-aprendizagem? Justifique.

10.a. Quais outros elementos você considera importantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem? Em uma escala de 0 a 10, qual seria o nível de importância de cada um deles? Justifique.

APÊNDICE B – Guia para *Stimulated Recall Interview*

1. Before watching the video of your presentation, would you like to comment on anything? You can comment any time you want.
2. How easy or difficult was it for you to prepare a teaching material? Which aspects were easy? And which aspects were difficult?
3. How do you evaluate your teaching unit (using the same criteria you received to evaluate your colleagues)?
4. Do you think your objectives were achieved in the class prepared? Why? (Which objectives were totally achieved, partially achieved, and which ones weren't achieved, if any?)
5. Now, after presenting, watching and evaluating your colleagues and watching yourselves, would you change anything in your teaching unit? What? Why? Give details.
6. Now, after presenting, watching and evaluating your colleagues and watching yourselves, would you change anything in your presentation? What? Why?
7. Would you like to comment any specific part of the video? A positive and/or negative one?
8. Point something you liked and something you disliked in the video of your presentation.
9. As (future) EFL teachers, what have you learned from the experience of designing teaching materials?
10. What are the advantages of producing your own material? And disadvantages?
11. What sources have you searched/used to produce your teaching unit?
12. What was the role of genre analysis theory in the designing of your teaching unit?
13. What have you learned from the use of genre analysis theory in teaching and learning process? How/Why have you learned it?
14. Do you think genres should be used in the teaching and learning process? How and why?
15. What can be taught in EFL classes using genres?
16. What are the advantages of using genres in EFL classes? What about the disadvantages, if any?
17. In your opinion, what is the role of genres in the linguistic-communicative competence (in the competence of (properly) using a language)?
18. Is there any suggestion you'd like to give the professor in order to improve next discipline delivery? Why?
19. Vocês gostariam de dizer algo em português?

APÊNDICE C – Guia para Apresentação sobre Gênero

<p style="text-align: center;">Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica Prof. XXX – 1st. Term – 2011 Licenciatura em Letras – XXX</p>
--

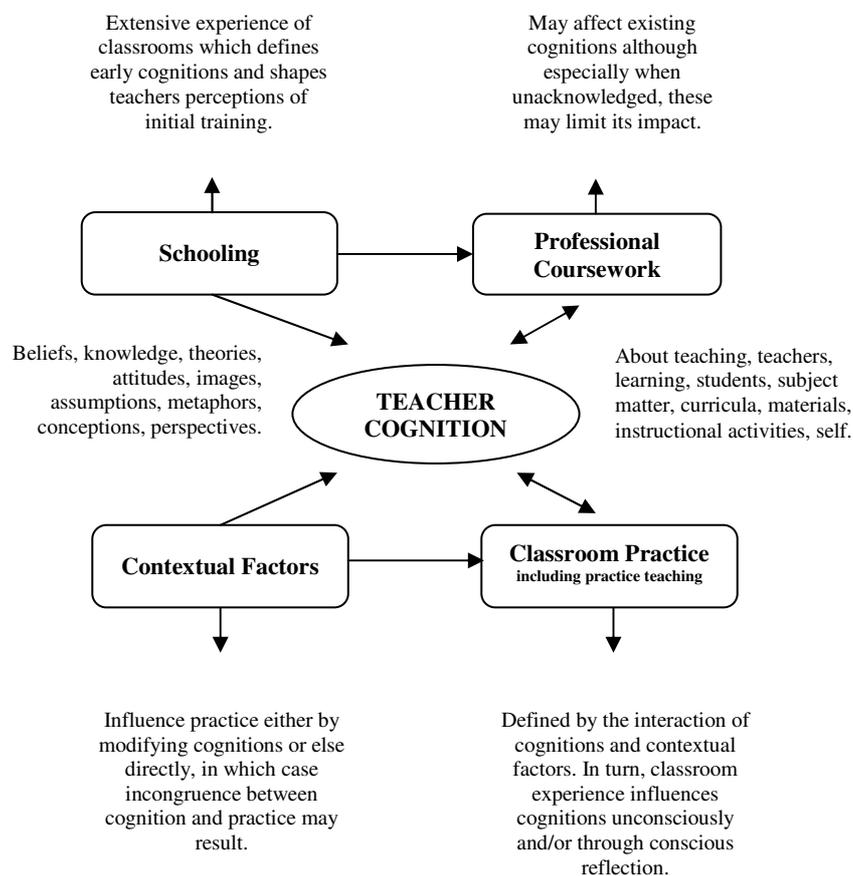
PRESENTATION ABOUT GENRE

Bearing in mind your final work consists in preparing a teaching unit by exploring a genre (and a text) of your choice, organize a presentation explaining the selection process and the criteria you've used. The following aspects, among others that the group consider necessary, should be approached:

