

ISSN 2318-7115

**the
ESpecialist**

**PESQUISA EM LÍNGUAS PARA FÍNS ESPECÍFICOS
DESCRIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM**



the ESpecialist

v. 36, n. 1, 2015

ISSN: 2318-7115

CONSELHO SUPERIOR/ADVISORY BOARD

Leila Barbara – PUC-SP

Maria Antonieta Alba Celani – PUC-SP

EDITORIA EXECUTIVA/EXECUTIVE BOARD

Editora Chefe

Rosinda de Castro Guerra Ramos – PUC-SP

Editores Adjuntos

Antonio Paulo Berber Sardinha – PUC-SP

Maximina Maria Freire – PUC-SP

ASSISTENTES EDITORIAIS

Angélica Miyuki Farias - FECAP - UNIFAI – LAEL –PUC-SP

Carolina Siqueira Muniz Ventura – LAEL – PUC-SP

Denise Lage Maggioli – LAEL – PUC-SP

Fernanda Katherine Asega – LAEL – PUC-SP

Keila Rocha Reis de Carvalho – FATEC- Barueri- SP

Márcia Costa Bonamin – FACULDADE SUMARÉ

Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli – IFSP – LAEL – PUC-SP

Renata Mendes Simões – LAEL – PUC-SP

Copyright©the ESpecialist



COMISSÃO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

Alba Cristina Loyo (Universidad Nacional de Rio Cuarto) – Rio Cuarto – Córdoba/Argentina

Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV) – Viçosa – Minas Gerais/Brasil

Anise D'Orange Ferreira (UNESP) – Araraquara – São Paulo/Brasil

Ann M. Johns (San Diego State University) – San Diego – California/Estados Unidos

Antonia Dilamar Araujo (UECE) – Fortaleza – Ceará/Brasil

Antônio Ferreira da Silva Jr. (UFRJ) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil

Carla Lynn Reichmann (UFPB) – João Pessoa – Paraíba/Brasil

Claudia de Cassia Capello (UERJ / FGV) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil

Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP) – Campinas – São Paulo/Brasil

Cynthia Regina Fischer (IFSP) – São Paulo – São Paulo/Brasil

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT) – Cuiabá – Mato Grosso/Brasil

Deise Prina Dutra (UFMG) – Belo Horizonte – Minas Gerais/Brasil

Denise Bertoli Braga (UNICAMP) – Campinas – São Paulo/Brasil

Désirée Motta-Roth (UFSM) – Santa Maria – Rio Grande do Sul/Brasil

Dilys Karen Rees (UFG) – Goiânia – Goiás/Brasil

Diva Cardoso de Camargo (UNESP) - São José do Rio Preto - São Paulo/Brasil

Esther M. Trew (UFMT) – Cuiabá – Mato Grosso/Brasil

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFG) – Catalão – Goiás/Brasil

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG) – Goiânia – Goiás/Brasil

Françoise Salager-Meyer (Universidad de Los Andes) – Merida/Venezuela

Gabriela Saldanha (Birmingham University) – Birmingham – Reino Unido

Graciela Mercedes Llopis de Segura (College of Humanities) – Catamarca/Argentina

Greg Myers (University of Lancaster) – Lancaster/Reino Unido

Heliana R. de Melo (UFMG) – Belo Horizonte – Minas Gerais/Brasil

Júlio César Araújo (UFC) – Fortaleza – Ceará/Brasil

Kleber Aparecido Silva (UnB) – Brasília – Distrito Federal/Brasil

Leandra Ines Seganfredo Santos (UNEMAT) – Sinop – Mato Grosso/Brasil

Lúcia Maria Alves Ferreira (UNI-RIO) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil

Lúcia Regina Fonseca Netto (UESC) – Ilhéus – Bahia/Brasil

Luiz Fernando Gomes (UFAL) – Maceió – Alagoas/Brasil

Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil

Magali Barçante (Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba) – Indaiatuba – São Paulo/Brasil
Marcelo Furlin (Universidade Metodista de São Paulo) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Maria Cecília P. de Souza e Silva (PUC-SP) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG) – Goiânia – Goiás/Brasil
Maria Eugenia Witzler D’Esposito (Faculdade Cultura Inglesa) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Maria Helena Vieira-Abrahão (UNESP) – São José do Rio Preto – São Paulo/Brasil
Mark Krzanowski (University of Westminster) – Londres/Inglaterra
Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM) – Manaus – Amazonas/Brasil
Mônica Ferreira Mayrink (USP) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Mônica Maria Montenegro de Oliveira (IFPB) – João Pessoa – Paraíba/Brasil
Orlando Vian Jr. (UFRN) – Natal – Rio Grande do Norte/Brasil
Patricia Bertoli Dutra (UERJ) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil
Paula Tatianne Correra Szundy (UFRJ) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil
Reinildes Dias (UFMG) – Belo Horizonte – Minas Gerais/Brasil
Renilson José Menegassi (UEM) – Maringá – Paraná/Brasil
Reynaldo José Pagura (PUC-SP) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Rodrigo Lima-Lopes (UFPB) – João Pessoa – Paraíba/Brasil
Rogério Casanovas Tilio (UFRJ) – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/Brasil
Ruberval Franco Maciel (UEMS) – Campo Grande – Mato Grosso do Sul/Brasil
Scott Andrew Crossley (Georgia State University) – Atlanta/Estados Unidos
Sérgio Ifa (UFAL) – Maceió – Alagoas/Brasil
Sílvia Matravolgyi Damião (ITA) – São José dos Campos – São Paulo/Brasil
Solange Aranha (UNESP) – São José do Rio Preto – São Paulo/Brasil
Sueli Fidalgo (UNIFESP) – São Paulo – São Paulo/Brasil
Tânia Regina de Souza Romero (UFLA) – Lavras – Minas Gerais/Brasil
Telma Nunes Gimenez (UEL) – Londrina – Paraná/Brasil
Terezinha Maria Sprenger (UNIFESP) – Guarulhos – São Paulo/Brasil
Vera Cristóvão (UEL) – Londrina – Paraná/Brasil
Wilson J. Leffa (UCPEL) – Pelotas – Rio Grande do Sul/Brasil
Viviana Cortes (Georgia State University) – Atlanta/Estados Unidos
Viviane M. Heberle – UFSC – Florianópolis - Santa Catarina/Brasil
Walkyria Magno e Silva (UFPA) – Belém – Pará/Brasil

Apresentação

Este volume apresenta uma variedade de temas que cobrem áreas distintas de pesquisa. Os dois primeiros artigos abordam questões relativas à prática docente. No primeiro, enfocando o aporte teórico sobre saberes (Geertez, 1987/2009, Tardif, 2002) e estratégias de sobrevivência em sala de aula de Woods (1990), Boa Sorte, objetivando sistematizar essas noções, conduz uma pesquisa com professores em formação de um curso de Letras- Inglês, mas que têm experiência docente, sobre como esses professores utilizam esses saberes ao lidar com as adversidades que enfrentam em sua prática pedagógica. Chiulli, por sua vez, ancorada na Gramática Sistêmico-Funcional, pesquisa que significados são construídos por uma professora-pesquisadora ao refletir sobre seu posicionamento em sala de aula de uma turma de Técnico Integrado em Agropecuária.

No terceiro artigo, Vieira e Aranha apresentam o processo de análise de necessidades para um curso de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), conduzido junto a alunos pós-graduandos em Ciência da Computação com o objetivo de mapear as necessidades das situações presente e alvo de uso da língua. Os resultados apontam que os alunos, de modo geral, têm uma auto-avaliação positiva sobre sua proficiência em língua inglesa. Esse resultado mostra para as autoras a necessidade de se considerar ações pedagógicas diferenciadas para esse grupo específico.

Santos, Precioso e Melo investigam a formação de professores pré-serviço, mais especificamente o papel da prática reflexiva para futura atuação pedagógica em sala de aula. Participam dessa pesquisa, um grupo de alunos do sexto semestre do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop. Os resultados mostram que esse é um caminho almejado pelos futuros profissionais, pois se sentem melhores preparados para o trabalho.

Os dois próximos artigos avaliam material didático baseado em gêneros para o ensino-aprendizagem de línguas, mas o enfocam sob perspectivas diferentes. Felipini e Rios, baseadas no conceito bakhtiniano de gêneros e na perspectiva dos estudos de Schneuwly e Dolz (2010), avaliam uma atividade de leitura de um material didático para o 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostram como o material atende apenas parcialmente as orientações metodológicas. Já Cardoso, enfocando a proposta pedagógica para o ensino de gêneros de Ramos (2004), avalia uma unidade didática preparada por um centro de educação de nível técnico, como parte do Projeto ESPtec - *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, com o objetivo de apresentar evidências de aprendizagem decorrentes da utilização dessa proposta pedagógica.

No último artigo, Martínez e Picchio descrevem um curso de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), baseado em gênero, oferecido a alunos pós-graduandos de Ciências Veterinárias de uma universidade latino-americana em que os alunos precisam compreender literatura acadêmica em inglês e produzir a revisão de literatura de suas dissertações.

Rosinda de Castro Guerra Ramos

This Issue

This issue presents a variety of themes which covers distinct research areas. The first and second articles address issues related to teaching practice matters. In the first one, focusing on the theoretical concepts of knowledge (Geertz, 1987/2009; Tardif, 2002) and the survival strategies theory by Woods (1990), Boa Sorte, aiming at systematizing these concepts, conducts a research with experienced teachers enrolled in an English Language Teaching undergraduation, in order to examine how these teachers use such knowledge in class when they have to deal with adversities in their English language teaching classes. On the other hand, Chiulli, based on systemic functional grammar, identifies what meanings are constructed by a teacher-researcher when reflecting upon her role as a teacher in a class of a technical integrated course in Agriculture.

In the third article, Vieira e Aranha presents a needs analysis process to English for Academic Purposes courses, applied to Computer Sciences graduate students aiming at determining the present and target situations needs. Results indicate that students, in general, have a positive evaluation of their proficiency in the English language. This result shows the authors a need for considering diverse pedagogical actions to this specific group.

Santos, Precioso e Melo investigate pre-service teacher education to language teaching, more specifically the role of reflexive practice for future pedagogical work in the classroom. The participants of the research are a group of students taking the sixth semester of the Language Course at the University of Mato Grosso state, campus of Sinop. The results show that this is a desirable track for the future professionals because they feel much more prepared for the pedagogical work.

The next two articles evaluate didactic materials based on genres for the teaching of the English language, but they approach the topic from different perspectives.

Felipini and Rios, based on the Bakhtinian genre concept and the studies by Schneuwly and Dolz (2010), evaluate a reading activity, part of a 9th grade secondary school material. The results show how the material meets only partially the methodological guidelines. Cardoso in turn focuses on the pedagogical proposal for the implementation of genre-based tasks in the classroom by Ramos (2004), implemented in a didactic unit produced by a technical educational center, as part of the ESPtec Project- Development of teachers and multipliers of ESP for the Brazilian technical education system. The author aims at presenting empirical learning evidence for the use of the pedagogical proposal by Ramos (2004).

In the last article, Martínez e Picchio present a genre-based English for Academic Purposes (EAP) course, offered to post-graduate students of veterinary Science in a Latin American university whose needs are to read academic literature in English and write literature reviews for their dissertations.

Rosinda de Castro Guerra Ramos

SUMÁRIO / CONTENTS

Apresentação / This Issue	i
Paulo Boa Sorte – Conceituando os <i>saberes práticos de sobrevivência</i> / <i>Conceptualizing the Practical Knowledge of Survival</i>	7
Talitha Helen Silva Chiulli – O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência / <i>The Epistemological Distance in Learning about Teaching</i>	27
Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira; Solange Aranha - A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação / <i>Needs Analysis in the designing of an EAP course for computer science graduate students</i>	49
Leandra Ines Seganfredo Santos; Adriana Lins Precioso; Ariane Macedo Melo – Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no curso de letras / <i>Integrating theoretical-practical knowledge: challenges and prospects at interdisciplinary work in the Languages Course</i>	73
Leila Maria G. Felipini; Alinne da Silva Rios – Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia) / <i>Analysis of Reading Comprehension Text in English Based on Genres (Biography)</i>	96
Zelia Cemin Cardoso – Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004) / <i>Evaluation of a set of genre-based learning material based on the pedagogical proposal of genre (RAMOS, 2004)</i>	114
Iliana Martínez; Romina Picchio – Reading sources in English to write a literature review in a romance language: a genre-based EAP course in a Master's program / <i>Leitura de fontes em inglês para escrever revisão da literatura em uma língua românica: Um curso de inglês para fins acadêmicos baseado em gênero em um programa de Mestrado</i>	138
Política Editorial	154
Aims and Scope	155

CONCEITUANDO OS SABERES PRÁTICOS DE SOBREVIVÊNCIA

Conceptualizing the Practical Knowledge of Survival

Paulo BOA SORTE (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)

Resumo

Este artigo sistematiza a noção de Saberes Práticos de Sobrevivência a partir da junção dos conceitos de saberes (Geertz, 1983/2009; Tardif, 2002) com as estratégias de sobrevivência em sala de aula de Woods (1990). Inicialmente, são discutidas as perspectivas teóricas sobre os saberes. Nessa discussão, aponta-se como elas podem dialogar com as estratégias de sobrevivência de Woods (1990). Em seguida, são identificados, por meio de entrevistas semiestruturadas (Lüdke & André, 1986; Rizzini, 1999), os Saberes Práticos de Sobrevivência que professores de inglês, com experiência docente em institutos de idiomas e/ou escolas regulares, e matriculados na Licenciatura em Letras-Inglês, utilizam em sua prática docente. Os resultados apontam as mais diversas maneiras de lidar com as adversidades que surgem no ofício docente em uma sala de aula de inglês.

Palavras-chave: *saberes; Saberes Práticos de Sobrevivência; formação do professor de inglês.*

Abstract

This paper explores the notion of Practical Knowledge of Survival from the combination of the concepts of knowledge (Geertz, 1983/2009; Tardif, 2002) with the survival strategies theory (Woods, 1990). Initially, we discuss the theoretical perspectives on knowledge. In this discussion, we indicate how they can engage in a conversation with Woods' survival strategies (1990). Then, we identify, through semi-structured interviews (Lüdke & André, 1986; Rizzini, 1999), the Practical Knowledge of Survival in English language teacher education, informed by experienced teachers enrolled in an English Language Teaching undergraduate program. The results show the various ways of dealing with the adversities that arise in the daily routine of the English language teaching profession.

Key-words: *knowledge; Practical Knowledge of Survival; English language teaching education.*

1. Introdução

A ideia de unir as perspectivas teóricas de saberes (GEERTZ, 1983/2009; TARDIF, 2002) e estratégias de sobrevivência (WOODS, 1990), resultando na noção de *Saberes Práticos de Sobrevivência*, originou-se durante a realização da tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP¹. Uma das perguntas de pesquisa objetivou investigar os saberes que professores de inglês em formação utilizavam no exercício da sua atividade docente. Ao fundamentar teoricamente o termo “saberes” e a sua utilização no contexto da sala de aula de inglês, verifiquei que era possível unir as perspectivas desses autores, bem como identificar quais saberes estavam presentes nas entrevistas realizadas com os participantes.

Este artigo apresenta tanto a discussão teórica acerca dos saberes quanto os resultados das entrevistas que realizei para a tese, e está dividido em seis seções. Inicialmente, discuto as perspectivas teóricas sobre os saberes (GEERTZ, 1983/2009; TARDIF, 2002). Em seguida, descrevo a noção de estratégias de sobrevivência em sala de aula, com base em Woods (1990), apontando como elas podem dialogar com os conceitos de saberes previamente discutidos. Logo após, informo a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. E, por fim, discuto, a partir das entrevistas semiestruturadas, os *Saberes Práticos de Sobrevivência* que professores de inglês em formação, com experiência docente em institutos de idiomas e/ou escolas regulares, afirmam utilizar em sua prática docente. As conclusões revelam as mais diversas maneiras de lidar com as adversidades que surgem no ofício docente em uma sala de aula de inglês.

2. Sobre os saberes (docentes)

¹ Tese intitulada “A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades”, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, com bolsa da CAPES.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

Olhar a atividade docente a partir dos saberes do professor foi algo que ganhou força com os estudos culturais². Sob essa visão está a análise antropológica de Geertz (1983/2009), que resultou na obra “O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa”, cujos fundamentos e bases lógicas diferem das formas de conhecimento em nível global e se referem a crenças e orientações originadas nas práticas sociais de uma comunidade a partir da sua história.

É a partir dessa perspectiva que Tardif (2002: 35), no âmbito educacional, estruturou a ideia de saberes docentes, com base no questionamento: “como se pode afirmar que os conteúdos e ações dos professores originam-se de saberes produzidos por outros grupos ou podem ser produzidos a partir do exercício da sua profissão?”. Esses saberes são subdivididos em *saberes profissionais*, *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*. Passo a discutir cada um deles.

Para Tardif, os *saberes profissionais ou pedagógicos* estão relacionados especificamente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo um objeto de saber das ciências da educação (TARDIF, 2002). Como exemplo, ele menciona as Escolas Normais e as Faculdades de Ciências da Educação. O intuito é promover a articulação entre as ciências específicas (Inglês, Geografia, Matemática etc.) e a sua prática docente. Para o autor, “no plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (TARDIF, 2002: 37). Em cursos de Letras de muitas instituições brasileiras, esses saberes não são mais ofertados pelo Departamento de Educação, mas foram incorporados a disciplinas ofertadas pelo próprio Departamento de Letras, ministradas por professores de Letras, que fazem pesquisa e atuam na área de formação docente, a exemplo de Metodologia do Ensino-aprendizagem de Inglês ou Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Inglesa, dentre outras.

² Segundo o Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PAAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “Os Estudos Culturais formam um campo de pesquisa, uma prática, ou melhor, um viés metodológico interdisciplinar para estudos na área da cultura - no sentido amplo dado pela antropologia, mas restrito ao universo das sociedades industriais contemporâneas e suas inter-relações de poder. Na sua agenda temática estão gênero e sexualidade, identidades nacionais, pós-colonialismo, etnia, cultura popular e seus públicos, políticas de identidade, práticas político-estéticas, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros”. (PAAC, 2005, s.p).

Os *saberes disciplinares* referem-se às ciências específicas (Inglês, Geografia, Matemática etc.) mencionadas nos saberes anteriores. Eles também se integram à formação inicial e contínua por meio das diversas disciplinas na universidade, porém distinguem-se dos saberes profissionais por não terem em seu cerne a articulação das ciências com a sua prática de ensino. Nesse sentido, são os saberes dos mais diversos campos do conhecimento, que estão disponíveis em todos os cursos e departamentos universitários e, como o próprio nome diz, em forma de disciplinas.

Os *saberes curriculares* são apropriados pelos professores ao longo das suas carreiras e se referem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002: 38). É no exercício da sua profissão e na imersão no cotidiano da escola que o professor entra em contato com esses saberes. Para Tardif (2002), eles se apresentam de forma concreta nos programas escolares, tais como os objetivos, conteúdos, métodos ou formas de avaliar designados pela escola e que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores ao longo do ano letivo.

Os *saberes experienciais* ou *práticos* são apropriados pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão. Isso ajuda a desenvolver saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes, explica Tardif, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002: 39). Ele reforça que esses saberes não estão sistematizados em doutrinas ou teorias e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana. São saberes enraizados num contexto de múltiplas interações condicionantes para a atuação do professor.

Segundo o autor, há uma “distância crítica” entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos ao longo da formação. Essa distância provoca o que se pode chamar de “choque de realidade”, principalmente nos primeiros anos de atuação na profissão.

³ Filiando-se à perspectiva de *habitus* de Bourdieu, o autor entende esse conceito como disposições adquiridas na e pela prática real da profissão (TARDIF, 2002: 49).

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

Ao se tornarem professores, tais indivíduos descobrem os limites de seus saberes pedagógicos e, acrescento também, de seus saberes disciplinares.