1. What genre have you chosen? Discuss its main characteristics: structure, language, content, purpose, target audience, and publishing media.
2. Why have you chosen this genre? Explain in detail.
3. What text have you chosen?
4. Why have you chosen this text? Explain in detail.
5. The genre and the text were chosen to be used with which age and in which grade? Explain.
6. Will the teaching unit focus on the study of the genre (itself) or the genre will be a vehicle to the study of other aspect(s)? In case it will be a vehicle, what will be taught?
7. What are the possible pedagogical applications of the chosen genre in English language teaching and learning? Consider textual, linguistic, discursive, social and cultural aspects that could be explored in the classroom through this genre.
8. Please, present a brief reflection about the use of genres as teaching and learning instruments.

ANEXOS

ANEXO A – Cognição de Professores em Borg (2006)



ANEXO B – Diretrizes para Preparação de Material Didático

Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica
Prof. XXX – 1st. Term – 2011
Licenciatura em Letras – XXX

Student: _____ RA: _____

PREPARING YOUR TEACHING ACTIVITY

Please talk to your colleagues about the following aspects in relation to the lesson unit that you have been preparing for the final term presentation. Which ones had you already consider? Which ones seem coherent, but you hadn't thought about? Would you add or rearrange any questions/ideas

A) PLANNING TEACHING UNITS/SYLLABUS

Goals: What do you expect to teach? Language, content, culture, others? Is there integration of teaching elements?

Method: How do you plan to develop your practice? How related to students' profile and interest is/are the proposed theme (s) or topic (s)?

What resources will be used to reach your goals? What are the necessary pedagogical tools? How long should the lesson be? What are teachers' and students' roles? Why?

Foundations: Which theories support your practical choices?

Instructions: Is your lesson plan clear, consistent and feasible? Do you think other teacher could easily follow and understand your propositions?

Evaluation: How do you plan to evaluate students' involvement and the success of the lesson you had plan in terms of learners' achievement?

B) ASPECTS TO CONSIDER

- Reading: Designing meaning
- Writing: The role of genre
- Orality in the classroom: Scaffolding participation
- Listenability: The features of highly listenable texts
- Formulating learning goals and objectives
- Integrating topics, skills and providing students' interaction
- Designing process assessment and evaluation
- Visual literacy: Supporting learners to discriminate and interpret visual objects, images, and symbols.

ANEXO C – Teaching Unit e Teacher’s Notes Produzidas pela Dupla 2

SOMEWHERE WE LIVE INSIDE
REFLECTIONS ABOUT SOCIAL AND LINGUISTICS
ASPECTS BY ANALYZING THE GENRE “SONG” AND
“BLOG”.

Teacher: XXXXX
Students: XXXXX

OBJECTIVE

- o The objective is to awake social aspects in young people of behaviour changes in order to make the world a better place. Also to know two different kinds of genres and how they work.
- o The target audience is teenagers from 13 to 17 years old.
- o The unit may take from 3 to 4 classes.

THE SONG/WARM UP

- o The chosen song is “Meant to live”, by the band Switchfoot. It will be analysed in some linguistics aspects, and cultural as well. Students will read the lyrics and hear the song making a breaf discussion later about the message transmitted, comparing this song with others they have already heard.

Mean to live - Switchfoot

<i>Fumbling his confidence And wondering why the world has passed him by Hoping that he's bent for more than arguments. And failed attempts to fly, fly We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside Somewhere we live inside We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside Dreaming about Providence And whether mice or men have second tries Maybe we've been livin with our eyes half open Maybe we're bent and broken, broken We were meant to live for so much more Have we lost ourselves?</i>	<i>Somewhere we live inside Somewhere we live inside We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? Somewhere we live inside We want more than this world's got to offer We want more than this world's got to offer We want more than the wars of our fathers And everything inside screams for second life. We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live for so much more Have we lost ourselves? We were meant to live...we were meant to live...</i>
--	--

ACTIVITY 1: FEELING THE MESSAGE. WRITING
HABILITY

- o After the warm up, the students will express some of their ideias about the genre song by making a writing. They will say what kind of song they like, why, what do they feel, etc.

ACTIVITY 2: REFLEXIONS ABOUT THE GENRE

- o Later, they will say what they think about the characteristics of a song. They will talk about rhythm, rhyme, chorus, etc.

ACTIVITY 3: LINKING THE GENRES: MUSIC AND BLOG – ENGAGEMENT

- Then, they will talk a little more about the message of the song, and in what places we can find this kind of message of social awareness, specially at Internet. They will reserch about blogs and bring to class, discussing about the main caracteristics of it.

ACTIVITY 4: CREATING A BLOG

- With the song and its meaning in mind, students will create a blog in the internet with some kind of ideas of what would they like to change in the world. Anything. The best blog will be chosen by an election in class.

ACTIVITY 5

- In the chosen blog, all the students will publish their works.

EVALUATION

- All the activities will make part of the evaluation process.
- The first writing: 3 points;
- The research about the blog: 2 points;
- The *post* on the blog: 3 points;
- The participation on discussions: 2 points.

SOMEWHERE WE LIVE INSIDE TEACHER'S NOTES

○ Activity 1

For this activity it will be necessary to choose a song which could awake students to the necessity of think about the world, what is wrong and what would they like to change.

○ Activity 2

For this activity the teacher needs to give students the opportunity of thinking about the genre. What are the characteristics of a song? The students should talk about rhyme, rhythm, chorus etc. These aspects must appear on their explanations. Otherwise, the teacher will have to explain about them.

○ Activity 3

The teacher has to conduct the discussion to the Internet area in order to make the students think about the genre "blog". After that, the teacher should ask them to make a research about blogs and how to create one.

○ Activity 4 and 5

The teacher should ask students to create, each one, a blog with a title and which they could "post" anything they want concerning about world's problems and what could be changed.

ANEXO D – *Teaching Unit e Teacher's Notes* Produzidas pela Dupla 4

XXXXX
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Letras
Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica
Profa. Dra. XXXXX

COMIC STRIPS X FABLE
Exploring genres and learning about modal
Can

XXXXX
XXXXX

Junho
2011

COMIC STRIPS X FABLE
Exploring genres and learning about modal Can

TARGET AUDIENCE: Students between 15-17 years, (9th school year or 1st year in high school)

GENERAL OBJECTIVE:

Provide students with opportunities to learn the modal *CAN* exploring the differences between two genres. The genres chosen to teach this unity are comic strips and a fable. It is also intended to work: pronunciation, text comprehension and new vocabulary.

ACTIVITY 1:

This activity is divided in 5 exercises.

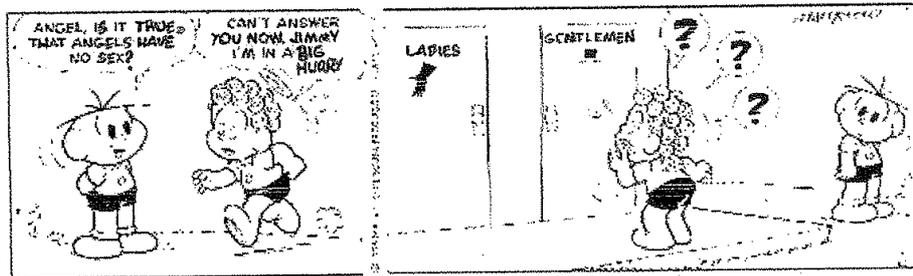
Duration: 2 or 3 classes (Depending of each group of student's improvement)

Objective: In this activity students are supposed to read and understand the comic strip and the fable, comprehending the differences between these two genres, paying attention to modals and analyzing their uses.

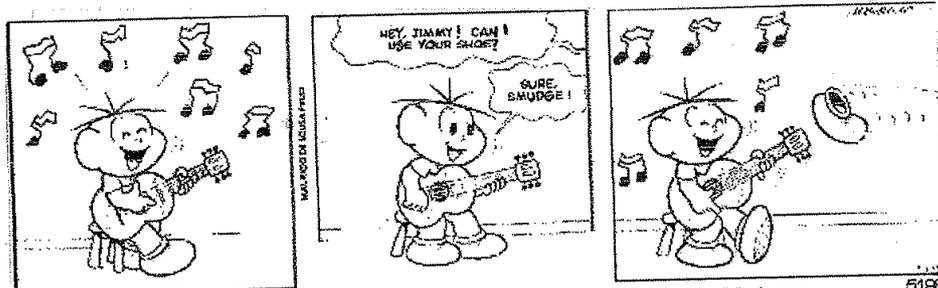
Exercise 1: Read the comic strip above with the students. The teacher can use resources like specific media (computer, data show, etc) show for all the class or give a sheet of paper to each student containing the comic stripes. In the reading, for best results, it is important that the teacher try not to translate the stories, but focus student's attention to the meaning of each story, guiding students to realize the text meaning(s), showing them effects of each story.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 7426



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 6848



Copyright © 1998 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 5198

Exercise 2: The students are supposed to answer some questions above about the comic strips and present to teacher in the end of the class:

1. Choose one comic strip and write a brief commentary about what you've understood.

2. Reread the comic that you've already choose in question 1 paying attention to the word CAN. In which way this word appears and what is its meaning in the context?