Nesse sentido, há falhas em sua formação. O professor sente falta de saberes que o ajudem a resolver os problemas existentes no exercício do seu ofício. Isso pode se tornar mais evidente quando se fala de professores que fazem a sua graduação em serviço, que aprenderam o seu ofício pela prática, antes mesmo de serem aprovados no vestibular. Por isso, cabe o questionamento: quando o professor não se lembra ou afirma não possuir perspectivas e/ou estratégias metodológicas às quais recorrer, o que ele faz para dar conta do seu trabalho e de toda a complexidade que o permeia?

3. As estratégias de sobrevivência e a junção de termos

Respondendo a pergunta levantada na seção anterior, acredito que o professor utilize estratégias de sobrevivência, criteriosamente estudadas por Woods (1990), e as quais me dedico a discutir agora. Elas podem explicar os diversos posicionamentos tomados pelo professor a fim de que se sinta mais confortável e, como o próprio termo diz, sobreviva em sua rotina na escola para além de abordagens, métodos e técnicas de ensino difundidas por especialistas. Como o autor se refere a estratégias de sobrevivência no ensino de forma geral, acredito ser necessário, em determinados momentos, ampliar a discussão, direcionando-a ao contexto específico do ensino de inglês, área de formação dos professores participantes da pesquisa apresentada neste artigo.

A tarefa do professor não é só trabalhar os conteúdos delineados no programa de ensino. Ele precisa desempenhar tarefas e resolver problemas trazidos pelos alunos e pela instituição, problemas estes que não estavam previstos. Muitas vezes, o professor trabalha sob pressão e precisa dar conta de situações sobre as quais não tem controle. As pressões variam de escola para escola e dependem do comprometimento do professor com as suas tarefas. De qualquer forma, é preciso resolver os problemas, adaptar-se, sobreviver. O princípio das estratégias de sobrevivência, segundo Woods (1990), é a acomodação, ou seja, a resolução dos problemas que surgem com o intuito de neutralizar as ameaças à continuidade do trabalho.

Antes de tratar das oito estratégias de sobrevivência que o autor elencou, resalto que ele chama a atenção para a dificuldade que os professores têm em lidar com os chamados alunos “difíceis”. A noção central de todas as estratégias de sobrevivência é o controle, que se tornou parte integrante da atividade docente. Ao invés de ensinar a escrever, ler e calcular, o professor precisa ensinar a escrever e controlar, ler e controlar, calcular e controlar. A execução das tarefas diárias em sala de aula, portanto, torna-se mais complicada, daí a necessidade de estratégias.

A *socialização* é a primeira delas. São as regras de convivência negociadas ou “inculcadas” pela escola para que a convivência entre os alunos e com os professores seja harmônica. Com isso, os conflitos são evitados. A figura do bom aluno é valorizada e enfatizada. Nesse sentido, há formas de se dirigir aos professores, coordenadores e diretores; prêmios pelas melhores notas e pelo melhor comportamento; ênfase na melhor forma de se vestir e fiscalização quanto ao uso de acessórios; negociações quanto a: lugares onde se sentar na sala; circular pela escola; ficar em silêncio ou conversar na aula; levantar a mão para ter a sua vez de falar etc. A inserção ou exclusão de regras depende do sucesso ou falha de cada uma. Nas aulas de inglês, pode-se entender como regras de socialização o uso da língua-alvo ao pedir para ir ao banheiro ou tomar água, desculpar-se, perguntar o significado de uma palavra, dizer que não entendeu a explicação, dentre outros.

A *dominação* é a segunda estratégia de sobrevivência. A palmatória ou as agressões físicas, como beliscões, tapas e puxões de orelha “resolveram”, há muitos anos, os problemas de indisciplina. Entretanto, desde que foram abolidas, o professor busca alternativas a essas estratégias para impor a sua autoridade. Em muitos casos, vozes mais altas, firmes ou estridentes podem ser atributos que ajudam a manter a ordem, como é o caso das aulas de Educação Física ou na realização de jogos e dinâmicas. O uso de apitos, batidas na mesa com o apagador, orações enunciadas no modo imperativo são outros exemplos, que também valem para aulas de inglês. Empregados em assembleias ou reuniões, os tons de voz firmes também são utilizados para anunciar e conduzir orações e hinos, validando, assim, o poder da autoridade maior.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

A terceira estratégia de sobrevivência é a *negociação*, cujo princípio é a troca. Para que ela aconteça, são comumente usadas apelações, adulação, elogios, promessas ou ameaças. Geralmente, o que o professor faz em troca de atenção e ordem durante a sua aula são as escapadas das regras impostas pela instituição, como assistir a filmes e vídeos, fazer visitas técnicas, passeios e intervalos que, embora possam ter propósitos educativos – especialmente em aulas de inglês e a depender de como o professor conduza essas aulas –, os alunos não contam como “trabalho”, daí a existência de uma abertura para a negociação.

Outra forma de diminuir conflitos entre professores e alunos está na quarta estratégia, denominada *fraternização*. Os professores tornam-se “menos adultos” e se envolvem no mundo dos alunos, assumindo parte da linguagem e do estilo adotado por eles. A explicação é que aproximar-se dos alunos e desenvolver uma boa relação com eles pode oferecer maior cumplicidade, diminuindo o desejo de causar problemas na sala de aula. Professores mais jovens, especialmente por sua aparência, estilo de se vestir, modos e expressões utilizados na fala, possuem forte identificação com os alunos. Por essa razão, são muito populares. Outras possibilidades de fraternizar como estratégia de sobrevivência é fazer referências a programas de televisão, esportes, jogos eletrônicos, redes sociais e estilos musicais.

A *ausência* ou *remoção*, quinta estratégia de sobrevivência, pode ocorrer de diversas maneiras, da ausência física à ausência simbólica dos lugares e situações em que ocorrem os conflitos. O professor sobrevive quando reduz os conteúdos do seu plano de ensino, falta às aulas, não se envolve em atividades para além do seu horário de aulas, como assembleias ou reuniões. No momento da aula, pode divagar, devanear, cochilar, admirar a paisagem da janela, ignorar problemas ou dificuldades dos alunos, passar o tempo ou perder tempo fingindo que algo está acontecendo. Em muitos casos, essa estratégia leva tanto à aposentadoria antecipada quanto à escolha por jamais assumir a docência - esta última decisão tomada logo após finalizar a sua formação inicial.

O *ritual* ou *rotina* é a sexta estratégia observada por Woods. A lógica da sociedade industrializada, regida por rituais diários foi, inevitavelmente, incorporada à educação. Imaginar uma vida sem rotina é ter que lidar, todos os dias, com

acontecimentos imprevistos, sem precedentes e não recorrentes, o que pode ser extremamente desgastante. A rotina, nesse sentido, promove a salvaguarda. Por outro lado, os professores podem se tornar viciados nela, já que, uma vez instituída, é muito difícil de ser abandonada, graças ao conforto que proporciona ao desempenho das tarefas diárias. Um exemplo marcante de rituais no ensino de inglês está no método audiolingual. Como observa Larsen-Freeman (2000), as aulas seguem rigidamente os procedimentos de apresentação e repetição dos diálogos e manipulação das estruturas gramaticais, a princípio, sem acesso ao texto escrito desses diálogos e estruturas. Aprender, segundo essa concepção de ensino, é um processo de formação de hábitos. Em escolas brasileiras, a rotina também é necessária para que os professores, que precisam assumir mais de um vínculo empregatício e complementar a renda, possam dar conta de desempenhar as suas tarefas em mais de 30 horas de aulas semanais.

A penúltima estratégia de sobrevivência é denominada *terapia ocupacional*. Professores e alunos proporcionam a si mesmos a realização de atividades não oficiais, e que podem ser consideradas terapêuticas, durante o andamento das aulas. Para os alunos, jogar cartas, rabiscar carteiras e papéis, ler gibis e ouvir músicas. Nos dias atuais, inclui o acesso às redes sociais e jogos pelo telefone celular. Já o professor pode folhear livros, instalar equipamentos, oferecer assistência individual a alunos durante as aulas, bater papo com os alunos, preparar materiais para atividades ou jogos, interromper a aula para contar histórias etc.

A oitava e última estratégia de sobrevivência chama-se *moralização*. O autor explica que essa estratégia se refere ao aumento da confiança em uma pessoa ou grupo de pessoas em situações cotidianas, orientando, assim, o comportamento de todos. É o incentivo à criação de laços afetivos entre os colegas professores, envolvimento em grupos, aumento da solidariedade e diminuição de possíveis brigas e dos sentimentos de inveja e ciúmes. A coesão do grupo de professores é alta, embora seja frequentemente mais forte em subgrupos dentro de uma mesma equipe. Essa atitude é também estimulada pelos professores entre os seus alunos.

O autor alerta para o perigo de enxergar as estratégias de sobrevivência como facilitadoras do ensino e lembra que alguns cuidados devem ser tomados:

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

As estratégias de sobrevivência não necessariamente facilitam o ensino. Elas, muitas vezes, o substituem ou o disfarçam. O sucesso no uso de uma estratégia garante o estabelecimento dela no cotidiano da escola, mas muitos professores passam a se nutrir de estratégias, que acabam por se transformar, elas mesmas, em problemas. (WOODS, 1990: 118, tradução minha).

Não se trata de defender ou suprimir o uso de estratégias de sobrevivência. Perceber onde e por que elas existem é um dos caminhos para entender como os nossos professores estão sendo formados, bem como a maneira como eles lidam com os problemas que encontram em seu ofício, muitos deles indicadores de lacunas existentes nos cursos de formação.

Acredito, ainda, que as estratégias de sobrevivência e os saberes, em um sentido mais geral, empregado por Geertz (1983/2009), bem como os saberes experienciais ou práticos, no sentido mais restrito empregado por Tardif (2002), possam se fundir em uma única ideia, ou seja, posso falar em *Saberes Práticos de Sobrevivência*. Justifico a junção desses conceitos por acreditar que os professores aprenderam a utilizar as estratégias de sobrevivência a partir da sua prática, do exercício diário do seu ofício, tentando dar conta de toda a complexidade que permeia o ensino e resolvendo os imprevistos surgidos em sala de aula e também na escola. Nesse sentido, saberes advindos da prática, da experiência, da aprendizagem adquirida no cotidiano da sala de aula de inglês trazem consigo estratégias de sobrevivência, ou seja, são estratégias que se revelam como parte integrante dos saberes experienciais, estão contidas neles e informam as mais diversas possibilidades de entender, lidar com e resolver os problemas que surgem no ofício do professor. Tais estratégias advêm principalmente da prática e são, portanto, *Saberes Práticos de Sobrevivência*.

4. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa tem o estudo de caso como método (YIN, 2010). É a investigação de um fenômeno contemporâneo em profundidade (a formação de professores de inglês) em seu contexto de vida real (os professores participantes atuam em escolas públicas e/ou privadas, ao mesmo tempo em que frequentam o curso universitário de

Licenciatura em Letras), sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, a Universidade que oferece o curso de Letras em que eles estão matriculados não será identificada. Esse curso está em funcionamento desde o ano de 1950, em uma Universidade Federal da Região Nordeste do Brasil, com habilitações em Português, Inglês, Espanhol e Francês, com carga horária de 3.225 horas.

Os alunos-professores participantes desta pesquisa, na ocasião da coleta de dados, estavam em fase de conclusão do curso de Letras com habilitação em Inglês ou Português-Inglês e todos tinham experiências como professores de inglês para além do Estágio Supervisionado na universidade. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre letivo de 2013. Levei em consideração, para a seleção dos participantes, a diversidade dos seus perfis no que diz respeito à sua experiência como docentes. Por exemplo, dentre os participantes, há professores que ensinam em cursos livres de idiomas e em escolas regulares das redes pública e privada. Vale ressaltar que todos os participantes frequentaram cursos livres de inglês como alunos, não sendo possível incluir, nesse perfil, alguém que não o tenha feito. No entanto, acredito que essa variante não interfira nas respostas às perguntas desta pesquisa. A minha seleção resultou em quatro voluntários, cujos perfis estão detalhados a seguir:

4.1 Participantes da pesquisa

A aluna-professora Ellen tem 23 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e, em 2008, iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Na mesma época, começou a ensinar inglês em um curso de idiomas. No momento da coleta de dados, era professora nessa mesma instituição e em uma escola regular da rede privada, voltada apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Atuou como professora de Inglês do Ensino Médio durante um semestre, quando substituiu uma professora que estava em licença-maternidade.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

O aluno-professor Justin tem 42 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola pública. Concluiu o Ensino Médio em 1988 e começou a ensinar Inglês em 1991. Primeiramente, formou-se em Pedagogia e só em 2006 iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Antes de cursar Letras, Justin já havia se formado em Pedagogia. É professor efetivo em uma escola da Rede Municipal e atua como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Já ensinou inglês nessa mesma escola durante dois anos, mesmo sem possuir o diploma de licenciado em Letras. Antes de ser aprovado em concurso, atuou durante 15 anos como professor de inglês em um curso de idiomas.

A aluna-professora Kate tem 23 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e em 2008 iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Começou a ensinar inglês quando estava no quarto semestre de Letras e ainda não havia cursado as disciplinas de formação. No momento da coleta de dados, atuava como professora em um curso livre de idiomas e nunca atuou em escolas regulares.

O aluno-professor Patrick tem 26 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2004. Em 2005, começou a cursar Engenharia Química, mas em 2007 resolveu prestar novo vestibular, dessa vez para Letras, com habilitação em Inglês. No ano anterior ao segundo vestibular, em 2006, Patrick havia começado a dar aulas de inglês. No momento da coleta de dados, era professor em um curso livre de idiomas e já havia atuado durante um ano em uma escola regular da rede privada.

4.2 Coleta de Dados

No que se refere à coleta de dados, optei por utilizar entrevistas semiestruturadas a partir das orientações metodológicas de Lüdke e André (1986) e Rizzini (1999). Esses autores explicam que não há, nesse tipo de entrevista, uma sequência rígida para fazer as perguntas, e a grande vantagem com relação a outras técnicas está na captação mais rápida e corrente da informação desejada, tanto com relação à diversidade dos perfis dos participantes quanto à variedade dos tópicos.

Neste artigo, enfatizo as respostas dos participantes às seguintes perguntas realizadas no roteiro de entrevista:

- Como você se sente atuando como professor(a) de inglês?
- Como você se enxerga atuando como professor(a) de inglês?
- Quais são as dificuldades que você enfrenta em sala de aula e como você soluciona essas dificuldades?
- Como você planeja as suas aulas?
- Como é conduzir uma aula de inglês para 35/40 alunos pré-adolescentes?

No que se refere à transcrição, optei por não fazê-la de maneira refinada, isto é, aquela que dá conta de assinalar truncamentos, pausas, reticências, ênfases, dentre outras. Baseando-me em Marcuschi (1986), levo em consideração que esse tipo de transcrição é irrelevante para atender às finalidades desta pesquisa, que não está focada nos modos pelos quais os discursos são proferidos, e sim nos discursos propriamente ditos.

O princípio metodológico básico do estudo de caso está em beneficiar-se da fundamentação teórica para orientar a análise de dados e responder, de forma coerente, as perguntas de pesquisa. Para tanto, como afirma Yin (2010), não há uma “fórmula fixa” ou “receita pronta” que oriente a análise; cabe ao pesquisador desenvolver as suas próprias estratégias analíticas. Por essa razão, optei por tomar as perguntas de pesquisa como ponto de partida para guiar o processo de leitura e releitura das entrevistas (ERICKSON, 1986) e facilitar o destaque de temas relevantes, que ajudam a identificar o entendimento dos alunos-professores acerca da sua formação.

5. Identificando os Saberes Práticos de Sobrevivência

Identifico, nas entrevistas, seis das oito denominações de Woods (1990): *fraternização*, *negociação*, *ausência* ou *remoção*, *ritualização*, *dominação* e *terapia ocupacional*. Início pela *fraternização*, Saber utilizado por Kate e Patrick, alunos-professores de institutos de idiomas. No primeiro excerto, Kate afirma possuir a

Conceituando os saberes práticos de sobrevivência

característica principal do referido *Saber*, que é tornar-se menos adulta e se envolver no mundo dos alunos:

Pesquisador: Eu vou retornar às disciplinas de Metodologia, mas, antes, quero saber como você se enxerga atuando como professora de inglês.

Kate: Hum...como eu me enxergo como professora de inglês. *Eu me enxergo como uma professora divertida, muitas vezes, assim, até meio infantil, fora dos padrões dos outros professores. Eu acho que eu tento ao máximo fazer com que os meus alunos se divirtam e sintam que estão mais brincando do que aprendendo.* Porque eu percebo muito quando a gente fala em teste, quando a gente fala em dever que vale nota, eu sinto que isso deixa aquela coisa como mais uma obrigação na vida do aluno. Então, o que a gente vê é que muita gente tem muito mais obrigação na vida do que lazer. *Então, eu tento transformar a minha aula pra um lazer muito mais do que uma obrigação.* (ENTREVISTA COM KATE, grifos meus).

19

Se as aulas de Kate acontecem realmente como ela descreve, ela deve ser uma professora muito popular em sua escola, pois, como afirma Woods (1990: 106, tradução minha), “professores jovens, especialmente pela sua aparência, estilo de se vestir e interesses, frequentemente se identificam bastante com os mais jovens. Eles geralmente são muito populares.” O fato de fazer com que os alunos sintam que estão mais brincando do que aprendendo pode oferecer maior cumplicidade, bem como diminuir a possibilidade de conflitos. Vale ressaltar, entretanto, que a constatação da popularidade da professora só pode ocorrer por meio de observações das suas aulas, o que não fez parte das escolhas metodológicas desta pesquisa.

O excerto de Patrick, por sua vez, não mostra que ele procura se tornar menos adulto para fraternizar com os seus alunos, mas demonstra interesse em manter relações mais próximas com eles:

Pesquisador: Como você se enxerga enquanto professor de inglês?

Patrick: Eu me enxergo como um adulto na relação que eu tenho com os meus adolescentes, meus alunos. Como eu tenho mais alunos adolescentes, eu me vejo mais como um adulto nessa relação. *Eu crio uma relação...é... mais pessoal, mais íntima com cada um, pra que eu saiba quais são as necessidades de cada um, e crio essa, esse maior aprendizado com eles [...]* Eu sempre acho que você tendo uma relação com os seus alunos, *você conhecendo um pouco seus alunos,*

you doing with what they know, so they feel comfortable in the classroom with the subject, help them learn more. So, I think, independent of the subject that you are giving class, it is always like this, try to know more about the students. (ENTREVISTA COM PATRICK, grifos meus).

Nos grifos da entrevista com Patrick, vale observar até que ponto a *fraternização* está relacionada à aprendizagem e/ou à criação de condições para que ela aconteça. Seria necessário ir mais adiante na investigação para descobrir se se trata da criação dessas condições de aprendizagem ou apenas da busca pela proximidade entre o professor e os seus alunos durante as aulas. De qualquer forma, entendo a fraternização como o principal *Saber Prático de Sobrevivência* encontrado nos sentidos atribuídos a si mesmos como professores de inglês por Kate e Patrick, tanto por serem professores mais jovens, 23 e 26 anos respectivamente, quanto pela necessidade de envolverem os seus alunos em suas aulas, divertindo-os e mostrando preocupação quanto à participação em todas as atividades que realizam.

Outro *Saber Prático de Sobrevivência* que identifiquei em Kate é a *negociação*. O princípio da troca rege essa estratégia, e ele ocorreu quando o uso do celular começou a se tornar um problema na escola:

Pesquisador: Quais são as dificuldades que você enfrenta em sala de aula e como você soluciona essas dificuldades?

Kate: Eu tinha dificuldade devido ao grande número de alunos.

Pesquisador: Quantos por turma?