3. Choose 3 different and new words in all comics stripes and explain them.

The same exercise in Portuguese:

1. Escolha uma tirinha e escreva um breve comentário sobre o que você entendeu.

2. Releia a tirinha escolhida na questão 1 prestando atenção na palavra CAN. De que forma ela aparece e o que ela significa no contexto?

3. Escolha três palavras que você não conheça das três tirinhas e explique seus significados.

Exercise 3: Read the fable above with the students. The teacher can use a media to show for all the class or give a sheet of paper to each student containing the fable. In the reading , for best results , its important the teacher try to not translate the fable, but focus student's attention to the meaning of each story, providing students realize the text, showing them effects of the story.



THE LION WITH BAD BREATH – By Aesop

The Lion was in a bad mood. That morning his wife, the Lioness, had told him that his breath smelled, and that perhaps he needed to do something about it. The Lion had pretended not to care, and had roared loudly and angrily just to show the Lioness who was king. Secretly though, he was worried.

So as soon as the Lioness left the den to go about her day's work, the Lion called his three counsellors - the Sheep, the Wolf and the Fox.

First he called the Sheep. 'Tell me, Sheep,' growled the Lion, 'do you think my breath smells?'

The Sheep thought the Lion wanted to know the truth. So she bowed low before the Lion and said, 'Your Majesty, your breath smells terrible. In fact, it smells so bad that it is making me feel quite ill.'

This was not what the Lion had wanted to hear. Roaring angrily, and calling the Sheep a fool, he pounced on her and bit her head off.

Then he called the Wolf. 'Tell me, Wolf,' growled the Lion sharpening his claws, 'do you think my breath smells?'

The Wolf had seen the dead Sheep on the way, and he had no plans to end up the same way. He bowed low before the Lion and said, 'Your Majesty! How **can** you ask me that? Your breath smells as sweet as the flowers in spring, as fresh as the...'

He could not finish what he was going to say. 'Liar!' roared the Lion, and ripped him to pieces.

At last the Lion called the Fox. The Fox came warily; she had seen the dead Sheep and the dead Wolf on the way.

'Tell me, Fox,' growled the Lion, sharpening his claws and yawning widely so that the Fox could see his long sharp teeth, 'do you think my breath smells?'

The Fox coughed and sneezed and blew her nose, and then clearing her throat noisily, said in a hoarse whisper, 'Your Majesty, forgive me. I have such a nasty cold that I **cannot** smell a thing!

Exercise 4: The students are supposed to answer some questions above about the fable and present to teacher in the end of class:

1. Write a brief commentary about what you've understood about the fable "*The lion with bad breath*".

2. Reread the fable paying attention to the words *CAN* and *CANNOT*. In which way those words appear and what do they mean in the context?

4. Choose 5 different and new words in the fable and explain them.

4. Propose a moral to the fable "*The lion with bad breath*".

The same exercise in Portuguese:

1. Escreva um breve comentário sobre o que você entendeu da fábula “*The lion with bad breath*”.

2. Releia a fábula prestando atenção nas palavras CAN e CANNOT. De que forma elas aparecem e o que elas estão significando no contexto?

3. Escolha cinco palavras que você não conheça das tirinhas e explique seus significados.

4. Proponha uma moral para a fábula “*The lion with bad breath*”.

Exercise 5: In this exercise students are supposed to identify the differences between the uses of *CAN* in each case, becoming aware from their meanings in different contexts.

The teacher chooses if they will answer in English or in Portuguese.

1. Read the excerpts above and explain the meaning of each one (Possibility, non possibility, be able to, be allowed to, be possible, know how to etc):

Leia os excertos abaixo e explique o significado de cada um (Possibilidade, impossibilidade, estar apto à, estar permitido à, saber como, etc)

Example: **Can** I have a box of (or bag of) popcorn? (From Magali in Comic Stripe 1)

Asking something- Possibility

a) How **can** you ask me that? (From Sheep, at *"The lion with bad breath"*.)

b) I **cannot** smell a thing! (From Fox, at *"The lion with bad breath"*.)

c) "Yes, we **can**!" (From Barack Obama, President of United States)

d) I **can't** open the door! (From somebody stucked in a restroom)

e) "I **can** write my name!" (From a 6 years old kid)

f) Can't answer you now Jimey. I'm in a big hurry! (From Anjinho in Comic Stripe 2)

ACTIVITY 2:

This activity is divided in 4 exercises.

Duration: 2 or 3 classes

Objective: In this activity, students are supposed to explore and understand the differences between the two genres proposed.

Exercise 1: This exercise will provide the students with opportunity to reflect about the differences between the two genres. The teacher will write two columns on the board and will write the student's answers about some question that will guide the discussion:

Columns:

COMIC STRIPS	FABLES

Questions:

What are the differences between the comic strips and the fable concerning:

- Written text?
- Characters?
- Author's intention?
- Moral?

OBS: The teacher intention is to get as much information as possible to complete the columns. After the discussion, teacher will ask students to note all the information from the columns to their own copybook.

The same exercise in Portuguese:

Colunas:

TIRINHAS	FÁBULA

Questões:

Quais as principais diferenças entre as tirinhas e a fábula com relação a:

- Escrita?
- Personagens?
- Intenção do autor?
- moral?

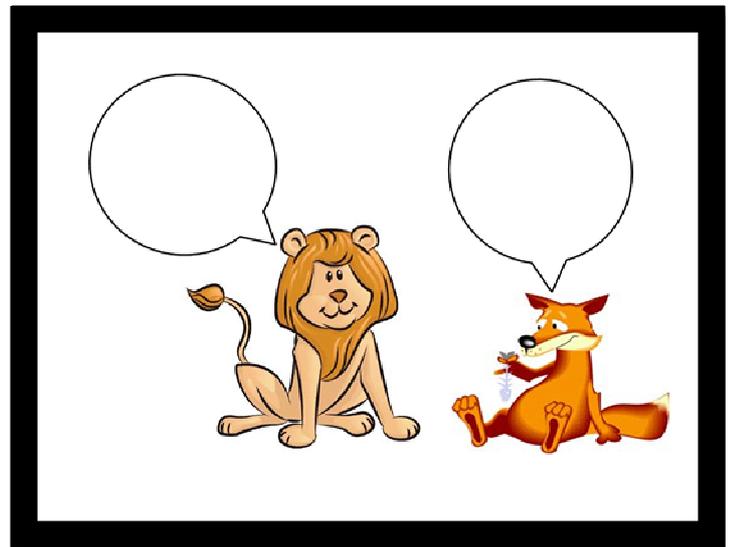
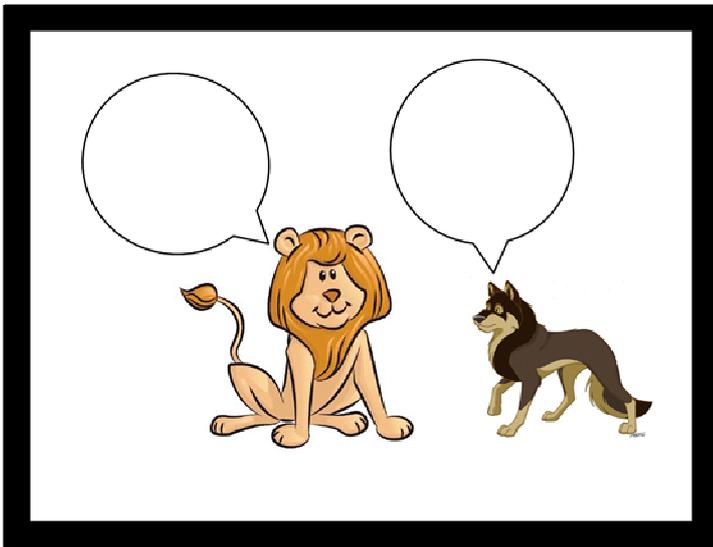
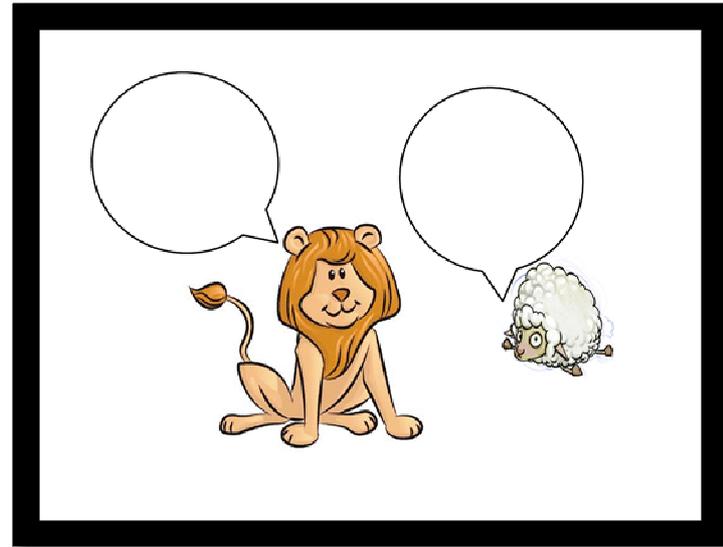
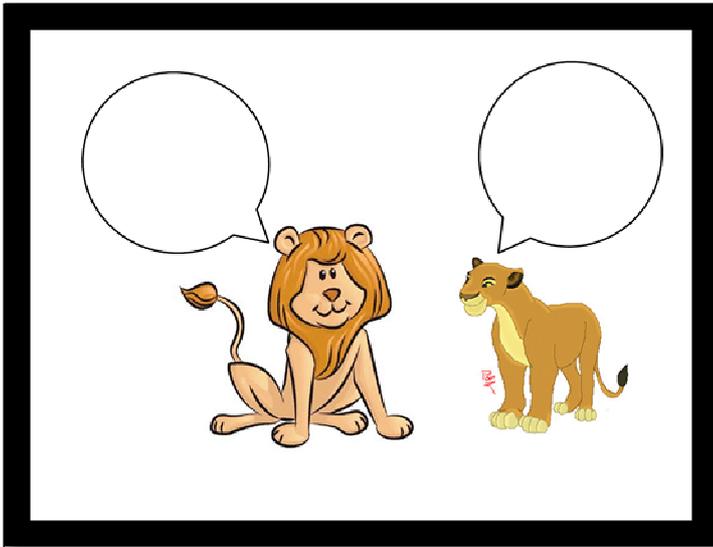
OBS: A intenção do professor é obter o máximo de informações possível para concluir as colunas. Após o debate, o professor pedirá aos alunos para observar todas as informações das colunas e anotá-las em seu próprio caderno.