Kate: Eu tive uma turma com 30. Então, era muito aluno querendo falar, muita criança... “ah, porque eu vi Carrossel, porque no fim de semana eu fiz isso e aquilo”. *Na escola sempre tiveram problema com celular, eu nunca tive problema com celular na sala porque eu nunca proibi.* Então, por eu nunca ter proibido, eles nunca tiveram vontade de usar pra provar que eles podiam usar na minha frente. *Eu sempre digo: olha, eu não proíbo e não tenho problema com o uso do celular, desde que vocês usem com bom senso. Então eles usam o celular quando terminam a atividade e esperam o colega terminar pra corrigir.* Os meus maiores problemas sempre foram o grande número de alunos por turma mesmo. (ENTREVISTA COM KATE, grifos meus).

Conceituando os saberes práticos de sobrevivência

Ao invés de confrontar os alunos proibindo-os de usar o celular, Kate prefere negociar para sobreviver à entrada das novas ferramentas tecnológicas em suas aulas. A negociação acontece quando ela diz: “olha, eu não proíbo e não tenho problema com o uso do celular, desde que vocês usem com bom senso. Então eles usam o celular quando terminam a atividade e esperam o colega terminar pra corrigir”. O uso do bom senso, como solicita a aluna-professora, sugere uma negociação pertinente a fim de que os alunos prestem mais atenção ao que acontece no ambiente e tenham a liberdade de usar os seus celulares em momentos extraoficiais das aulas de inglês, dando espaço, inclusive, a outro *Saber Prático de Sobrevivência*, a *terapia ocupacional* (atividades não oficiais que podem ser consideradas terapêuticas durante as aulas).

O *ritual* ou *rotina* é o *Saber* identificado, nos excertos a seguir, nas entrevistas de Ellen e Patrick. O *ritual* criado por ambos facilita a preparação das aulas e ajuda na sua familiarização com os materiais didáticos com os quais precisam trabalhar:

Pesquisador: Conta como você planeja suas aulas.

Ellen: Então, geralmente, *nas escolas a gente recebe um esquema, cada instituição tem seu livro*. Então, eu planejo assim: eu pego o conteúdo, como a gente tem que trabalhar com o livro, está determinado. Então *eu divido o livro em unidades e a escola é muito regrada. Então se eu planejei tais páginas hoje, tem páginas que vão pra casa e páginas de aula. Caso não dê tempo, por algum motivo, a gente consegue reorganizar*, mas se a gente vai trabalhar a página 47, por exemplo, então você tem que planejar em cima daquilo. Eu pego o conteúdo, vejo os exercícios que eu tenho que fazer, tiro as minhas dúvidas e ministro a aula. (ENTREVISTA COM ELLEN, grifo meu).

Pesquisador: Como você planeja suas aulas?

Patrick: Fazendo o TAF certinho. Antigamente, eu levava mais de uma hora fazendo o TAF, hoje já levo menos tempo.

Pesquisador: O que é TAF?

Patrick: Ah, o TAF é a tarefa que você vai fazer e programar pra fazer na sala de aula naquele dia. É um plano de aula. A sigla é Task Analysis Framework.

Pesquisador: Ok, aí você faz o TAF...

Patrick: Sim, antes eu demorava muito pra fazer, *agora eu já basicamente decorei os que já fiz e o que vou dar naquela aula. Eu olho a tarefa e vejo: vou fazer dessa forma, dessa forma e dessa forma porque já conheço o grupo*. (ENTREVISTA COM PATRICK, grifo meu).

Ambos trabalham em cursos de idiomas e Ellen também trabalha em uma escola regular, mas o saber da *rotinização* informado está relacionado às aulas nos institutos de idiomas. Vale reforçar que a lógica da industrialização é o princípio que rege os rituais no trabalho, originados nas indústrias e facilmente incorporados à educação. Os planos de ensino e formas de conduzir a aula são padronizados. No caso de Ellen, pode-se constatar isso quando ela diz que “*a escola é muito regrada. Então se eu planejei tais páginas hoje, tem páginas que vão pra casa e páginas de aula*”. Na fala de Patrick, percebe-se a necessidade de tudo estar adaptado ao TAF. Essas padronizações sugerem a divisão do livro em unidades, o trabalho com determinado número de páginas por dia. São ações que promovem a salvaguarda dos alunos-professores e os deixam mais livres para desempenhar outras atividades, como as da universidade ou a preparação de aulas e correções de atividades da outra escola, como é o caso de Ellen, que possui dois vínculos empregatícios. No grifo da entrevista com Patrick, pode-se notar o conforto que esse ritual já desempenha em sua tarefa diária, algo que, talvez, ele terá dificuldades em abandonar.

Ainda sobre o *ritual* ou *rotina*, encontro, nas entrevistas de Ellen e Patrick, perfis de professores experientes, a partir do momento em que informam não gastarem tanto tempo preparando essas aulas. Ao contrário de um principiante que, como afirma Perrenoud (2002: 18), “precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira”, eles se mostraram bastante familiarizados com o *ritual*, a ponto de “decorarem” o que precisa ser feito em cada aula, como afirma Patrick.

Por outro lado, o aluno-professor Justin, em virtude da diferença de contexto com relação aos seus outros três colegas entrevistados, apresenta sozinho dois *Saberes Práticos de Sobrevivência*, que destaco nos excertos a seguir. No primeiro, encontro o *Saber da dominação*, utilizado para sobreviver às regras instituídas pela direção da sua escola.

Pesquisador: Como é conduzir uma aula de inglês para 35/40 alunos pré-adolescentes?

Justin: Você sente que a coisa realmente não vai dar muito certo porque eles não cooperam. Você tem que estar ali naquele pulso firme. Então, muitas vezes, a gente é obrigado nem sempre a passar o

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

conteúdo, mas fazer de tudo para que eles fiquem quietos. Se você consegue isso, quem está lá fora diz: “aquele cara é um bom professor”. *Você pode não ensinar nada, mas se você consegue fazer os alunos ficarem quietos, beleza.* Porque você pode, muitas vezes...teve uma vez que fiz muito barulho, mas não quer dizer que eu não estava ensinando, eu ensino mais quando estou fazendo barulho do que quando estou fazendo eles ficarem em silêncio, mas o pessoal não queria saber, o pessoal queria silêncio. *O negócio é você ter domínio de classe. Se você não tem domínio de classe você é um mau professor.* (ENTREVISTA COM JUSTIN, grifos meus).

23

Como a palmatória não possui respaldo institucional, tampouco legal, cabe ao professor lançar mão da estratégia de *dominação* para que os seus alunos façam silêncio e prestem atenção à aula. Grifei, na entrevista com Justin, a ênfase na exigência da direção escolar para que os professores mantenham os seus alunos quietos. Nesse sentido, silenciar pessoas em um espaço em que elas deveriam aprender e exercitar a expressão de opiniões, sentimentos e desejos é, no mínimo, contraditório. E dizer que “*você pode não ensinar nada, mas se você consegue fazer os alunos ficarem quietos, beleza*” reforça ainda mais essa contradição, negando também, aos alunos, o que eles têm o direito de receber na escola: o ensino. Santos (2009) investigou a natureza do fenômeno denominado “falação” em sala de aula, definindo-o da seguinte forma:

Falação é uma dessas imprevisibilidades; algo não esperado, ou mesmo que não deveria acontecer, levando-se em consideração o caráter controlador e disciplinador que as sociedades atuais ainda mantêm como forma de regulação social. A falação é um agir que vem contrariar o que é esperado dos alunos. Algo que surpreende, desagrada, conturba e contraria, e que não se consegue mais manter com o punho forte. Escapou por entre os dedos. A falação espalhou-se na maioria dos estabelecimentos de ensino. (SANTOS, 2009: 228).

Está claro o caráter controlador e disciplinador que a direção da escola de Justin mantém sobre os seus professores e alunos. Sem falar, sem se expressar, os alunos não podem revelar ou reivindicar as suas posições no mundo. Segundo a autora, a “falação” é o resultado das experiências em suas atividades práticas na sociedade, são enunciados ideológicos. Os alunos querem dizer alguma coisa, ou melhor, eles precisam dizer alguma coisa e, pelo que informa Justin, essa oportunidade lhes é negada pelo *Saber da dominação*.

No segundo excerto do professor Justin, destaco o *Saber* da *ausência* ou *remoção*, fruto de um possível desinvestimento em sua carreira.

Pesquisador: Como você se sente atuando como professor de inglês?

Justin: Olha, eu me sinto...sinceramente, *eu me sinto, algumas vezes, como alguém que finge que está ensinando inglês, né? Pra um aluno que finge que tá estudando inglês. Eu dou noções de inglês, eu não ensino inglês.* Infelizmente, quando você trabalha o Ensino Fundamental, principalmente, você ensina palavras, frases, algumas, tipo, bom dia, boa tarde, expressões básicas da comunicação, mas ensinar inglês? Eu sinto como se eu tivesse dando noções de inglês, né? (ENTREVISTA COM JUSTIN, grifo meu).

A *ausência* ou *remoção* que identifico na fala de Justin não é completa - não se trata de cruzar os braços diante dos problemas ou desistir de resolvê-los -, é uma ausência “parcial” e “não oficial”, como denomina Woods (1990). O autor acredita que essa seja uma das mais eficazes estratégias de sobrevivência, quando o professor enfrenta longas e intensas lutas em seu cotidiano, como as que foram relatadas por Justin. Uma forma de garantir a sobrevivência é se ausentar da “cena de conflito”. Ao invés de cumprir o programa de ensino que lhe é oferecido ou trabalhar o livro didático adotado, o aluno-professor não cruza os braços, mas “*finge que ensina*” as “*frases e expressões básicas da comunicação*”, como ele mesmo enfatizou."

6. Considerações finais

A característica principal dos *Saberes Práticos de Sobrevivência* – o uso de estratégias aprendidas e apreendidas a partir da experiência – pode ser observada ao longo de todas as entrevistas. São *Saberes* que surgiram do cotidiano dos alunos-professores participantes na sala de aula e na escola, da experiência com os pares e também com os alunos, que os deixam mais confortáveis e seguros em relação a como lidar com as adversidades que surgem durante as aulas.

Nesse sentido, os *Saberes Práticos de Sobrevivência* podem ajudar o aluno-professor a despertar, refletir e buscar solucionar os problemas e possibilidades de

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

desenvolvimento da sua prática. Esses *Saberes* são utilizados pelos participantes não somente para dominar a “falação” dos alunos, mas também para conseguir atenção às aulas, tornando-se mais próximos a eles, negociando o uso do celular, tornando a rotina menos cansativa através da criação de rituais ou se ausentando de determinadas situações. Não se pode esquecer que essa experiência também está relacionada à forma como os alunos-professores foram ensinados, à repetição ou reprodução das práticas dos seus professores. Por outro lado, é necessário, nesse contexto, que os professores formadores na universidade exercitem uma prática reflexiva com os alunos-professores que não esteja relacionada apenas a como fazer ou como resolver problemas pontuais do cotidiano escolar, mas a refletir para além daquilo que está sendo feito com os alunos, observando e modificando o impacto do seu trabalho para além da sala de aula e também para além dos muros da escola.

Recebido em: 06/2014; Aceito em: 10/2014

Referências bibliográficas

- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittroch (Ed.), 1986, *Handbook of research on teaching*. New York: Collier-Macmillan. pp. 119-161.
- GEERTZ, C. 1983/2009. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11a. ed. Petrópolis: Vozes.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- PERRENOUD, P. 2002. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Artmed.
- PROGRAMA AVANÇADO DE CULTURA CONTEMPORÂNEA (PAAC). 2005. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Estudos Culturais*. PACC-UFRJ. Disponível online em: <<http://www.pacc.ufrj.br>>. Acesso em: 2 dez 2013.
- RIZZINI, I. 1999. *Pesquisando...* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

- SANTOS, F.A.C. 2009. *Embates de forças na falação em sala de aula: a ponta de um iceberg*. Dissertação de Mestrado, LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 9a.ed. Petrópolis: Vozes.
- WOODS, P. 1990. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press.
- YIN, R.K. 2010. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4a.ed. Porto Alegre: Bookman.

Paulo Boa Sorte is an Adjunct Professor at the Federal University of Sergipe. He holds a PhD in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo and an MSc in Education from the Federal University of Sergipe. He is a Specialist in English Language Teaching (Federal University of Minas Gerais) and graduated in Languages from the State University of Bahia. E-mail: pauloboasorte@yahoo.com

O DISTANCIAMENTO EPISTEMOLÓGICO NO CONHECER SOBRE A DOCÊNCIA

The Epistemological Distance in Learning about Teaching

Talitha Helen Silva CHIULLI
(Instituto Federal do Sul de Minas, Muzambinho, Brasil)

Resumo

Ancorado na pesquisa narrativa e tendo diários reflexivos como corpus, este artigo objetiva discutir os significados construídos por uma professora-pesquisadora ao refletir criticamente sobre seu posicionamento em sala de aula. Parte de uma pesquisa de mestrado, esses diários enfocam a experiência de inserção de princípios de ESP e cidadania em uma turma do Técnico Integrado em Agropecuária. A análise tem como fundamento visões de ensino de línguas e mediação pedagógica. Os significados construídos na linguagem são ainda considerados segundo o prisma da Gramática Sistêmico-Funcional, especificamente a metafunção experiencial. Evidencia-se a interpretação quanto ao papel docente nas decisões pedagógicas.

Palavras-chave: *Reflexão crítica; Pesquisa narrativa; Formação docente; Ensino de línguas*

Abstract

Based on narrative inquiry and having reflective diaries as corpus, this article discusses the meanings constructed by a teacher-researcher critically reflecting upon her role as teacher in the classroom. Those diaries, part of a master's degree research, focus on the experience of inserting principles of ESP and citizenship in a class of a Technical Integrated course in Agriculture. The analysis is based on visions of language teaching and pedagogical mediation. The meanings constructed in the language are considered through Systemic Functional Grammar, specifically through the experiential metafunction. This paper highlights the interpretation concerning the teaching role in pedagogical decisions.

Key-words: *Critical reflection; Narrative inquiry; Teacher education; Language teaching*

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem baseado em planos de ensino imutáveis ou em métodos automatizados precisa ser repensado e transformado no cotidiano das ações docentes. Nessa busca de abandonar os velhos mapas que levam sempre aos mesmos pontos de chegada pelos mesmos caminhos, criar novos mapas se faz necessário (Celani, 2004). Logo, repensar as práticas, recriar trajetórias na docência diária e selecionar o que funciona acaba fazendo parte da formação docente, que é contínua.

Freire (1997:11), ao comparar a docência com a arte de velejar, já ressaltava a necessidade da formação permanente dos professores, afirmando que “Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.” Ou seja, segundo o autor, é na prática diária da docência que o educador experimenta o que foi construindo durante sua formação inicial e tem chances de verificar suas teorias. Esse aspecto empírico no decorrer da profissão constitui também elemento formativo da docência.

De fato, a construção dos novos mapas de Celani (2004) e o velejar de Freire (1997) criam a alegoria da formação docente, que não se finda. A partir da analogia de Freire, entende-se que o ser docente se constrói durante a sua graduação, em programas de formação posteriores, mas também no seu cotidiano profissional – quando já está a velejar –, à medida que se permite refletir criticamente sobre sua própria prática para confirmá-la, modificá-la ou ampliá-la. Nesse processo, o velejar que, equiparado à docência, pressupõe um destino e uma rota, se complementa com a afirmação de Celani sobre a criação de novos mapas. De forma que, com a estruturação de outras rotas para o processo de ensino-aprendizagem, fundamentada nessa reflexão-crítica, velhas práticas que já estejam descontextualizadas podem ser abandonadas.

Considerando, então, essa necessidade de olhar criticamente as próprias ações didáticas para aprimorá-las, realizando um processo denominado por Freire (1997) como distanciamento epistemológico, este trabalho, que é fruto de uma pesquisa de mestrado de cunho qualitativo, discute os significados construídos sobre o meu posicionamento em aula, ao realizar esse movimento de reflexão-crítica. Assumindo o papel de professora-pesquisadora (Bortoni-Ricardo, 2008), registrei em diários reflexivos de aula (Sant’Ana, 2013), durante o mestrado, os acontecimentos e reflexões

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

como docente de inglês ao experimentar a construção de um novo mapa pedagógico, com a adoção da abordagem de ensino do inglês para fins específicos (Celani, 2005; Ramos, 2009; Vian Jr., 2008), conhecida como ESP (English for Specific Purposes), junto a princípios de formação cidadã (Tarasheva, 2008; Jordão; Fogaça, 2008), na esperança de atender o contexto do ensino integrado, no qual estava inserida.

Encaixando, portanto, na denominação de pesquisa-narrativa (Connelly; Clandinin, 1990), que permite o pensar sobre a própria experiência através de um olhar investigativo, neste trabalho, uso dados coletados desses diários para realizar a discussão. Entendendo a linguagem como constituinte do sujeito, reconheço-a como a responsável por revelar, através das narrativas nos diários, traços do movimento reflexivo em relação à minha docência. Dessa forma, para comprovar as interpretações construídas na discussão dos dados, uma análise linguística com base na metalinguagem experiencial da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2013) foi realizada, por entender que as escolhas linguísticas carregam significados relevantes para o processo reflexivo que tenho como meta.

A justificativa deste trabalho se constrói com base na afirmação de Freire (1997) sobre a necessidade de o educador ser capaz de se distanciar epistemologicamente de sua prática, colocando-se em posição de investigador, para, então, transformá-la. Tal exercício de formação no cotidiano profissional se faz necessário diante do contexto de ensino de línguas que se desenvolve com o sistema integrado nos recém-criados institutos federais, uma vez que, segundo Bezerra (2012), não há cursos de formação continuada que orientem a consolidação da política de integração pretendida por essas instituições. Assim sendo, compartilhar a experiência desta reflexão crítica sobre as ações, focando, neste artigo, em significados construídos a partir dela, pode ser um incentivo a outros professores para realizarem esse processo de distanciamento epistemológico.

Para discutir, portanto, significados que construí ao assumir o papel de professora-pesquisadora das próprias ações, apresento, no item 2, os fundamentos teóricos principais que norteiam as discussões sobre os dados apresentados neste artigo, cujo detalhamento metodológico é exposto no item 3. Tais discussões são desenvolvidas no item 4, seguidas das considerações finais.

2. Fundamentos teóricos

Considerando que a reflexão sobre as minhas ações tem base na experimentação da construção de um novo mapa de ensino que leve em conta o contexto de integração, esclareço primeiramente, os aspectos didáticos que compuseram essa experiência pedagógica. Em seguida, argumento sobre mediação pedagógica, concentrando no papel docente, uma vez que se mostra preocupação constante nas reflexões registradas nos diários.

2.1 Contexto e construção de um novo mapa

A partir da lei nº 11.892, de dezembro de 2008, a instituição em que trabalho como professora de inglês tornou-se um instituto federal e passou a assumir, quase três anos mais tarde, um processo de integração que tem pedido mudança nas bases curriculares. Isso ocorreu, pois essa mesma lei que cria os institutos determina que tais instituições formem alunos que saibam estabelecer relações entre aquilo que escolheram profissionalmente – a parte técnica – e o conhecimento propedêutico – ensino médio –, através do oferecimento de cinquenta por cento de suas vagas para cursos técnicos integrados.

Considerando a minha disciplina nesse contexto, percebi a necessidade de repensar as ações didáticas e elaborar outro plano pedagógico. Experimentei, então, a construção de um novo mapa com base na abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos como uma possível resposta para a promoção da integração entre a área técnica, especificamente neste caso de agropecuária e a disciplina inglês, acrescentando a essa perspectiva elementos que pudessem desenvolver a cidadania dos alunos, um dos objetivos primordiais do ensino médio regular.

A Abordagem Inglês para Fins Específicos, conhecida como English for Specific Purposes (ESP), iniciou no Brasil na década de 80 a partir do Projeto intitulado “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, trabalha com a concepção de aluno enquanto participante e consciente de

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

seu processo de construção de conhecimento e com o desenvolvimento da habilidade orientada (Ramos, 2009). Essa Abordagem se constrói com base na relação professor-aluno como parceria, isto é, considera a participação do aluno no direcionamento do curso e na construção do processo de ensino aprendizagem. Desse modo, as aulas passam a ser elaboradas a partir da especificidade da turma e do contexto de uso da língua, isto é, o curso se baseia nos objetivos dos estudantes com o aprendizado do idioma.

Assim sendo, ao invés de trabalhar obrigatoriamente as quatro habilidades linguísticas – leitura, fala, audição e escrita -, a Abordagem Inglês para Fins Específicos trouxe a possibilidade de focar em uma e/ou outra habilidade conforme a necessidade dos estudantes (Vian Jr., 2008). No meu contexto, por exemplo, onde trabalhava com futuros profissionais em agropecuária, o foco se deu na leitura de forma que textos da área técnica em inglês foram trabalhados, valorizando o conhecimento dos alunos na área específica.

A abordagem Inglês para Fins Específicos trouxe, ainda, de acordo com Scott (2005), a preocupação com a conscientização do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, levando-o a estabelecer relações entre o que aprende, como aprende e por que aprende para adotar um posicionamento mais crítico como estudante. Neste caso, a promoção de relações entre o inglês e a agropecuária, compreendendo, por exemplo, como saber esse idioma pode ajudar na área profissional, poderia ser considerado um aspecto de conscientização.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007) prevê para a educação integrada um currículo que trabalhe a relação parte-totalidade, substituindo o modelo de segmentação e dualidade entre formação geral e específica por outro que torne possível a interligação entre as duas formações. Segundo Zolin-Vez e Souza (2010), um currículo como esse que almeja a formação completa deve ter o elemento interdisciplinaridade como algo crucial. Conforme os autores, é nesse contexto interdisciplinar que se forma o sujeito crítico, pois o diálogo constante entre conteúdos contribui para a formação de alunos que saibam relacionar e transferir saberes.

Dessa forma, ao trabalhar com Inglês para Fins Específicos, promovendo interdisciplinaridade, haveria também a oportunidade de promover o desenvolvimento da criticidade dos estudantes de forma a colaborar para a formação cidadã (Zolin-Vesz; Souza, 2010). Conforme Tarasheva (2008), a formação do sujeito crítico se torna ainda mais plausível de ser estimulada durante as aulas de inglês, visto que conhecer outro idioma é também ampliar o saber cultural.

Jordão e Fogaça (2008) complementam que aprender a língua junto ao estímulo da criticidade pode ajudar os estudantes a entenderem que há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as quais são legitimadas através de critérios construídos social e historicamente, que, por sua vez, podem ser reproduzidos, confirmados ou questionados. Assim, ao aproveitar o contato com a língua estrangeira e seu aprendizado para pensar criticamente sobre o mundo e suas representações culturais, os estudantes podem questionar suas próprias leituras de mundo, ampliando-as.

Nesse contexto, trabalhar com a abordagem Inglês para Fins Específicos e elementos de cidadania tendo em vista à formação humana integral do estudante, está intimamente ligado à forma como a mediação pedagógica ocorre em sala de aula, uma vez que a participação do aluno em todo processo de ensino-aprendizagem é fundamental.

2.2 Mediação pedagógica

Magalhães e Rojo (1994), ao analisarem padrões de interação usados nas aulas de leitura em língua inglesa de escolas públicas e privadas, afirmaram que o aprendizado de uma língua é permeado por fatores sociointeracionais. Pinto (2009), ao relembrar o desenvolvimento da Abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil, reafirmou que a teoria psicopedagógica do sociointeracionismo de Vygotsky seria uma base imprescindível para tal Abordagem, tendo como foco a interação professor-aluno e entre alunos. Sendo assim, a experimentação realizada com essa Abordagem e elementos de formação cidadã deveria ser norteada pela busca de uma aprendizagem colaborativa, com alunos mais participantes, a promoção do diálogo e negociação.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

A teoria vygotskyana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento considera os aspectos social, histórico e cultural como fatores indispensáveis na construção de significados pelo aprendiz. Segundo essa teoria, mediar o processo de ensino-aprendizagem é função relacionada ao papel do docente, sujeito chamado de mediador da aprendizagem no âmbito do sociointeracionismo. (Newman; Holzman, 2002).

Levando em conta a mediação pedagógica, um dos principais conceitos elaborados por Vygotsky é a zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Ao estudar o desenvolvimento infantil, o pesquisador afirmou que “a diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal.” (Vygotsky, 1982 *apud* Hedegaard, 1996, p.200). A partir disso, Lev Vygostky verificou que há um desenvolvimento real, que se refere a construtos já desenvolvidos pelo sujeito, que os emprega de forma independente, e uma zona que potencializa, isto é, que favorece ou dá condições possíveis para um desenvolver (Newman; Holzman, 2002).

A instrução, que passa pela ZDP, pressupõe um compartilhamento de informações, uma vez que a aprendizagem é social e conduz o desenvolvimento. Assim, de maneira colaborativa, aquele que tem ciclos de desenvolvimento já completos – desenvolvimento real – ajudará o outro a construir os significados. O conhecimento construído em padrões de interação interpessoal (de forma social, cultural e/ou histórica) vai, então, dialogar com a perspectiva do sujeito num processo intrapessoal. É esse último aspecto que fornece ao indivíduo a agência necessária (por internalização) para ajudá-lo no seu desenvolvimento cultural. Todavia, é interessante ressaltar que essa zona é potencial justamente porque não garante o aprendizado, mas o torna possível. Há fatores internos e externos que podem interferir nesse processo e postergar essa aprendizagem (Newman; Holzman, 2002).

Conforme Bassi e Dutra (2004), o trabalho colaborativo na aprendizagem de uma língua propicia o andaime entre os pares, sendo assim, uma possibilidade de incentivar o trabalho na ZDP seria a partir dessa noção de “andaime” (*scaffolding*), introduzida por Bruner (1977). O andaime corresponderia a ações de assistência dada pelo adulto à criança em processos de interação social por meio da linguagem. Segundo

Romero (1998), essa teoria foi expandida por Cazden (1983) com a denominação de diferentes tipos de assistência: andaime vertical, em que o adulto, por exemplo, instiga a aprendizagem da criança fazendo perguntas; andaime sequencial, que abrangeria atividades de rotina, como tomar banho ou escovar os dentes; modelos de linguagem, os quais são fornecidos à criança, expandindo as suas capacidades linguísticas; e a instrução direta, na qual o adulto deixaria explícito na sua fala o que a criança precisaria fazer. Essas intervenções estariam se ancorando na zona que potencializa o desenvolvimento.

De acordo com Romero (1998), outros tipos de assistência foram apontadas mais tarde por Gallimore e Tharp (1996), resultando em seis categorias com denominações diferentes, mas com alguma aproximação em relação àquelas estipuladas anteriormente. Tais assistências envolvem uma interação entre um indivíduo mais desenvolvido e outro em aprendizagem, ainda que o objetivo de auxiliar não seja intencional. São elas: a modelagem, em que há uma mostra de modelos de comportamento e aprende-se por imitação; o gerenciamento de contingências, em que se reforçam ou se reprimem comportamentos desejáveis ou não; o questionamento, ação que auxilia o desempenho de forma indireta, estimulando-o por meio de perguntas (instrução implícita); a retroalimentação, a qual ajuda a orientar ou corrigir o desempenho a partir de um padrão estabelecido; a instrução, por meio da qual há a atribuição de comportamentos desejáveis de forma direta; e a estruturação cognitiva, em que se pode utilizar explicação ou memorização para favorecer a aprendizagem.

Percebo que essas chamadas assistências podem permear minha prática docente, estimulando o desenvolvimento dos alunos, principalmente o questionamento que seria uma das estratégias básicas no ESP ao ajudar o estudante na exploração dos textos. Compreendo, então, que usar perguntas com o objetivo de intervir e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem seria incitar o aluno a caminhar pela ZDP, potencializando a construção de saber.

Considerando, assim, que a comunicação seria o motor principal na mediação pedagógica, Perrenoud (1999) alertou que não há situação didática que esteja inteiramente sob o controle do professor, já que os alunos são também agentes que participam da dinâmica de ensino-aprendizagem. Para ele, o docente de línguas seria um

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

agente como os outros que estrutura a comunicação em sala de aula, especialmente porque dispõe de um poder e de uma competência que os estudantes geralmente não têm, desempenhando, portanto, importante papel nas regulações.

Com um conceito que muito se aproxima ao de mediação, o pesquisador chama de regulação “(...) o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio.” (Perrenoud, 1999: 90), e complementa que não há regulação sem a determinação de um objetivo a ser alcançado, um futuro desejado. A mediação/regulação realizada pelo professor nessa perspectiva buscaria desenhar um caminho mais propício para potencializar a aprendizagem, a partir da verificação do que já foi percorrido e do que resta a percorrer.

Assim sendo, compreendo que a mediação realizada por mim no cotidiano da disciplina inglês deveria ser norteadas pelo diálogo, pela aprendizagem colaborativa e pela construção de uma trajetória para a regulação. Isso, sem deixar de reconhecer o aluno como agente participante no processo pedagógico, e que o papel do professor nesse contexto assume um teor de responsabilidade e liderança, ao organizar e identificar a trajetória didática a ser percorrida.

3. Aspectos metodológicos

Enquadrado como estudo de caso, dentro da metodologia qualitativa, este trabalho se ancora na pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 1990), uma vez que os dados se construíram por meio do contar como se deu a aula com as reflexões acerca dela. Segundo Zabalza (2004), relatos de experiência contribuem para captar aspectos de uma realidade, ainda que parciais, e se qualificam como *corpus* para pesquisas.

Sendo assim, para verificar a realização dessa mediação com a adoção da abordagem ESP junto à formação cidadã, segui a linha da reflexão-crítica, que permitiria realizar, através da escrita dos diários reflexivos de aula (Sant’Ana, 2013), o distanciamento epistemológico propagado por Freire (1997). A fim de realizar essa atividade reflexiva, com base em Liberali e Zyngier (2000:11), encontrei em Smyth

(1992) formas de ação estruturais para a condução desse processo: (a) descrever, mediada pela pergunta “O que faço?”; (b) informar, por meio da pergunta “Qual a fundamentação teórica para minha ação?”; (c) confrontar, orientada pela pergunta “Quero ser assim?” e (d) reconstruir, instigada pela pergunta “Como posso agir de forma diferente?” Essas perguntas serviram de roteiro para a elaboração dos diários da minha pesquisa de mestrado (Chiulli, 2014) que fornece os dados para este artigo.

Na seleção dos dados, foram captados trechos que transparecem a minha interpretação no ato de escrita dos diários, das práticas realizadas em aula em relação ao meu papel docente. Concentrei, portanto, na parte reflexiva dos registros: informação, confrontação ou reconstrução, porque é nessas reflexões que exponho minha interpretação em relação ao que executei em aula.

Esses trechos selecionados dos diários foram observados em relação à mediação pedagógica, por meio da abordagem de ensino escolhida, e à minha identidade docente, isto é, focando como interpreto meu papel como professora. Logo, é com ajuda da linguagem, por meio desses registros reflexivos, que se fez possível verificar os significados que construo em relação ao que compreendo sobre meu ser docente, considerando que é preciso conhecer para poder transformar (Moita-Lopes, 2003).

3.1 Análise linguística

A verificação dos discursos que entremeiam o narrar e o refletir, se fez possível por meio do olhar em direção à linguagem, pois é dela que os significados emergem (Smolka, 2004). Por isso, esse trabalho se fundamenta na visão de linguagem segundo a abordagem sistêmico-funcional (Halliday, 2013). A partir dela, entende-se que a escolha de um conjunto lexical, gramatical, de um processo verbal e de participantes ao invés de outros, por si só, já tem significado e, até mesmo, a omissão deles é significativa. Por isso, ao buscar compreender os significados expressos na e pela linguagem, por meio dos diários reflexivos de aula, recorri à metafunção experiencial da Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

Segundo a LSF, o processo comunicativo é composto por: *contexto*, compreendido em dois níveis, de cultura – mais amplo, social – e de situação – imediato–; *gênero*, enquanto suporte da comunicação, tendo forma específica conforme a função e o propósito interativo; e *registro*, que descreve as características mais imediatas do contexto situacional (Halliday, 2013). Conforme Vian Jr (2013), há três variáveis que se relacionam ao *registro*: modo, campo e relações, as quais, em poucas palavras, corresponderiam, respectivamente, à maneira como a linguagem é veiculada, como e para que finalidade ela está sendo usada e quem participa da situação comunicativa.

A partir do elemento *registro* e suas variáveis, Romero (2004) lembra que Halliday desenvolveu três metafunções principais da linguagem na LSF: textual, que está ligada ao modo e se realiza através da gramática de tema; experiencial, a qual se relaciona ao campo e se realiza por meio da gramática de transitividade; e interpessoal, que se refere a relações e se realiza na gramática de modo. Neste trabalho, foco na metafunção experiencial e sua gramática da transitividade, visto que a narrativa nos diários reflexivos de aula se deu sobre as minhas ações didáticas e, segundo Halliday (2013), a observação da linguagem dentro da metafunção experiencial se atenta a identificar como o sujeito que fala ou escreve percebe, sente, experimenta e constrói sua representação de mundo. Dessa forma, a escolha dos tipos de processos (ações), expressos pelos verbos utilizados ao descrever, narrar, refletir ou argumentar, têm significado, assim como quem ou o que é envolvido na expressão dessas ações (participantes: pessoas ou coisas) e quais as circunstâncias que as influenciam (lugar, maneira, tempo) (Vian Jr, 2013).

Dentro dessa metafunção, os processos, conforme Halliday (2013), podem ser classificados em seis categorias: *Material*, que representa ações físicas concretas, como escrever, falar, bater, abraçar; *Mental*, por meio do qual se expressam reações mentais em relação à cognição, afeição, percepção e desejo, como decidir, gostar, perceber, almejar; *Comportamental*, que se refere a comportamentos fisiológicos e psicológicos, como sorrir, chorar, suspirar, bocejar; *Verbal*, diz respeito à ação verbal, sendo representado pelo verbo dizer e seus sinônimos: falar, proclamar, mencionar; *Existencial*, o qual é representado pelos verbos haver e existir; e *Relacional*, que se remete aos significados de “ser” e “ter”, mostrando a relação entre duas entidades

separadas. Quanto ao processo *relacional*, ele pode ser dividido em dois tipos: o atributivo, quando se dá uma qualidade ao participante – Ela é amigável –, faz-se uma avaliação, e o de identificação, que identifica uma entidade em respeito à outra – Aquela mulher é a minha mãe.

Estando a par dos tipos de processo, se faz possível então observar como o campo da situação descrita, narrada ou argumentada se constrói. Além disso, a escolha dos tipos de processos e a menção de determinados participantes e circunstâncias, ao estruturar seu escrever ou falar, demonstram que o sujeito está optando por uma maneira específica de representação de mundo em vez de outras (Romero, 2004). Logo, as escolhas linguísticas vão significar e dar indícios sobre a constituição do sujeito, neste caso, por exemplo, sobre a minha identidade docente.

Complemento, assim, a discussão dos dados com um análise linguística, baseada na metafunção experiencial, em que são observados nesses recortes processos, em especial, os mentais, os quais denotam a introdução da minha interpretação sobre as ações realizadas pelo uso, por exemplo, de formas verbais como *quis, acredito, acho*, e relacionais atributivos (*seria, foi, poderia ser*) que intermeiam as minhas avaliações sobre as minhas práticas.

4. Discussão dos dados e resultados

Conforme evidenciam meus diários reflexivos, minha reflexão crítica com base nas descrições sobre as aulas se deu da seguinte forma: informando a razão por trás das minhas ações didáticas e meu posicionamento docente (informação); expressando como eu pensava que a aula tinha contribuído para a formação dos alunos (confrontação); e buscando reformular os fatos num arranjo que melhorasse a dinâmica de sala de aula (reconstrução). Como explicitado na metodologia, essa forma de reflexão sobre a aula foi prevista e direcionada pelo uso do roteiro de Smyth (1992).

A partir da leitura desses itens nos diários, procurei trechos em que expus minha avaliação e interpretação em relação ao meu papel docente em sala. Considerando os dados encontrados, desenvolvo a presente discussão em duas partes. Em primeiro lugar, exponho as interpretações expressas no diário no ato de sua escrita, na realização do

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

processo reflexivo. Em segundo lugar, discuto a compreensão de tais trechos pelo viés de professora-pesquisadora pós-escrita dos diários, com ajuda da fundamentação teórica apresentada neste trabalho em relação à mediação pedagógica de caráter sociointeracionista, que estaria intrincada na abordagem ESP, e da metafunção experiencial da LSF. Assim sendo, trago para esta discussão significados que construí ao avaliar o meu posicionamento em aula.

4.1 Interpretações registradas nos diários reflexivos de aula

Foi principalmente no item informação que encontrei trechos avaliativos sobre o meu posicionamento ou o meu papel docente nas aulas. Ao observar tais excertos, notei que houve uma constância na avaliação que fiz sobre a minha posição em relação ao desenvolvimento da aula, de forma que a preocupação se deteve em controlar ou não a aula/curso/disciplina. Considerando isso, reuni trechos nos quais expus a minha interpretação sobre meu papel docente no quadro a seguir, separando-os em duas colunas conforme esse julgamento subjetivo que fiz ao escrever os diários.

Dessa forma, como se vê exposto no quadro 1, na coluna CONTROLE, coloquei os trechos em que o uso da palavra controle ou correspondentes apareceram demarcando um exercício de docência interpretado na construção dos diários como controlador. Já, na coluna NÃO CONTROLE, aloquei aquilo que foi entendido na escrita do diário como negativa em relação a tal exercício. Ademais, levando em conta a análise linguística da gramática sistêmico funcional, ressalto que esses excertos avaliativos foram introduzidos por processos relacionais atributivos (seria e foi – destacados em itálico nos trechos junto aos atributos), o que auxiliou a sua localização dentro dos diários.