Exercise 2: The students are supposed to mark (T) True or (F) False:

- () Comics stripes are always shorter than fables.
- () Generally, a fable contains animals as characters.
- () Comic strips brings humour and fables don't.
- () Comic strips brings an explicit moral.
- () Fables contain direct dialogue.
- () Comic strips are always inspired in fables.

Exercise 3: In this activity students are supposed to convert the fable in a comic strip.

COMIC STRIP from “The Lion with bad breath”



Exercise 4: In this activity the teacher will provide students with a dynamic way to exercise all the content that has been learned and practice the student’s oral skills. This exercise will take 1 or 2 classes of 50 minutes; it depends on each class improvement.

The class has to be divided in groups of 3 or 4 students and the teacher will give them 20 (or more) minutes to choose a comic strip or the fable to represent to the class, create a sketch and act to everybody, using the speech from the texts. This little theatre has to be performed in English. They can prepare clothes, scenario or other things they want.

The presentations must have at least 5 minutes and will be evaluated by the teacher and by the other students. For that, teacher will ask to other groups give those marks from 0-10 in a sheet of paper and give it to the teacher in the end of the class.

EVALUATION:

The evaluation of this unit will consist in the summation of each activity and teacher has to consider the process of each student (student's engagement, effort, etc...)

ANEXO E – *Teaching Unit e Teacher’s Notes* Produzidas pela Dupla 6

Universidade XXXXX
Curso de Letras
Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica
Profa Dra. XXXXX

UNIT CONCERNING GENRES: MOVIES



XXXXX

XXXXX

XXXXX

2011

Unit Concerning Genres: Movies – Harry Potter



1. Target group:

Language school students;

Intermediate level

Students should know beforehand:

- Simple Present
- Simple Past
- Present Perfect Tense;

16-18 years old.