Quadro 1 – Interpretação sobre o posicionamento em sala de aula	
CONTROLE	<p>(1) Minha postura, então, <i>foi controladora</i>, em certo grau, pois quis explicar a eles o porquê a habilidade de leitura <i>seria</i> a ideal e como a resposta deles não condizia com o que de fato seria útil para eles na área técnica. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 28 de fevereiro de 2013)</p> <p>(2) A minha postura nesta aula <i>foi um tanto central/centralizada</i>, visto que fui guiando o processo de leitura. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 07 de março de 2013)</p> <p>(3) Meu posicionamento nesta aula <i>foi central</i>, isto é, <i>acabei centralizando</i> um pouco a leitura, guiando o processo e pedindo a participação dos alunos. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 21 de março de 2013)</p> <p>(4) [...] fiz <i>papel de condutora da leitura</i>, questionando os alunos o que entendiam, explorando o layout do texto com eles, e perguntando se o que estava no texto condizia com o que eles sabiam sobre medidas de terra. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 03 de maio de 2013)</p> <p>(5) O meu papel nesta aula <i>foi</i> de “<i>guiadora</i>” tanto da correção, para questionar o que achavam ou o que tinham colocado, tanto da exploração dos comentários, fazendo relações disso com contextos mais próximos dos alunos... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 23 de maio de 2013)</p>
NÃO CONTROLE	<p>(6) O meu posicionamento enquanto docente nesta aula <i>foi buscar não manter todo o controle</i> do curso que iria começar... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 21 de fevereiro de 2013)</p> <p>(7) O meu posicionamento nesta aula <i>foi só de monitorar o processo</i>, de maneira a não permitir cola entre duplas e nem mesmo uso de tradutor no celular. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 05 de abril de 2013)</p> <p>(8) O meu posicionamento no dia da escolha do tema <i>foi de não controlar</i>, eles tinham o direito de fazer a escolha livremente, contudo, <i>achei</i> que não acertei, pois eles não tinham ideia do que os nomes dos feriados queriam dizer e acabaram escolhendo temas menos interessantes (ao meu ver) e deixando outros com mais potencial de exploração para apresentação de lado. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 18 de abril de 2013)</p> <p>(9) O meu posicionamento nesta aula <i>foi de mediadora do aprendizado</i>, isto é, questionando, mostrando como poderiam estabelecer relações, instigando-os a encontrar a resposta [...], e valorizando a participação deles... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 02 de maio de 2013)</p>

Dividi o quadro entre excertos que apontam linguisticamente, através da minha reflexão nos diários, para o uso de algum tipo de controle sobre a aula e aqueles que negam o seu uso ou classificam o meu posicionamento como docente de forma

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

diferente. Além dos processos materiais representados por verbos como “guiar” e “centralizar”, o uso de processos relacionais atributivos, principalmente o “foi”, demarcam a classificação do papel enquanto professora na aula como: controladora, central/centralizado, condutora e guiadora. Neste caso, essas atribuições são interpretadas por mim no ato de escrita dos diários como controle, e apresentam teor negativo em vista do que é evidenciado na parte do não-controle: “*buscar não manter todo o controle*”, “*monitorar o processo*”, “*não controlar*”, “*mediadora do aprendizado*”. Considerando a oposição entre controle e não controle transposta na escrita da informação sobre o posicionamento na aula, percebo, portanto, que o fato de controlar, guiar, conduzir a aula e/ou a leitura, o qual por muitas vezes é o objeto da aula como um todo, foi compreendido por mim nos diários como fator limitador na dinâmica de aula, como algo que incomodou de alguma forma o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, ao notar os processos materiais e verbais que acompanham a justificativa da classificação do meu posicionamento, é possível ver que ações, como *questionar, perguntar, explorar, pedir*, se repetem tanto quando esse posicionamento é entendido como controlador ou não. Isto é, essas mesmas ações materiais e verbais são mencionadas quando o papel da professora é avaliado nos diários como central ou condutor, trechos (3), (4) e (5), e também quando esse papel é descrito como “*mediadora do aprendizado*”, trecho (9), posicionamento interpretado como construtivo e não controlador. Diante da repetição dos processos parecidos, mesmo com interpretações diferentes: controladora/condutora *versus* mediadora, é perceptível uma confusão sobre o que de fato seria esse controlar. Reconhecendo essa confusão, passo a analisar os dados do quadro 1 a partir do meu olhar de pesquisadora pós-escrita dos diários.

4.2 Discussão dos dados pós-escrita pelo viés de professora-pesquisadora

Compreendo que a minha preocupação, ao refletir nos diários sobre a dinâmica de aula, deveria estar em descentralizar, não exatamente em retirar o controle, a liderança de mim, como professora. Para confirmar essa interpretação, tem-se a

admissão no trecho (8) de que a opção de não controlar/interferir de alguma forma no direcionamento dos trabalhos foi compreendida como uma decisão ruim, uma vez que os estudantes não tinham conhecimento sobre o que estavam escolhendo de fato.

Logo, esse dilema, que transparece nas reflexões dos diários entre controlar (conduzir, guiar) a aula ou não, tem fundamento na necessidade que enxerguei, naquele momento, a partir da teoria sociointeracionista da aprendizagem colaborativa, de dar mais voz ao aluno, descentralizar a aula, fazendo com que os alunos participassem de forma mais ativa. Entretanto, ainda conforme essa teoria, incentivá-los a participar não significaria deixar de lado a responsabilidade social de mediadora, confundida nos diários por vezes como controle.

A partir de Perrenoud (1999), como levantado na fundamentação teórica, compreendo que o papel do professor, devido a sua experiência e instrução, pressupõe uma dose de controle¹ sobre a organização do curso ao planejar a trajetória mais adequada. Como visto nos trechos do quadro 1, na parte especificada como “*controle*”, ao assumir mais a condução da aula, compreendi minha ação como limitadora. Entretanto, depois, conforme exposto no trecho (8), pude perceber que os estudantes realmente precisavam de direcionamento, e esse seria um papel próprio de minha docência, considerando que o professor assume também a função de assistente no percurso de aprendizagem, trabalhando na ZDP. Assim, concordando com Celani (2005) ao descrever a abordagem de Inglês para Fins Específicos, permitir a participação dos alunos não tira a função de agente do professor que tem a capacidade de escolher didaticamente como pode se dar o desenvolvimento do curso.

Dessa forma, observo que a questão está, de fato, no (des)centralizar a aula, não no controle em si. Esse guiar e conduzir que realizei, como professora, por vezes, centralizava a aula de forma que a interação acontecia frequentemente entre professor e alunos como um todo. Os estudantes, aparentemente, não eram impedidos de participar. Contudo, a dinâmica da aula fazia com que essa participação tivesse ligação direta comigo, professora, como em um responder perguntas.

¹ O termo controle foi compreendido neste trabalho, por meio do que se observou nos diários, como o assumir responsabilidade sobre o delineamento do curso e o desenvolvimento das aulas.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

Os dois trechos a seguir retirados dos itens confrontação e reconstrução dos diários estão relacionados a essa interpretação, em especial o excerto (11). Os processos marcados em itálicos são mentais e aparecem com frequência nas reflexões dos diários para introduzir minhas interpretações acerca das ações em sala de aula.

(10) Ao abrir a oportunidade dos alunos participarem e esperar uma resposta determinada, *acredito* que atrapalhei no crescimento do curso e deles mesmos. Ao mesmo tempo que *queria* que eles se sentissem parte dessa construção, *percebi* que controlava até onde e como poderiam fazê-lo. (Confrontação) [...] a decisão de deixá-los participar da construção do curso deveria ter sido melhor planejada... (Reconstrução) (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 28 de fevereiro de 2013)

(11) [...] *achei* que conduzi muito a leitura, a interação foi entre mim e eles principalmente. (Confrontação). [...] *acho* que a interação nesta aula poderia ter acontecido de forma diferente [...] sem centralizar todo o processo da aula [em mim]. (Reconstrução) (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 07 de março de 2013)

Foram observadas as marcações linguísticas dos processos mentais relacionados ao participante “*eu*” (professora), trazendo à tona: desejo (*queria*), percepção (*percebi*), e cognição (*acredito*, *achei*) diante das ações que introduzem, representadas por processos materiais (*atrapalhei*, *controlava*, *conduzi*, *centralizar*, dentre outros). Nas interpretações que se seguem a esses verbos, compreendi, ao escrever os diários, que as ações que podem interferir negativamente na construção de conhecimento colaborativa abrangem, principalmente, o controle sobre a participação do estudante no curso – trecho (10) - e a centralização da aula em mim, professora, ao conduzir a leitura - trecho (11).

Como já mencionado, o controle sobre o curso por parte da professora, desde que não entendido como inibidor da participação dos alunos, e sim como função de liderança do professor não precisa ser interpretado como negativo. O docente como parceiro de interação que tem mais possibilidades de deter desenvolvimento real por sua experiência, considerando a aprendizagem colaborativa de Vygotsky, se mostra mais capaz de trabalhar na ZDP e auxiliar o aluno, conduzindo, portanto, o estudante pelo que Perrenoud (1999) chama de trajetória adequada da regulação/mediação. O participar “limitado” descrito no trecho (10) foi um erro no início do percurso, interpretado por

mim na reflexão do diário como falta de planejamento. O desejo de contar com a colaboração dos estudantes na construção do curso entrou em conflito com o planejamento da trajetória adequada de mediação (explicitada no primeiro excerto do quadro 1), que deveria ter sido pensada com mais cuidado, conforme está na reconstrução do trecho (10), para que a participação dos alunos fosse mais efetiva, mas para que também não anulasse o papel de mediador do docente.

Já o trecho (11) vem comprovar a minha argumentação neste trabalho de que o problema, considerado por mim ao escrever os diários como empecilho na construção de conhecimento autônomo, em relação ao posicionamento docente, não está no assumir o controle da mediação pedagógica, mas sim na centralização da dinâmica de aula na professora. Tal centralizar torna-se uma constante no ato de conduzir a leitura com os alunos, ao *questionar, instigar e perguntar*. Complementando, processos verbais como esses seriam instrumentos para o trabalho na ZDP, utilizando o questionamento denominado por Gallimore e Tharp (1996), no qual o professor auxilia o desempenho do aluno por meio de perguntas.

Sendo assim, penso que a minha crítica transcrita no trecho (11) se fundamenta no uso excessivo desse tipo de questionamento, ainda que, implicitamente, ele seja parte das estratégias de leitura básicas do ESP, que evocam a exploração textual por meio de questões de observação, detalhamento e inferência, e, portanto, se faça importante na leitura sob a perspectiva da Abordagem Inglês para Fins Específicos. De fato, o que parece me incomodar, pelo que li nos diários, é a interação direta e intensa entre professora e alunos, que resulta da condução da aula, ou melhor, da centralização de boa parte do processo ensino-aprendizagem na professora.

Compreendo, portanto, que o meu julgamento negativo em relação a essa dinâmica, ao escrever os diários, recai, de fato, sobre o pouco espaço aberto para outras possibilidades de interação. Esse aspecto parece contradizer a teoria do sociointeracionismo, pois, ao não proporcionar estágios diferentes de socialização, o que fiz foi reduzir as possibilidades de compartilhamento e construção de conhecimento colaborativo. Logo, a centralização da dinâmica de aula no professor, a não-oportunização de diferentes agrupamentos em aula e, conseqüentemente, a falta de

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

melhor planejamento para a trajetória adequada da mediação são consideradas por mim, a partir dos dados, como empecilho à construção autônoma de saber por parte do aluno.

5. Considerações Finais

Os significados construídos ao redigir os diários, como, por exemplo, a compreensão sobre o meu posicionamento docente, se transformaram neste processo de distanciamento epistemológico. Quando nos diários interpretei o fato de que a condução da aula e do curso realizada por mim era controle e que isso era um aspecto negativo da minha prática, tinha a concepção de que precisava dar mais poder ao aluno. A minha visão de docente naquele momento compreendia que permitir a participação dos estudantes entrava em conflito com o meu posicionamento de condutora das atividades ou mesmo de definidora, responsável social e institucionalmente pelo rumo do curso.

Diante da minha lente de professora-pesquisadora, ao realizar o distanciamento epistemológico, aquela leitura das ações parece-me agora equivocada. Passei a compreender que é função do professor mediar o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, ser agente na estruturação da trajetória mais adequada de regulação para a aprendizagem, e que dar direcionamento e contar com a colaboração do aluno no curso não são atividades que se anulam. Considerando esse papel de liderança na construção do curso, reconheço ainda a necessidade de utilizar mais tempo para o planejar e, dessa forma, formular e propor atividades em aula que oportunizem diferentes agrupamentos.

Finalmente, ressalto que o distanciamento epistemológico, proposto por Freire (1997), realizou-se em duas etapas, ao redigir os diários em que me coloquei no papel de professora-reflexiva e ao colocar essas reflexões também sobre um olhar crítico, assumindo o papel de professora-pesquisadora. Assim, foi possível observar minhas concepções se transformando ao longo do caminho, contribuindo, de fato, para a minha formação continuada. Afinal, a minha identidade docente não está acabada; felizmente, aprendi que sou passível de mudanças e renovações.

Recebido em: 06/2014; Aceito em: 10/2014.

Referências Bibliográficas

- BASSI, C. E.; DUTRA, D.P. 2004. A interação e o processo de negociação em L2. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4. 1:291-313. Belo Horizonte.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2008. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- BEZERRA, D.S. 2012. *Políticas e Planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração*. 2012. 203f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. 2007. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- BRASIL. 2008. *Lei n.11.892, de 29 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 02 set. 2013.
- BRUNER, J. S. 1977. Early social interactions and language development. In H. R. Schaffer (Org.) *Studies in mother-child interaction*. London: Academic Press.
- CAZDEN, C. 1983. Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction. In R. P. Parker & F. Davies (Orgs.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CELANI, M.A.A. 2005. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: M.A.A CELANI et al. (Orgs). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras. 393-408.
- _____. 2004. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: M.C.C. MAGALHÃES (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado das letras. 37 – 56.
- CHIULLI, T.H.S. 2014. *Reflexões sobre o Ensino Integrado: Possibilidades com o ESP e Formação Cidadã*. 124 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. In: *Educational Researcher*, 19. 5:2-14, Jun./Jul. California.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLIMORE, R. e THARP, R. 1996. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: L.C. MOLL (Org.) *Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALLIDAY, M.A.K. 2013. *An Introduction to Functional Grammar*. 3a. Edição. Revisada por Christian M.I.M. Matthiessen. New York: Routledge.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

- HEDEGAARD, M. 1996. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: H. DANIELS (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola. 199-227.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. 2008. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: T. GIMENEZ; S. SHEEHAN (Orgs). *Global citizenship in the English language classroom*. British Council. 20-28.
- LIBERALI, F.C.; ZYNGIER, S. 2000. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLA*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado das letras. 59 – 85.
- MAGALHÃES, M.C.C.; ROJO, R.H.R. 1994. Classroom Interaction and Strategic Reading Development. In: L. BARBARA; M. SCOTT (Org.) *Reflections on Language Learning*. Bridgend: WBC. 75-88.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. BARBARA; R. C. G. RAMOS (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras. 29-57.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- PERRENOUD, P. 1999. Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens. In: P. PERRENOUD. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. São Paulo: Artes Médicas Sul. 87-102.
- PINTO, A. P. 2009. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: M.A.A. CELANI et al (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Belo Horizonte: Educ. 77-86.
- RAMOS, R.C.G. 2009. A História da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: M.A.A. CELANI et al (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Belo Horizonte: Educ. 35-46
- ROMERO, T.R.S. 2004. Gramática e construção de significados. In: *Revista Claritas*, 10.1:7-25. São Paulo.
- _____. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 210 fls.
- SANT'ANA, T.F. 2013. Assimetria entre o tempo de aprender e o de ensinar: a representação de uma aluna estagiária sobre o agir docente. In: C.L. REICHMANN (Org.) *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes Editores. 171-194.
- SCOTT, M. Conscientização 2005. In: M.A.A. CELANI et al (Orgs.) *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras. 91-122.

- SMOLKA, A.L.B. 2004. Sentido e Significação. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ArtMed. 35-46.
- SMYTH, J. 1992 Teachers' work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, 29.2:267-300, Jun., California.
- TARASHEVA, E. 2008. Integrating citizen education into English language courses for university students. In: T. GIMENEZ; S. SHEEHAN (Orgs). *Global citizenship in the English language classroom*. British Council. 6-12.
- VIAN JR, O. 2008. A análise de necessidade no ensino de inglês em contextos profissionais. In: *The ESPECIALIST*, 29.2:139-158, São Paulo.
- _____. 2013. A Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Aplicada e a Linguística Educacional. In: L.P. MOITA LOPES (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Anonieta Celani*. São Paulo: Ed. Parábola. 123-141.
- VYGOTSKY, L.S. 1982. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Madrid: Gráficas Rogar.
- ZABALZA, M.A. 2004. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- ZOLIN-VESZ, F.; SOUZA, V.G. 2010. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 8.1:1-13, Art.6, jul. Rio de Janeiro.

Talitha Helen Silva Chiulli holds a master's degree in Education (UFLA-MG). She teaches English to integrated courses (High School level) and to undergraduate courses at the Instituto Federal do Sul de Minas. Her main research interests are teacher education, language teaching, citizenship and integrated education. E-mail: talitha.silva@muz.ifsuldeminas.edu.br

A ANÁLISE DE NECESSIDADES NA TRAJETÓRIA DA ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE EAP PARA PÓS-GRADUANDOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Needs Analysis in the designing of an EAP course for computer science graduate students

Bruna Gabriela Augusto Marçal VIEIRA (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil)

Solange ARANHA (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil)

RESUMO:

O objetivo deste artigo é descrever o processo de análise de necessidades para cursos de inglês para fins acadêmicos, realizado com pós-graduandos em Ciência da Computação. A análise buscava determinar as situações presente e alvo de uso da língua, primeiramente com 13 e, posteriormente, após modificações no instrumento, com 213 alunos. Os resultados apontam, dentre outras coisas, que grande parte dos alunos possui uma auto-avaliação positiva de sua proficiência na língua. Este fato demanda tarefas e abordagens que levem em consideração essa imagem a fim de assegurar maior motivação e melhor desempenho dos alunos nas tarefas do curso.

Palavras-chave: *Inglês para fins acadêmicos (EAP), análise de necessidades, Ciência da Computação, escrita acadêmica.*

ABSTRACT:

This paper reports a needs analysis process to English for Academic Purposes courses, applied to Computer Science graduate students. The analysis aimed at determining both present and target situations in the use of the language, initially with 13, and after some modifications in the instrument, with 213 students. Results show, among other things, that a big part of the students have a positive view of their English language proficiency, revealing a need of tasks and approaches that consider such an image, in order to ensure bigger motivation and better performance of the students in the tasks of the course.

Key-words: *English for academic purposes (EAP), Needs Analysis, Computer Science, academic writing*

1. Introdução

A área de ciências tecnológicas está em expansão devido às frequentes evoluções tecnológicas. Nesta área, o inglês aparece como língua franca, mediando o comércio e o conhecimento científico (SWALES, 1990; NIDA, 1992; KENNEDY, 2001). Para que o conhecimento possa, então, ser compartilhado, os pesquisadores da área necessitam conhecer tal língua e seu uso em contexto acadêmico, ou seja, em gêneros orais e escritos que circundam sua área de atuação.

Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes - EAP*) aparecem como uma alternativa para preparar esses pesquisadores para a comunicação acadêmica, uma vez que todas as atividades do curso são baseadas nas necessidades específicas dos aprendizes, exigidas no seu ambiente de atuação. Como se trata de um conteúdo específico, menos tempo é necessário – durando o mínimo de quatro e o máximo de 12 meses (JORDAN, 1997) – e maiores são as chances de preparar os aprendizes para a produção e compreensão dos gêneros relevantes para a sua área de pesquisa.

Gêneros são atividades sócio-historicamente construídas (SWALES, 1990), usadas em eventos comunicativos, nos quais a língua, o ambiente de produção e recepção, os participantes, seus objetivos comunicativos e suas associações históricas e culturais têm papel significativo e indispensável. Isto porque, gêneros são criados e utilizados por um grupo de sujeitos que partilham de um mesmo objetivo, e que por isso trabalham juntos (na mesma causa), para comunicarem-se entre si e para validar seu trabalho fora do grupo, ou da comunidade discursiva, como o nomeia Swales (1998) (doravante CD). Para o ingresso em uma CD, portanto, é necessário, não só partilhar de seus objetivos, como também reconhecer a linguagem específica dos membros, ou seja, as expectativas, vontades, crenças e ideologias que regem seu discurso e os gêneros utilizados.

No Brasil, cursos de Ciência da Computação oferecem aos alunos de pós-graduação a possibilidade de participar ativamente do processo de evolução tecnológica, mencionado anteriormente (principal objetivo da CD), no que tange ao conhecimento específico da área. No entanto, muitos não oferecem aos alunos um suporte linguístico

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

que os ajude a se comunicar academicamente na língua franca, o que pode limitar a participação de pesquisadores brasileiros em discussões científicas; e, por conseguinte, atrapalhar o compartilhamento dos resultados de pesquisa e a evolução do conhecimento dentro da CD.

Com vistas a elaborar um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação, este trabalho buscou levantar as necessidades reais de uso da língua inglesa em gêneros específicos utilizados por essa CD, uma vez que a análise de necessidades caracteriza-se como o primeiro passo a ser tomado na elaboração de um curso de EAP (FLOWERDEW E PEACOCK, 2001; HYLAND, 2004), “produzindo uma descrição abrangente das necessidades e desejos dos alunos”.¹

Para objetivos pedagógicos, o delineamento de CDs se faz relevante, especialmente para o ensino da comunicação acadêmica, oferecendo conhecimentos a respeito dos costumes, ideologias, e crenças de seus membros. O levantamento das necessidades referente aos usos do inglês nas CDs contribui para o delineamento do perfil das mesmas, oferecendo conhecimentos acerca dos eventos comunicativos mediados pela língua em ambiente acadêmico e o nível de proficiência necessário para uma participação adequada nesses eventos (situação-alvo) (HUTCHINSON & WATERS, 1987), o nível atual dos membros da CD na língua-alvo (situação-presente) (idem), e os desejos dos alunos referentes à aprendizagem da língua em contexto específico, indicando aspectos possíveis de serem estudados e melhor desenvolvidos ao longo do curso.

Entretanto, além das necessidades linguísticas dos aprendizes, o levantamento de necessidades deve envolver questões variadas, como questões sociais, psicológicas, culturais, pedagógicas e institucionais (HYLAND, 2002), que circundam a realização de um curso de EAP e que implicam conteúdo, formato e duração do curso. Para o levantamento dessas informações, é preciso, portanto, incluir no processo de análise de necessidades outros sujeitos envolvidos na elaboração e aplicação de um curso de EAP, tais como professores universitários dos alunos, responsáveis pela instituição de ensino que solicitou o curso de EAP, e o professor responsável pela aplicação do curso de EAP.

¹ One vital step in this process is producing a comprehensive description of the unique needs and wishes of the EAP student (FLOWERDEW & PEACOCK, 2001: 177 – tradução nossa).

Este trabalho tem por objetivo levantar o perfil da CD formada por pós-graduandos em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras no que se refere ao uso de inglês em ambiente acadêmico, a partir de uma auto-avaliação dos próprios alunos, a fim de verificar a real necessidade de um curso de EAP para este público em específico, e os conteúdos mais relevantes a serem abordados no curso. Assim, apenas os alunos participaram do levantamento de necessidades, pois, uma vez que o desenho e a aplicação de um curso de EAP ultrapassavam os objetivos da pesquisa, não havia uma instituição de ensino tampouco um professor responsável pela aplicação do curso de EAP vinculados à pesquisa.

2. Metodologia

A presente pesquisa foi realizada por meio de um questionário (anexo) aplicado aos 13 pós-graduandos em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista, que ainda estavam cursando disciplinas em 2011.

A partir do conceito de CD desenvolvido por Swales (1998), considera-se os participantes desta pesquisa um grupo representativo de uma CD local, composta por pesquisadores iniciantes em Ciência da Computação, pois estão localizados em um mesmo espaço geográfico e compartilham do mesmo objetivo de desenvolver pesquisas na área de computação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de aparelhos e *softwares*. Ademais, é possível que os membros comuniquem-se entre si e com pessoas de fora da comunidade por meio de gêneros discursivos, uma vez que em pós-graduação prevê-se a leitura e escrita de artigos científicos para a troca de informações.

O questionário, elaborado com base em Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004), foi o instrumento de pesquisa selecionado por ser um meio satisfatório de colher informações referentes i) às necessidades da situação-presente e da situação-alvo (HUTCHINSON & WATERS, 1987), ii) às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para o estudo de língua estrangeira (PEACOCK, 2001), e iii) aos desejos dos alunos em participar de cursos de EAP (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Dessa forma, composto por 15 questões, o questionário possuía três questões visando ao levantamento de informações da situação-presente; sete, ao levantamento de

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

informações a respeito da situação-alvo; duas, ao levantamento de informações a respeito das estratégias de aprendizagem; e duas à análise dos desejos dos participantes.

A análise da situação-presente foi realizada por meio das questões 1, 2 e 3. Considerando que diferentes contextos revelam diferentes necessidades (JORDAN, 1997), buscou-se identificar, por meio da questão 1, o nível (graduação, mestrado ou doutorado) em que os alunos estavam matriculados, para que, durante a análise dos dados, pudessem ser verificadas possíveis diferenças de necessidades a depender do nível acadêmico dos alunos. Ademais, as perguntas para análise da situação-presente tinham por objetivo verificar se os alunos possuíam algum conhecimento da língua inglesa, e, em caso afirmativo, o nível de proficiência deles em cada uma das macro-habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição). Este conhecimento é relevante na medida em que, após levantadas as características da situação-alvo, é possível traçar o caminho que levará os alunos do seu nível atual de língua ao nível esperado pela CD da qual desejam participar (SONGHORI, 2008).

As questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 visam a analisar a situação-alvo. Essas questões tiveram por objetivo verificar se os participantes tinham mesmo uma real necessidade de uso da língua inglesa no ambiente acadêmico e, caso houvesse, quais as características dos contextos de utilização de inglês neste ambiente (HYLAND, 2004), ou seja, os gêneros discursivos que medeiam essas interações discursivas e as macro-habilidades envolvidas em sua produção/recepção. Ademais, havia um pressuposto, com base em pesquisas da área (RAMOS, LIMA-LOPES & GAZOTTI-VALLIM, 2004; OLIVEIRA, 2007; ARANHA, 2009; entre outros) de que a macro-habilidade de leitura em inglês seria a de maior relevância para alunos brasileiros em contexto acadêmico, portanto, buscou-se levantar também, possíveis dificuldades dos alunos concernentes à leitura acadêmica na língua.

Os desejos dos alunos relacionados à aprendizagem da língua inglesa para fins acadêmicos foram analisados por meio das questões 12 e 13. Os desejos dos alunos não podem ser ignorados, devido à grande importância da motivação para a aprendizagem, (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Segundo Mitchell e Myles (1998), “motivação é um construto complexo, definido por três componentes principais: desejo em atingir um

objetivo, esforço estendido nesta direção, e satisfação com a tarefa”;² sendo assim, para o desenho de um curso cuja participação traga satisfação aos aprendizes, é necessário que ele busque alcançar metas do interesse dos alunos. Assim, verificou-se a vontade dos alunos em participar de cursos de EAP para Ciência da Computação, e as habilidades que eles gostariam de desenvolver mais no curso.

A análise das estratégias de aprendizagem foi realizada por meio das questões 14 e 15. Segundo Peacock (2001), estratégias de aprendizagem afetam a proficiência na língua e são ensináveis, por isso “pesquisadores devem examinar o uso de estratégias individuais, para que professores saibam exatamente quais estratégias ensinar aos aprendizes, ou para inseri-las em tarefas e materiais”.³ Sendo assim, as questões visavam a verificar se os participantes faziam um uso consciente de estratégias de aprendizagem ao estudar línguas, e, em caso positivo, de quais estratégias eles faziam uso.

3. Análise e discussão dos dados

A análise da situação-presente revelou que havia graduandos, mestrandos e doutorandos dentre os participantes. Como a diferença no nível de estudos dos alunos não implicou diretamente nas necessidades referentes ao uso do inglês em ambiente acadêmico, torna-se irrelevante diferenciá-los na análise apresentada a seguir. Ademais, a análise revelou que todos os alunos estariam aptos a participar de um curso de EAP, visto que 100% deles responderam ter conhecimento da língua inglesa. Considerando que cursos de EAP têm por objetivo o ensino das especificidades da língua em ambiente acadêmico, e não a língua inglesa em si (KENNEDY, 2001), é recomendado que os alunos apresentem o mínimo de conhecimento da língua.

Além disso, é notável a visão positiva dos participantes referente aos seus conhecimentos de língua nas quatro macro-habilidades, uma vez que um grande número

² Motivation is a complex construct, defined by three main components: desire to achieve a goal, effort extended in this direction, and satisfaction with the task (MITCHELL & MYLES, 1998: 19 – tradução nossa).

³ [...] researchers should examine the use of individual strategies, so that teachers know precisely what strategies to teach learners or to embed in tasks and materials” (PEACOCK, 2001: 269 – tradução nossa).

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

deles indicou ter proficiência muito boa/boa em leitura e escrita, e regular em audição e fala (Gráfico 1).

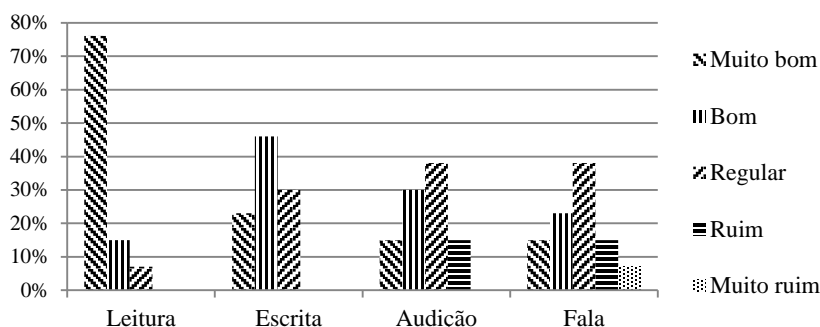


Gráfico 1 - Auto-avaliação dos participantes referente à sua proficiência em língua inglesa por macro-habilidade comunicativa

É comum encontrar na literatura, nativos e não-nativos de inglês que possuem dificuldades de produzir textos escritos em língua inglesa, e pesquisadores que se dedicam à investigação de metodologias, elaboração de tarefas, preparação e aplicação de cursos para desenvolver a escrita acadêmica em inglês de nativos e não-nativos (SWALES, 1990, 2004; DUSZAK, 1995; JORDAN, 1997; PALTRIDGE, 2001; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; ARANHA, 2002, 2009; STAA, 2003; HYLAND, 2004 – entre outros). Logo, o fato de os alunos se auto-avaliarem como proficientes gerou um certo desconforto e apontou a necessidade de se ampliar os instrumentos de pesquisa e o número de alunos investigados (ARANHA & VIEIRA, em andamento).

Considerando que a maioria dos participantes da pesquisa mostrou-se satisfeito com sua proficiência de leitura e escrita em inglês, e alegou apresentar maior dificuldade nas macro-habilidades orais, fala e audição seriam, assim, as possíveis habilidades a serem desenvolvidas em um curso de EAP para essa CD local. Entretanto, a análise da situação-alvo revelou que as habilidades orais são pouco necessárias para o contexto em questão, uma vez que os alunos demonstraram maior utilização de inglês no ambiente acadêmico para a comunicação escrita, como demonstra o gráfico exposto na gráfico 2.

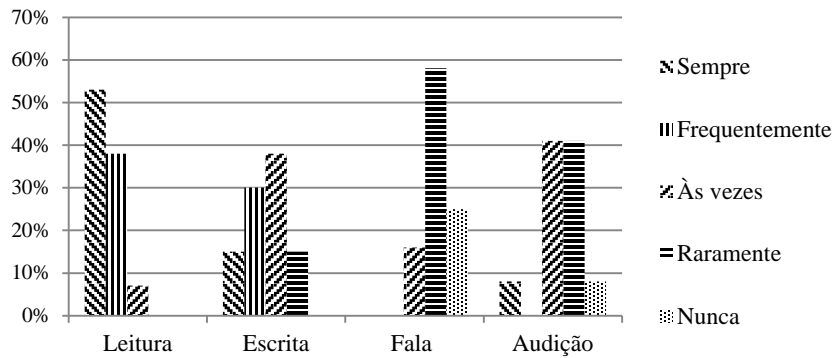


Gráfico 2 - Frequência de utilização da língua inglesa no ambiente acadêmico por macro-habilidade comunicativa

Esses dados confirmam o pressuposto de que leitura em inglês seria a maior necessidade no contexto analisado. Apesar disso, é possível descartar também o desenvolvimento desta macro-habilidade do currículo de um curso de EAP para esse público, uma vez que eles alegam possuir uma proficiência muito boa de leitura na língua; e, além disso, ao avaliar as possíveis dificuldades de leitura de textos acadêmicos em inglês, pouquíssimos participantes indicaram possuí-las (Gráfico 3).

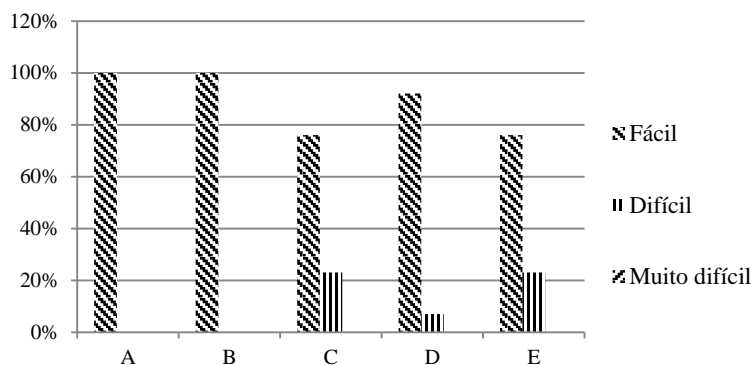


Gráfico 3 - Nível de dificuldade dos participantes nas seguintes tarefas de leitura de textos em língua inglesa: (A) reconhecer a organização do texto; (B) estabelecer ligações entre as partes do texto; (C) localizar o posicionamento do autor; (D) localizar a informação de que precisam; e (E) localizar a informação central.

Sendo assim, neste ponto da análise dos questionários, é possível descartar as macro-habilidades de leitura, fala e audição como o foco de desenvolvimento em um curso de EAP para o público-alvo, visto que, a maioria dos alunos afirma dominar a primeira e a análise da situação-alvo indica a pouca necessidade de uso das últimas para

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

a comunicação acadêmica em inglês no contexto em questão. Esta afirmação pode ser reforçada ao verificar os gêneros acadêmicos realizados em língua inglesa mais relevantes para os alunos (gráfico 4), pois os dois mais indicados (artigo acadêmico e resumo de artigo) exigem apenas proficiência nas macro-habilidades de escrita e leitura.

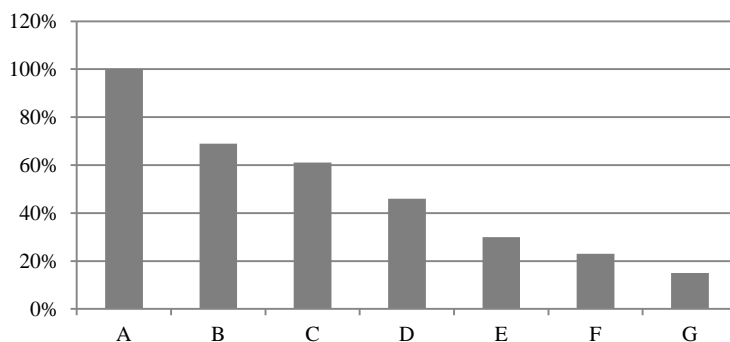


Gráfico 4 - Gêneros acadêmicos realizados em língua inglesa mais necessários para a área de Ciência da Computação, em que (A) corresponde a artigo acadêmico, (B) resumo de artigo, (C) manual técnico, (D) introdução e conclusão de artigo, tese e dissertação, (E) prefácio, resumo e introdução de livro, resenha de artigo acadêmico e relatório de pesquisa, (F) seminário, e (G) palestra e anúncio publicitário.

A macro-habilidade de escrita dos gêneros artigo acadêmico e resumo de artigo deve, portanto, ser o foco de ensino de um curso de EAP para o público-alvo. Os resultados da análise das questões referentes ao levantamento dos desejos dos participantes confirmam esta afirmação, uma vez que a maioria dos pós-graduandos afirmou ter interesse em participar de um curso de escrita em EAP para a área deles (gráfico 5).

A análise das questões referentes ao levantamento das estratégias de aprendizagem mostrou que apenas oito participantes indicam fazer uso de estratégias de aprendizagem, sendo a mais citada a de tomar notas (62%). É possível que, se a questão 15 fosse fechada, ou seja, com a possibilidade de os alunos escolherem dentre uma variedade de estratégias listadas pelas pesquisadoras, certamente outras estratégias surgiriam, e até mesmo outros alunos perceberiam fazer uso de alguma delas, isso porque, devido às estratégias muitas vezes serem utilizadas inconscientemente pelo aprendiz, ele pode não ter em mente um repertório a ser mencionado.

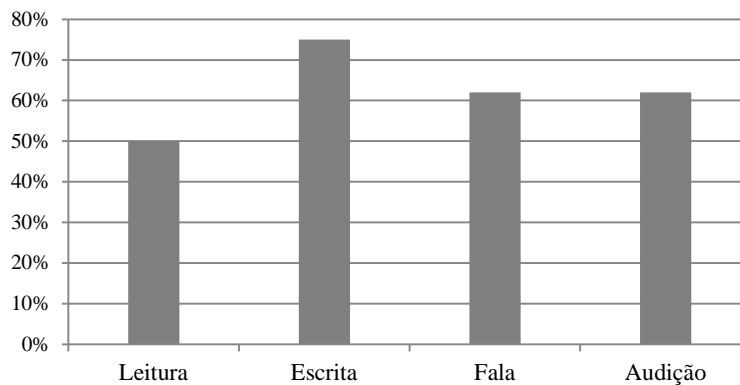


Gráfico 5 - Macro-habilidades que os participantes gostariam de desenvolver em um curso de EAP para sua área de atuação

4. Ampliando o escopo de pesquisa

A análise de necessidades realizada com os pós-graduandos em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista revelou que haveria a necessidade de um curso de EAP para os membros dessa CD, uma vez que há a necessidade de uso de inglês para leitura e escrita de gêneros acadêmicos, a destacar *artigos acadêmicos* e *resumo de artigos*. Um curso para esse público-alvo deveria, então, ser desenhado com base nos gêneros mencionados, com o objetivo de desenvolver escrita acadêmica dos alunos, visto que é de interesse dos próprios participantes um enfoque maior em tal macro-habilidade.

Uma vez descrito o perfil dos membros dessa CD, referente ao uso de inglês em ambiente acadêmico, alguns dos dados oriundos desta pesquisa nos fizeram questionar se as necessidades levantadas não seriam características apenas desse grupo local, sendo, portanto, inapropriado estendê-las a outros grupos de pós-graduandos em Ciência da Computação de outras localidades. Isto porque, diferentemente do levantado, são mais comumente encontrados na literatura dados que apontam dificuldades de não-nativos em escrever gêneros acadêmicos em inglês (SWALES, 1990; MOTTA-ROTH 1999; DUDLEY-EVANS, 2001; FIGUEIREDO & BONINI, 2006; DE CARVALHO, 2008). Fatores, como as exigências retóricas dos editores das revistas internacionais (ARANHA, 2002; HYLAND, 2006) e a dificuldade dos pesquisadores em adequar seu conhecimento cotidiano de inglês com o padrão exigido pelo mundo acadêmico e suas

disciplinas (NIDA, 1992; ARANHA, 2009), aparecem como barreiras que dificultam a participação de não-nativos na comunicação acadêmica escrita internacional.

Embora os participantes da pesquisa formem uma CD local, como descrito anteriormente, eles participam também de uma CD maior. Swales (1998) defende a existência de dois tipos de CDs: a local e a global. Segundo o autor, uma comunidade discursiva local é formada por pessoas em determinado local para atividades em comum movidas por objetivos em comum. Já a comunidade discursiva global é formada por pessoas engajadas no mesmo discurso, que não necessariamente estão no mesmo local. O fato é que, além de estarem engajados na CD composta por alunos, professores e coordenadores da pós-graduação em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista, a qual tem seus regimentos internos e um discurso próprio, movido por crenças e ideologias locais, esses mesmos participantes também estão inseridos em uma CD global, formada por alunos e pesquisadores de Ciência da Computação de diversas partes do mundo.

Sendo assim, uma nova pesquisa foi realizada, na qual o processo de análise de necessidades foi expandido a mais participantes em diferentes localidades, a fim de verificar se aquele perfil poderia ser aplicado a uma CD mais ampla, formada por pós-graduandos em Ciência da Computação de diversas universidades públicas do Brasil. Esta segunda pesquisa será descrita a seguir.

5. Metodologia da segunda pesquisa

Os participantes da segunda pesquisa eram pós-graduandos, regularmente matriculados em Ciência da Computação de universidades públicas brasileiras em fevereiro de 2012. A seleção dos participantes foi realizada por meio do *website* da CAPES,⁴ em que foi levantada uma lista de universidades federais e estaduais que ofereciam o curso em questão. Este levantamento inicial resultou em uma lista com 35 universidades, distribuídas em 17 estados brasileiros. Dentre elas, nove ofereceram colaboração para a realização desta pesquisa, ou seja, 25,71% das universidades, acima

⁴ www.capes.gov

do número mínimo (10 - 20%) que corresponde a uma amostra segura deste grupo, segundo Oliveira e Grácio (2005).