2. General objectives:

The genre will be a vehicle to the study of other language aspects, such as:

- Genres characteristics: differences and similarities: language, structure/layout, characters, images/non-verbal elements;

“A class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes” (SWALES, 1990)

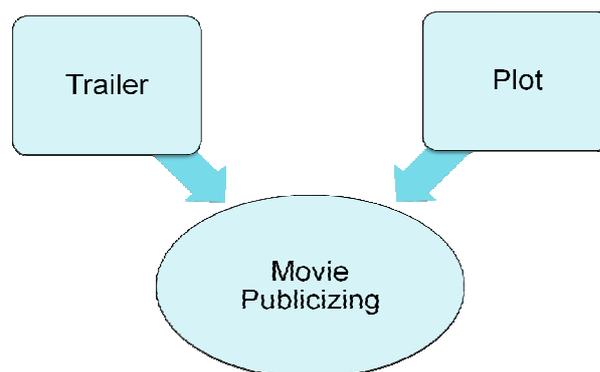
Considering this, the activities will be focused in:

- Helping students realize these are two subgenres concerning the divulging of the movies:

Plot: Small summary of the story, time references concerning what happens in the story, strategies to call public's attention (rhetoric questions, reticence, pictures of the movie, characters which are mentioned);

Trailer: It is also a summary of the story, time references, different strategies to call public's attention (since you have scenes, soundtrack), characters which appear;

- Linguistic/Pragmatic/cultural/social aspects;
- Act effectively in different communicative contexts;



- Communicative aspects.

3. Summary Chart

Activity	Time	Focus
1	1 hour	Language: Reading
2	30 minutes	Language: Speaking
3	45 minutes	Language: Speaking and genre
4	1 hour and a half	Genres: plot and trailer
5	1 hour	Language
6	2 hours	Language: Writing and genre
7	40 minutes	Language: Speaking

4. Activities

Activity 1

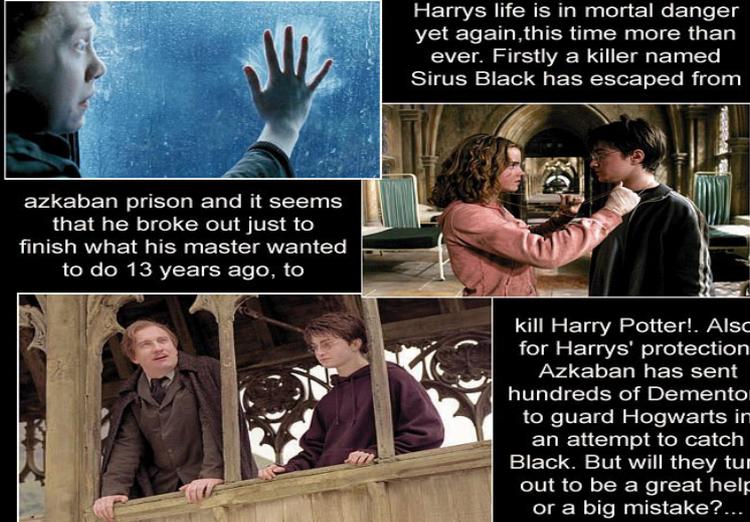
Time: 1 hour

Objective:

- The teacher should ask students to read the plots and help them understand the main facts of the story, solving problems about vocabulary.
- The teacher should lead students to notice the characteristics of the genre and then, classify the sentences as true or false, discussing the reasons.
- The teacher should help students to see that they are reading a small summary of the movie, they may call student's attention to time references, characters which are mentioned, verb tense, strategies to call public's attention, among others.

Reading Comprehension

THE PRISONER OF AZKABAN



Harry's life is in mortal danger yet again, this time more than ever. Firstly a killer named Sirius Black has escaped from

azkaban prison and it seems that he broke out just to finish what his master wanted to do 13 years ago, to

kill Harry Potter!. Also, for Harry's protection, Azkaban has sent hundreds of Dementors to guard Hogwarts in an attempt to catch Black. But will they turn out to be a great help or a big mistake?...



The pivotal fourth novel in the seven-part tale of Harry Potter's training as a wizard and his coming of age. Harry wants to get away from the pernicious Dursleys and go to the International Quidditch Cup with Hermione, Ron, and the Weasleys. He wants to dream about Cho Chang, his crush (and maybe do more than dream). He wants to find out about the mysterious event that's supposed to take place at Hogwarts this year, an event involving two other rival schools of magic, and a competition that hasn't happened for a hundred years. He wants to be a normal, fourteen-year-old wizard. Unfortunately for Harry Potter, he's not normal, even by wizarding standards. And in his case, different can be deadly...



Activity 1 . Classify the following sentences about the texts as True (T) or False (F).

- () Harry Potter was never in danger, but in the movie Prisoner of Azkaban it will be his the first dangerous situation.
- () 13 years ago Voldemort tried to kill Harry Potter but he did not succeed.
- () We do not know for sure if the Dementors will be good or bad for Harry Potter's school.
- () Harry Potter has a very good relationship with his relatives Dursleys.
- () There's going to be an event involving different school's at Hogwarts.