O contato com os alunos foi feito via *e-mail* por intermédio das secretarias de pós-graduação das universidades e dos docentes dos programas de pós envolvidos. Aceitaram participar da pesquisa 213 alunos, ou seja, 23% dos 938 alunos matriculados responderam virtualmente ao questionário elaborado na plataforma *GoogleDocs*⁵.

Elaborado a partir de modificações do primeiro questionário, o segundo teve também por objetivo levantar informações acerca das situação-presente e situação-alvo de uso da língua inglesa em ambiente acadêmico, bem como o desejo dos alunos em relação à participação em um curso de EAP para a sua área de atuação (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

A fim de levantar informações mais específicas e detalhadas em relação ao conhecimento e necessidades dos alunos relacionados à língua inglesa, a análise da situação-presente restringiu-se a levantar questões relacionadas apenas ao conhecimento atual de língua dos participantes, como o nível de proficiência em cada macro-habilidade e como os participantes adquiriram seu conhecimento. Um novo grupo de questões foi adicionado a fim de levantar as lacunas na aprendizagem dos alunos (SONGHORI, 2008), ou seja, o conhecimento que falta a eles para utilizarem o inglês no ambiente acadêmico de forma proficiente, especialmente no que se concerne à utilização de gêneros acadêmicos escritos. Neste grupo de questões, portanto, buscou-se levantar as possíveis dificuldades dos alunos ao lerem e ao escreverem textos acadêmicos em inglês, por meio de questões abertas e de questões fechadas, nas quais atos envolvidos nos processos de leitura e de escrita foram listados para facilitar a visualização e auto-avaliação dos alunos.

Ademais, outra diferença a se pontuar é que a análise da situação-alvo restringiu-se a avaliar apenas as necessidades de uso do inglês no ambiente de atuação, como os contextos de utilização da língua e as macro-habilidades mais necessárias; ao passo em que foi adicionada uma sequência de perguntas de conteúdo, que visavam a levantar informações acerca dos gêneros acadêmicos utilizados tanto em português quanto em

⁵ Disponível no endereço

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHFacTh3dktCdVICYWtSNnh0S3d6OWc6MA>

inglês, isso porque, mesmo quando realizada em línguas diferentes, a estrutura retórica dos gêneros costuma permanecer a mesma dentro de uma mesma disciplina (ARANHA, 2009; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001), e, portanto, um contato frequente com os mesmos gêneros em ambas as línguas representaria um possível conhecimento dos alunos sobre a estrutura retórico-argumentativa de tais gêneros.

Como a separação dos grupos de questões resultou em uma ampliação do número de perguntas, o segundo questionário ficou mais longo (23 questões), o que nos motivou a retirar as questões referentes à análise das estratégias de aprendizagem. Além disso, a nossa pergunta de pesquisa buscava verificar o perfil de pós-graduandos em Ciência da Computação de diversas universidades públicas brasileiras com relação ao uso da língua inglesa no ambiente acadêmico, e ter consciência das estratégias de aprendizagem não parece ser fundamental para respondê-la.

O questionário constava, portanto, de 23 questões. As questões 1, 2, 3, 4 e 5 visavam ao levantamento da situação-presente, as 6, 7, 8, 9 e 10 ao levantamento da situação-alvo; 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 ao levantamento das lacunas de aprendizagem; 18, 19, 20 e 21 o conteúdo; e 22 e 23 os desejos dos participantes.

6. Análise e discussão dos dados da segunda pesquisa

A maioria dos participantes da segunda pesquisa era formada por alunos de mestrado (136), mas também havia alunos de doutorado (72) e de graduação (5). Como na primeira pesquisa, o nível acadêmico dos alunos não influenciou em suas respostas, sendo desnecessário distinguir as respostas dos participantes.

A análise da situação-presente revelou que nenhum aluno seria estranho à língua inglesa, uma vez que quase 99% dos participantes confirmaram ter conhecimento de inglês. Ademais, a análise revelou que a maioria dos membros dessa CD aprendeu inglês em uma instituição de ensino (apenas 13 alunos assinalaram somente a alternativa *sozinho*). Este fato pode ser uma das razões implicantes na imagem positiva que os participantes fazem de sua proficiência linguística. Confirmando os resultados da primeira pesquisa, motivadores da segunda, o número de participantes que se julgam *bons/muito bons* em todas as macro-habilidades comunicativas em inglês é maior que o

número de participantes que se julgam regulares, ruins ou muito ruins, com exceção da fala, em que eles se julgam regulares, como ilustra a gráfico 6.

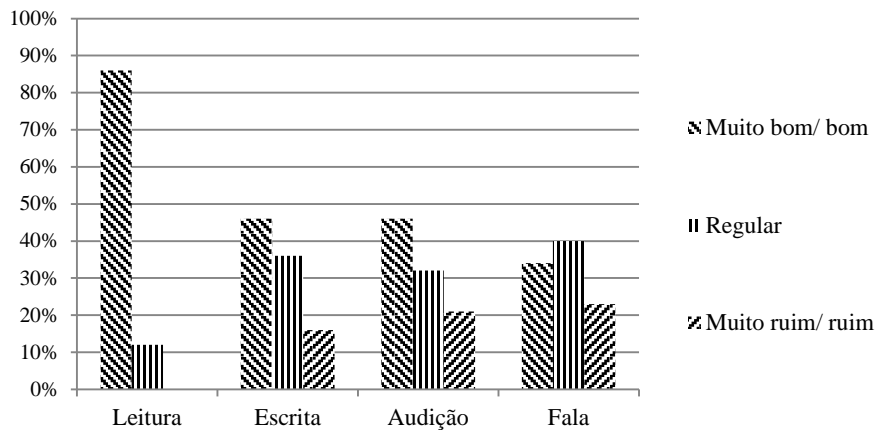


Gráfico 6 - Auto-avaliação dos participantes referente à sua proficiência em língua inglesa por macro-habilidade comunicativa

Esses dados confirmam, pois, que é característica dessa CD, seja ela local ou mais ampla, auto-avaliar positivamente suas macro-habilidades comunicativas em inglês, inclusive a de escrita.

Tendo em vista i) o predomínio da necessidade das macro-habilidades de leitura e escrita em contexto universitário brasileiro (RAMOS, 2008); ii) a comprovada proficiência de leitura dos pós-graduandos brasileiros, por já terem passado por exames de proficiência no processo seletivo para a graduação e pós-graduação (AUGUSTO, 1997; ARANHA, 2002, 2009; DE CARVALHO, 2008, entre outros); e iii) a discordância dos dados referentes à imagem que os alunos têm de sua proficiência de escrita em inglês dos dados apresentados pela literatura da área, o foco de análise das questões do questionário, a partir das questões para levantamento da situação-alvo, foram os 100 alunos que se julgaram bons/muito bons de escrita em inglês.

Uma vez que cursos de EAP para alunos não-nativos de inglês que apresentam dificuldades de escrita têm sido o foco de pesquisas em EAP, é preciso verificar o perfil dos alunos que se julgam bons/muito bons em escrita no idioma, para então, em pesquisas futuras, verificar as especificidades de tarefas de cursos de EAP para as necessidades específicas desses aprendizes.

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

A análise das questões referentes à situação-alvo do questionário também se assemelha à análise do primeiro questionário. Trata-se de um ambiente propício à realização de um curso de EAP, visto que a necessidade de uso de inglês é recorrente aos 100 participantes da pesquisa; e essa necessidade, se dá primordialmente em contextos de divulgação de pesquisa, para a leitura, produção e divulgação escrita de pesquisas da área (gráfico 7).

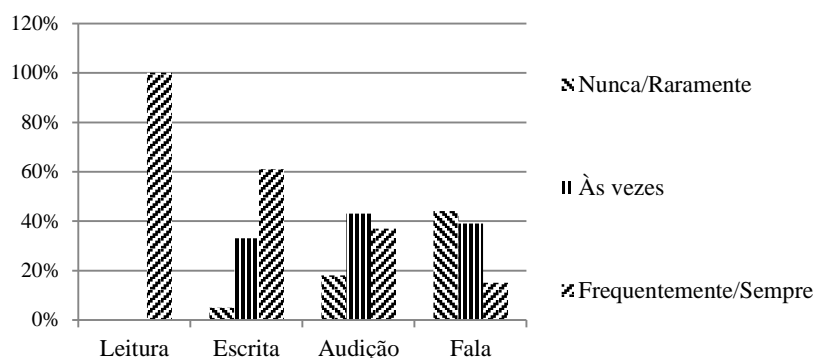


Gráfico 7 - Frequência de utilização da língua inglesa no ambiente acadêmico por macro-habilidade comunicativa

A análise das questões referentes ao levantamento das lacunas revelou que, como na análise feita na primeira pesquisa, os participantes afirmam que a leitura acadêmica em inglês não lhes impõe dificuldades. Ademais, foi possível verificar que, apesar de terem avaliado positivamente seu desempenho na macro-habilidade de escrita em inglês, os participantes mostraram-se bastante divididos em relação a seu desempenho durante o processo de escrita acadêmica. Embora a maioria dos participantes tenha considerado fácil grande parte dos atos relacionados a tal processo, listados na questão 16, houve um alto número de participantes que considerou “difícil” cada uma delas, com destaque para a adequação lexical – única na qual o número de participantes que a achou difícil superou os que a acharam fácil (gráfico 8).

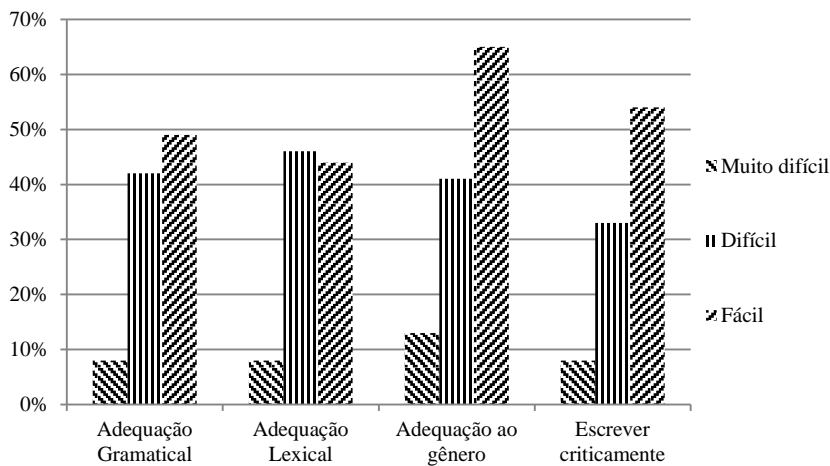


Gráfico 8 - Nível de dificuldade dos participantes ao produzirem textos acadêmicos em língua inglesa

Esses dados mostram que, embora um grande número de participantes julgue-se bom/muito bom na macro-habilidade de escrita em inglês, esta não é uma atividade fácil para alguns deles, pois encontram algumas dificuldades no caminho. Para a escrita de gêneros que sejam reconhecidos pela CD a que se destinam é necessário, segundo Aranha (1996), que se domine, além do idioma em que se deseja escrever, o registro apropriado ao contexto acadêmico, e as convenções retórico-discursivas dos gêneros. Conhecimento a respeito do registro e de gêneros acadêmicos pode faltar aos participantes da pesquisa, pois trata-se de gêneros e de uma linguagem há pouco totalmente desconhecidos por eles, podendo ser, portanto, a causa das dificuldades de produção acadêmica escrita dos participantes.

A análise das questões de conteúdo revelou que os alunos afirmam ter pouco contato com os gêneros listados em língua portuguesa, visto que apenas os gêneros *seminário* (46), *palestra* (40), *dissertação* (38) e *tese* (35), foram assinalados como sempre/frequentemente utilizados, ao passo que os outros gêneros foram assinalados pela maioria como nunca utilizados. Confirmando a predominância do inglês no contexto acadêmico, apenas cinco gêneros não foram indicados pela maioria como sempre utilizados na língua: *anúncio publicitário* (19 alunos), *resenha de livro científico* (35), *resenha de artigo científico* (34), *palestra* (32) e *seminário* (29).

Ademais, corroborando os dados oriundos da primeira pesquisa, artigo acadêmico e suas partes (introdução e conclusão) e resumo de artigo foram os gêneros

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

que receberam indicação de *sempre/freqüentemente* por mais da metade dos alunos (gráfico 9), sendo estes, portanto, os gêneros mais relevantes a abordar em um curso de EAP para este público-alvo.

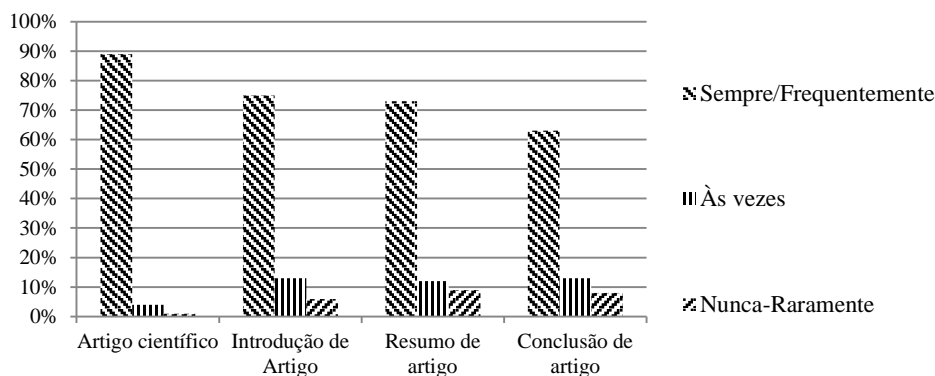


Gráfico 9 - Gêneros acadêmicos realizados em língua inglesa mais necessários para a área de Ciência da Computação

Referente aos desejos dos participantes, a análise das questões revelou que a maioria deles (89) tem interesse em participar de cursos de EAP, especialmente para o desenvolvimento da escrita acadêmica (62 alunos), como ilustra a gráfico 10:

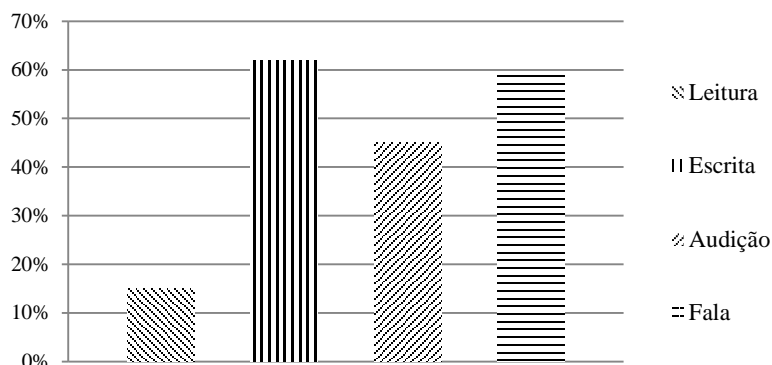


Gráfico 10 - Macro-habilidades que os participantes gostariam de desenvolver em um curso de EAP para sua área de atuação

7. Considerações finais

Este trabalho levantou o perfil da CD local formada por pós-graduandos em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista, e o perfil de uma CD

mais ampla (SWALES, 1998), formada por pós-graduandos do mesmo curso de universidades públicas brasileiras espalhadas pelo Brasil. Foi verificado que os membros de ambas as CDs possuem um perfil para a participação em cursos de EAP, uma vez que, segundo os próprios participantes, nenhum deles é estranho à língua inglesa, e todos precisam divulgar pesquisas no meio acadêmico, o que costuma acontecer por meio da escrita de artigos científicos e resumos de artigo no idioma. Ademais, um grande número de alunos afirma possuir bom/muito bom desempenho nas interações acadêmicas em inglês, tanto nas macro-habilidades escritas (escrita e leitura), quanto na macro-habilidade de audição, o que não corrobora muitas pesquisas da área, cujos participantes costumam encontrar dificuldades no uso do idioma em contexto acadêmico, especialmente no que se concerne à produção escrita (SWALES, 1990, 2004; JORDAN, 1997; ROBINSON, STRONG, WHITTLE & NOBE, 2001; ARANHA, 2002; STAA, 2003; HYLAND, 2004 – entre outros).

Embora os dados sejam resultado de uma auto-avaliação, e seja necessário, portanto, avaliar o conhecimento linguístico dos alunos, a fim de verificar se o nível de inglês para a produção escrita corresponde ao esperado pela comunidade científica, os dados desta pesquisa indicam a necessidade de se repensar os tipos de tarefas e as abordagens como vêm sendo trabalhadas em cursos de EAP para não-nativos de inglês, disponíveis em pesquisas da área e no mercado (ARANHA, 2002; STAA, 2003; EVANS & MORRISON, 2011; entre outros) visto que, em sua maioria, além de objetivos de ensino de conhecimento discursivo relacionados à escrita acadêmica, há claramente o objetivo de desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos, para questões sobre o funcionamento do sistema (sintaxe, registro, semântica) da língua inglesa. Comprovado ou não um conhecimento de língua adequado ao contexto acadêmico, o fato de os alunos terem uma auto-avaliação positiva de suas habilidades demanda tarefas e abordagens que levem em consideração essa imagem que os alunos fazem de si, a fim de assegurar maior motivação, engajamento e, conseqüentemente, melhor desempenho dos alunos nas tarefas do curso.

É possível que, caso a proficiência de escrita em inglês dos alunos seja apropriada para a escrita de textos acadêmicos, um curso de EAP para este público-alvo possa se dedicar mais ao trabalho com os gêneros, de forma a evidenciar os papéis sociais do texto escrito, ou seja, da inseparabilidade de texto e contexto, trazendo aos

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

alunos os benefícios de entenderem a produção de texto como um processo e não como um produto, como defendem Motta-Roth (1999) e Hyland (2002, 2004, 2006).

Ademais, é relevante mencionar também, que a participação de outros sujeitos no levantamento de necessidades, como professores e membros da instituição de ensino em que os alunos estão vinculados, poderia revelar outras necessidades a serem abordados no curso de EAP, portanto, para o desenho de um curso de EAP para este público-alvo é necessário investigar também esses autores durante o processo de análise de necessidades.

67

Recebido em: 07/2014; Aceito em: 11/2014.

Referências bibliográficas

- ARANHA, S. 1996. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. 2002. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual. IN: *Anais do XXXI Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, 2002, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília.
- _____. 2009. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Org.). 2009, *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 465-482.
- AUGUSTO, E. H. 1997. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relação de cursos recomendados e reconhecidos. Disponível online em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=10300007&descricaoArea=CI%20CANCIA+EXATAS+E+DA+TERRA+&descricaoAreaConhecimento=CI%20CANCIA+DA+COMPUTA%20C3O&descricaoAreaAvaliacao=CI%20CANCIA+DA+COMPUTA%20C3O>. Acesso em 03 de Fevereiro de 2012.
- DE CARVALHO, K. 2008. *Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de letras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- DUDLEY-EVANS, T. 2001. The teaching of the academic essay: Is a genre approach possible? In: JOHNS, A. M. 2001, *Genre in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 225-235.
- DUSZAK, A. 1995. *Academic discourse and intellectual styles*. Journal of Pragmatics, v. 21, n. 3, p. 291-313.
- EVANS, S.; MORRISON, B. 2011. The first term at university: implications for EAP. In: *ELT journal*, v. 65, n. 4, p. 387-397.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. 2006. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: *Linguagem em (dis)curso*. 2006, v. 6, n. **especial**, pp. 413-446.
- FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. 2001. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. 1987. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. 2002. Specificity revisited: how far should we go now? In: *English for Specific Purposes*. 2002, v. 21, n. 4, pp. 385-395.
- _____. 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- _____. 2006. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- JORDAN, R. R. 1997. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENNEDY, C. 2001. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. 2001, *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-41.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. 1998. Second Language Learning. Key concepts and issues. In: _____. 1998, *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, pp. 1-21.
- MOTTA-ROTH, D. 1999. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino da redação acadêmica. In: *Intercâmbio*, 1999, v. 8, pp. 119-128.
- NIDA, E. A. 1992. Sociolinguistic implications of academic writing. In: *Language in society*, 1992, vol. 21, pp. 477-485.
- OLIVEIRA, E.F.T.; GRÁCIO, M.C.C. 2005. Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação. In: *DataGramZero Revista de Ciência da Informação*, 2005, v.6, n.3.
- OLIVEIRA, S. R. 2007. *O desenvolvimento da habilidade da leitura instrumental em inglês no ensino técnico agrícola*. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica.
- PEACOCK, M. 2001. Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. In: FLOWERDEW, J; PEACOCK, M. 2001,

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

Research perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, pp.269-285.