() Harry wants to be a normal boy, but he's not, and this is not so dangerous.

Activity 2

Time: 30 minutes

Objective:

- Promote a discussion about what the students like and dislike considering the success of the film. They will have an opportunity to use the language in a comfortable environment, in which they can express themselves freely. (tips Storyline, magical elements – since human beings are attracted by supernatural things, special effects.
- If one of the students did not watch the movie, the teacher and the students may help him.
- Focus: communicative aspects.

Activity 2. As we can see, Harry Potter series was a huge success, and it's almost impossible to find a person who did not watch it. Discuss with a partner the reasons of this success. Do you like Harry Potter? Explain

Activity 3

Time: 45 minutes

Objective:

- Before the activity, the teacher may brainstorm vocabulary from the movie, so that the students can summarize the story.

- The students will be able to use the appropriate verb tenses and time references, because it would have already been discussed in the activity 1.
- The teacher should explain that the students need to use their own words and present the most important parts of the movie.

Activity 3. Have you ever watched any of the five already released movies? Summarize orally one of them with your own words and tell it to the class.

Activity 4

Time: 1 hour and a half

Objective:

- **Similarities** and **differences** concerning two **genres** (movie plot and trailer).
- These genres are summaries of the movie, but each one has a different way of calling public's attention.
- In which Medias they are broadcasted, the target audience, the purposes, and what are the interesting elements involving them.
- Focus: Genres

Activity 4. Watch the movie trailer and discuss with a colleague:

- What makes the trailer become interesting?
- If you could add or remove something, what would it be?
- What are the similarities between the trailer and the plot (language, layout, among other elements)?
- What are the differences?

Observations:

- **TRAILER**

Regular elements: the set, actors, dialogues, soundtracks (the music communicates emotion, because the trailer cannot give enough depth in its short amount of time), scenes, camera angles, lighting, voice-over (narrator that gives information in a very sensational tone, and so forth).

- **PLOT**

Regular elements: rhetoric questions, reticence, pictures of the movie, narrator.

Similarities

- Summary of the movie.
- Promote the movie and convince people to watch it. Movie = product.
- Give rise to expectations and suspense.

Activity 5

Time: 1 hour

Objective:

- In this activity the focus is on the language.
- If necessary, the teacher should review what composes a description (for example: hair and eye colors (brown, brunette), weight (thin, fat, slim), height (short, tall) – intelligent, patient, evil, funny, brave)
- The students will imagine a story in which two characters will be having a conversation.
- Provide a different feedback concerning creativity, use of the language (calling their attention for general mistakes), dedication.

Activity 5 .Imagine you and a friend are two characters from the movie and then answer the questions:

- a) Who are you?
- b) Do you have powers? Where do you live?
- c) Describe yourself (physically, mentally (good and bad aspects)
- d) Role play a situation between your two characters and present it to the class.

Activity 6

Time: 2 hours

Objective:

- This activity will provide an opportunity for the students to use everything they have studied about the plot, considering its main characteristics.
- They will be also practicing the written language, so that the teacher can evaluate their performance, noticing their doubts and difficulties.
- The feedback may consist in peer correction and rewriting.

Activity 6 .Imagine that the characters you have chosen in the previous exercise are the main characters of their own movie. Create a small plot for this movie.

Activity 7

Time: 40 minutes

Objective:

- Differently from the previous activities, in which the students work alone or in pairs, this one will provide an interaction among the whole class.
- The teacher has to separate the class in two groups and the students will challenge each other. They may give names for their groups and winners may receive an award.
- It will be an opportunity to practice ways to convince people of their opinion.

Activity 7 .In Harry Potter's series the world is divided between wizards/witches and *muggles* (those who do not have powers). Divide the class in two groups and defend the opposite ideas:

Why is it better to be a wizard/witch?

Why is it better to be a *muggle*?

Discuss in groups before the debate so you can organize your arguments.

Following unit

Suggestion: If the teacher considers that the class is really involved with the topic and that they have enough resources, s/he may propose to the students the production of their own trailer using the stories that they have created in class.

Genre perversion.

REFERENCES

SWALES, J. M. 1990. **Genre Analysis: English in academic and research settings.**
Cambridge: Cambridge University Press.

<http://covers.box.sk/index.php>

http://www.ehow.com/about_5130259_purpose-film-trailers.html

http://www.bildwissenschaft.org/image_en?function=fnArticle&showArticle=98