PALTRIDGE, B. 2001. Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In: JOHNS, A. 2001, *Genre in the classroom: multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 73-90.

RAMOS, R. C. G. 2008. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). 2008, *ESP and EAP in developing and in least developing countries*. IATEFL, pp. 68-83.

_____; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. 2004. Análise de necessidades: Identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. In: *the ESPecialist*, 2004, v. 25, n. 1.

ROBINSON, P.; STRONG, G.; WHITTLE, J.; NOBE, S. 2001. The development of EAP oral discussion ability. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. 2001, *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 347-389.

SONGHORI, M. H. 2008. Introduction to needs analysis. In: *English for Specific Purposes World*, 2008, [s.l.], v.7, n. 4.

STAA, B. V. 2003. Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SWALES, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1998. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

_____. 2004. *Research Genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira is an MA in Applied Linguistics at Universidade Estadual Paulista, UNESP, (2014). She has worked as an invited professor at Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO; and she has been developing research studies on teaching and learning of English for Academic Purposes. Email: brugabiguto@yahoo.com.br

Solange Aranha is a PhD in Linguistics and Portuguese at Universidade Estadual Paulista (UNESP), and an MA in Applied Linguistics at LAEL – PUC-SP. She is currently a Codtor Assistant Professor at UNESP – São José do Rio Preto, where she teaches and tutors both undergraduate and graduate students. Email: solange@ibilce.unesp.br

ANEXO

Questionário de análise das necessidades

Este questionário tem por objetivo coletar informações visando a futura elaboração de um curso de Inglês para Fins Acadêmicos para graduandos e pós graduandos da área de ciências da computação.

O sigilo dos respondentes será mantido. Solicito, apenas, expressa autorização para uso dos dados, nos termos da declaração abaixo.

Eu, _____, mediante leitura do texto anterior, estou ciente das condições do questionário e autorizo a utilização das minhas respostas para fins de pesquisa acadêmica.

70

- 1) Você é aluno (a) de:
 graduação
 mestrado
 doutorado

- 2) Você tem conhecimento da língua inglesa?
 sim
 não

- 3) Em caso afirmativo, classifique seu nível de compreensão da língua inglesa nas habilidades comunicativas listadas abaixo:

	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
Ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 4) Você tem necessidades da língua inglesa no ambiente acadêmico?
 sim
 não

- 5) Você já teve, em algum momento da sua vida acadêmica, a necessidade da língua inglesa?
 sim
 não

- 6) Em caso afirmativo nas duas últimas questões, indique para que você precisou da língua inglesa, ex: leitura acadêmica, produção acadêmica, participação em congresso etc.

- 7) Das habilidades comunicativas citadas abaixo, assinale aquela(s) com a (s) qual (is) se deu seu contato com a língua inglesa, no contexto acadêmico:
 ler
 escrever
 falar
 ouvir

A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação

8) Com qual frequência?

	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
leitura	()	()	()	()	()
escrita	()	()	()	()	()
fala	()	()	()	()	()
audição	()	()	()	()	()

9) Indique o grau de dificuldade de leitura em inglês no que se refere aos itens abaixo. Assinale com o número correspondente: 1(fácil); 2 (difícil) ou 3 (muito difícil)

- () reconhecer a organização do texto
- () estabelecer ligações entre as partes do texto (i. e. relacionar a conclusão à introdução etc.)
- () localizar a informação de que você precisa
- () localizar a informação central
- () localizar o posicionamento do autor
- () outros. Especifique _____

10) Identifique a importância/necessidade dos gêneros textuais, realizados em língua inglesa, destacados abaixo, para suas atividades acadêmicas, utilizando a escala de 1 a 3, sendo 1 para os menos ou nunca utilizados; 2 para os necessários e 3 para os muito necessários, frequentemente utilizados:

	1	2	3
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área)	()	()	()
apenas a introdução dos artigos acadêmicos	()	()	()
apenas a conclusão dos artigos acadêmicos	()	()	()
dissertações	()	()	()
teses;	()	()	()
prefácios de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()
introduções de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()
resumo/abstracts de artigos da área da computação	()	()	()
resumo de livros da área da computação	()	()	()
resenha de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()
resenha de artigos acadêmicos da área da computação	()	()	()
manuais técnicos	()	()	()
relatórios/relatos de pesquisa da área da computação	()	()	()
anúncio publicitário	()	()	()
palestras	()	()	()
seminários	()	()	()
Outros. Especifique _____			

11) Assinale a frequência de utilização dos gêneros textuais, realizados em língua inglesa, destacados abaixo na sua área de atuação.

	Nunca	Às Vezes	Sempre
artigos acadêmicos (retirados de periódicos da sua área)	()	()	()
apenas a introdução dos artigos acadêmicos	()	()	()
apenas a conclusão dos artigos acadêmicos	()	()	()
dissertações	()	()	()
teses;	()	()	()
prefácios de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()
introduções de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()
resumo/abstracts de artigos da área da computação	()	()	()
resumo de livros da área da computação	()	()	()
resenha de livros acadêmicos da área da computação	()	()	()

resenha de artigos acadêmicos da área da computação	()	()	()
manuais técnicos	()	()	()
relatórios/relatos de pesquisa da área da computação	()	()	()
anúncio publicitário	()	()	()
palestras	()	()	()
seminários	()	()	()

12) Você faria um curso de inglês para fins acadêmicos da área de ciências da computação?
() sim
() não

13) Em caso afirmativo, quais habilidades você gostaria de desenvolver mais no curso:
() leitura
() escrita
() fala
() audição

14) Quando aprendendo um novo idioma, você utiliza alguma estratégia de aprendizado (memorização, relação com algo conhecido, tomar notas etc)?
() sim
() não

15) Em caso afirmativo, qual?

INTEGRANDO SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LETRAS

Integrating theoretical-practical knowledge: challenges and prospects at interdisciplinary work in the Languages Course

Leandra Ines Seganfredo SANTOS (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Adriana Lins PRECIOSO (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Ariane Macedo MELO (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

RESUMO

O objetivo deste estudo é descrever e discutir a formação de docentes em pré-serviço para atuação no ensino de línguas, a partir da experiência de um trabalho interdisciplinar. Os dados são provenientes de um grupo de acadêmicos matriculados no sexto semestre do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, e foram coletados a partir das atividades propostas e do próprio fazer pedagógico. Os resultados da prática desenvolvida mostram que a formação inicial, mediante uma proposta reflexiva que oportunize a relação entre teoria e prática é almejada pelos futuros profissionais e se mostra mais significativa, pois se sentem melhor preparados para a atuação pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: *Interdisciplinaridade; formação docente; ensino de línguas; fazer pedagógico.*

ABSTRACT

The article describes and discusses pre-service teacher education to language teaching from the experience of an interdisciplinary project. The data comes from a group of students enrolled in the sixth semester of Letters at the University of the State of Mato Grosso, Campus of Sinop, and were collected from the proposed activities and teachers' own pedagogical practice. The results show that initial education, through a reflexive proposal that enables the relationship between theory and practice, is desired by future professionals and reflects a more significant experience because they feel better prepared for the pedagogical work in the classroom.

Keywords: *Interdisciplinary work; teacher education; language teaching; pedagogical practice.*

1. Introdução

Apregoa-se, no meio educacional, na contemporaneidade, a necessidade de uma formação significativa que possibilite aos indivíduos uma educação para a cidadania e que contemple a diversidade do mundo globalizado. Nesse cenário, muitos são os desafios encontrados na formação de docentes e nos processos de ensino e aprendizagem. Novas exigências surgem a cada dia e as instituições formadoras, quer sejam em níveis inicial ou continuado, mais do que nunca precisam ser “instituições vivas”, nas palavras de Imbernón (2010a), promotoras de mudanças e inovação. Isso alude a assumir o fazer pedagógico de forma reflexiva e promover o desenvolvimento de uma constante ação investigativa (MACIEL; NETO, 2004). Para o desenvolvimento desse cidadão, a educação linguística tem um papel marcante, conforme aponta Siqueira (2012, p. 38), pois o domínio de línguas (materna e estrangeiras) e a interação com outros povos e culturas são condições fundamentais para a “educação para a cidadania”.

Nesse sentido, os cursos de Letras têm o papel de formar docentes para atender essas demandas, o que implica na elaboração de projetos de curso com uma organização didático-pedagógica que garanta a qualidade do ensino. Entretanto, Paiva (2005) pondera que, em geral, os projetos revelam predominância de currículos organizados em torno de disciplinas, não apresentando, muitas vezes, coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. Outro problema evidenciado pela autora é que ementas e programas apóiam-se em referenciais bibliográficos desatualizados em que a teoria não dialoga com a prática. A metodologia de ensino usada é ainda aquela cujo foco é o professor, na perspectiva de transmissão de conhecimento. A autora aponta ainda que o estágio curricular supervisionado – momento imprescindível para o professor em pré-serviço entrar em contato com o futuro campo profissional – também segue o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, articulação com projetos de educação contínua, orientação e acompanhamento sistemáticos.

Em busca de (possíveis) mudanças no quadro delineado por Paiva (2005), este estudo objetiva descrever e discutir a formação de docentes em pré-serviço para atuação no ensino de línguas, em especial, no ensino da Língua Inglesa, a partir de experiência

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

de trabalho interdisciplinar desenvolvida durante o semestre letivo 2013/01, no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop. A ideia de desencadear esta reflexão surgiu de ações propostas e desenvolvidas durante as disciplinas, das discussões com os acadêmicos, dos resultados obtidos e seus (prováveis) desdobramentos na vida pessoal e profissional do professor. Os dados que seguem são provenientes de exercícios de reflexão das professoras responsáveis pelas disciplinas e dos vinte acadêmicos que as cursaram. Foram registrados por meio de diferentes instrumentos e documentos ao longo do semestre, tais como: plano de ensino das disciplinas, materiais impressos lidos e produzidos pelas docentes e pelos acadêmicos nas aulas, relatórios etc. Todo esse material nos permitiu recuperar o contexto interacional em que as ações aconteceram. Acreditamos que, na dinâmica da ação pedagógica, os acadêmicos constroem significados a respeito da língua (no caso, materna e estrangeira) e dos demais conhecimentos historicamente produzidos.

Neste texto, buscamos, pois, suscitar a seguinte problematização: como os conceitos de interdisciplinaridade que permeiam as ações pedagógicas realizadas no contexto descrito podem ressignificar as ações, a compreensão de língua(gem) e a formação do docente em pré-serviço?

Nas seções seguintes, discutimos, ainda que brevemente, aspectos pertinentes à formação docente e à necessidade de um trabalho interdisciplinar. Apresentamos o Curso de Letras da UNEMAT/Sinop, na tentativa de situar o contexto, descrevemos como a proposta foi desenvolvida e, na sequência, refletimos acerca dos avanços e perspectivas que trabalhos semelhantes a este podem desencadear nas práticas cotidianas.

2. Formação do docente de Letras em pré-serviço e interdisciplinaridade

Muitos desafios podem ser enumerados no que diz respeito à formação e atuação do profissional de Letras. Para Siqueira (2012, citando MENDES, 2009), eles aparecem em três áreas: são os desafios do conhecimento, do profissional e do social. O quadro que segue é uma síntese das ideias descritas pelo autor:

Quadro 01: Desafios do profissional de Letras

Desafios do profissional de Letras		
Conhecimento	Profissional	Social
Língua como lugar de interação; Texto como unidade mínima do discurso, materializado em gêneros textuais; Língua e literatura em interfaces com outras linguagens; Sujeito como agente de mudança.	Transitar e intervir em ambientes múltiplos e heterogêneos; Conhecer e compreender o mundo e as possibilidades de atuação profissional; Difundir o conhecimento que produz; Entender as contradições da sala de aula; Abrir-se para as novas tecnologias; Comprometer-se com o aprendizado, a pesquisa e a produção de conhecimento situado; Ser agente de interculturalidade.	Enfrentar as incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas; Ensinar a compreensão entre as pessoas; Trabalhar para a inclusão das minorias, sociais e étnicas, nos espaços escolares; Reconhecer sua responsabilidade como articulador entre os espaços de aprendizagem e a comunidade, a família e a sociedade em geral; Assumir a condição de transformador da realidade que o cerca.

Fonte: Extraído de Siqueira, 2012, p. 50-52.

Seguindo na mesma direção, Gimenez (2013) também reflete acerca dos avanços e desafios na formação de professores de línguas no Brasil. Para ela, um dos grandes desafios que estão postos na área é a necessidade da criação de uma identificação positiva nos jovens com a profissão de professor de línguas. Há, pois, certo desânimo por parte dos licenciandos para assumir, efetivamente, a carreira da docência, justificado por inúmeros fatores como baixos salários, falta de infraestrutura nas instituições educativas, entre vários outros (ver, por exemplo, GATTI, 2010). Gimenez pondera que a ênfase na formação teórica nos cursos de licenciatura também tem se mostrado um desafio que precisa ser superado. A indesejada dicotomia teoria/prática, já bastante discutida no meio acadêmico, porém com poucos avanços nas práticas cotidianas, precisa ser superada para que o estreitamento da relação universidade/escola contemple a realidade da sala de aula. Nesse sentido, os currículos engessados, com característica fragmentária mediante apresentação de um conjunto de disciplinas dispersas não contemplam o perfil de professores em pré-serviço que a sociedade contemporânea necessita (GATTI, 2010). Gimenez mostra que algumas ações têm sido desencadeadas em âmbito governamental, como a criação de alguns programas (PIBID,

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

PRODOCÊNCIA, para citar alguns) como tentativa de superar os obstáculos. Outras, no âmbito acadêmico, como, por exemplo, a adoção da abordagem reflexiva de formação docente e do conceito de comunidades de prática, propõem um trabalho pautado na reflexão e na colaboração, desencadeado no interior da instituição educativa e refletido na própria comunidade em que se insere (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

De acordo com Gimenez e Cristovão (2004, p. 87), a situação da formação do docente de línguas estrangeiras pode ser considerada ainda mais problemática, uma vez “que muitos currículos ainda consideram a língua estrangeira um apêndice nessa formação”. Entretanto, para as autoras, “todas as disciplinas do curso são corresponsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação pedagógica, seja explicitamente, seja através do currículo oculto” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 91-92). Não só as autoras supracitadas, bem como Vieira Abrahão (2012), por exemplo, defendem uma formação na perspectiva sociocultural. Para Vieira Abrahão, nessa perspectiva

[...] os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como a tradução de teorias de aquisição em práticas instrucionais efetivas e passam a vê-lo como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolar. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Considerando as questões até aqui abordadas, ponderamos que documentos oficiais e pesquisas mostram que o cenário educacional começa a afluir para o papel do docente como facilitador do processo de aprendizagem. Acreditamos, entretanto, que, para alcançar êxito, entre outras questões, aparece o imperativo de tornar-se um pesquisador (conforme já defendia Holmes, 1986) e a adoção de uma postura de formação e de trabalho coletivo (IMBERNÓN, 2010b). É importante mencionar que a formação docente precisa ser compreendida em sua plenitude, o que envolve currículos, planejamento, estratégias de ensino e avaliação. Isso nos remete à concepção de trabalho interdisciplinar.

O Documento de Área de Letras e Linguística da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – cuja finalidade é acompanhar e avaliar Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Letras e Linguística –, por exemplo, apregoa a natureza interdisciplinar dessa área. O documento afirma que a área “tem como vocação natural a preocupação com o ensino, em suas múltiplas vertentes, quer seja no foco direto ao discente no ensino básico, quer na formação de professores nele inserido, estritamente” (BRASIL, 2013, p. 7) e continua:

A linguagem perpassa todas as atividades humanas, e seu estudo, dentro de diferentes perspectivas, propicia abordagens que transcendem a visão estreita da especialização. A isso se somam os desafios impostos ao conhecimento nas últimas décadas e que fizeram com que a disciplinarização e a compartimentalização do saber e do fazer científico cedessem espaço a diferentes formas de diálogo entre as áreas [...] Ações de natureza inter e transdisciplinares, voltadas para a integração entre disciplinas e deslocamentos de fronteiras disciplinares rígidas, colocam-se, portanto, como fundamentais no fazer científico da contemporaneidade. (BRASIL, 2013, p. 6-7).

Embora tenha sido difundida a ideia da necessidade de desenvolvimento de trabalho que não tome por base a disciplinarização, a compartimentalização e divisão dos saberes, na área educacional ainda não são claros os conceitos acerca do termo interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008). Segundo Teixeira (2007), essa temática é extremamente relevante para a universidade e o “sentido etimológico da palavra (com seus prefixos pluri ou multi, inter e trans) pouco contribui para seu esclarecimento”. Para este autor, “o esforço interdisciplinar, hoje, é uma crítica à organização escolar” e “para atender à necessidade do trabalho interdisciplinar, torna-se necessário reformar a estrutura da universidade” (TEIXEIRA, 2007, p. 71). O trabalho nessa perspectiva prevê o diálogo entre disciplinas; entretanto, isso só acontece quando as pessoas se dispõem a fazê-lo e para tanto, afirma Teixeira, aparecem vários obstáculos, tais como epistemológicos, metodológicos, materiais e quanto à formação. Em linhas gerais, Teixeira argumenta que a interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas e esse procedimento revoluciona a estrutura estanque da universidade, cujos currículos, programas de ensino, unidades

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

administrativas e diretrizes políticas da instituição também se mostram como obstáculos à sua realização.

Para Iribarry (2003), a interdisciplinaridade envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Paviani (2007, 2008), por sua vez, argumenta que a interdisciplinaridade nasce da busca de apreensão do problema de pesquisa como um todo, com vistas à realização humana em sua plenitude. Para ele, o trabalho na perspectiva interdisciplinar exige esforço racional e crítico contínuo, sem modelos pré-definidos. Essa perspectiva vai muito além de mera integração de educadores ou disciplinas. Demanda, sim, uma compreensão e explicitação de como tal integração se concretiza na prática. Paviani assevera ainda que, para que ocorra a concretização de trabalhos interdisciplinares, é urgente uma nova e diferente organização universitária, já que as estruturas organizacionais e administrativas não evoluem na mesma velocidade que os conhecimentos, dificultando seu intercâmbio e socialização.

Há, segundo as orientações curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010a) – lócus em potencial de atuação do profissional de Letras formado pela UNEMAT/Sinop, contexto discutido neste artigo – uma invasão no cenário do debate sobre as possíveis formas de organização do trabalho escolar nessa perspectiva. Já as Orientações Curriculares para a área de linguagens da rede estadual de ensino público do estado de Mato Grosso também preconizam o trabalho interdisciplinar, em que “a natureza do processo dialógico interdisciplinar considera relevantes as especificidades das disciplinas que compõem a área, sem, contudo, pensá-las estanques em cada disciplina, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns” (MATO GROSSO, 2010b, p. 12). Dessa forma, segundo o documento, mostra-se como a estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar. Assim, o documento orienta que os docentes desenvolvam o conteúdo, prioritariamente, por meio de projetos interdisciplinares, por acreditar ser um procedimento pedagógico que beneficia todas as partes envolvidas.

A Linguística Aplicada (LA), cujo papel principal “é envolver-se em discussões sobre questões relacionadas à linguagem como forma de organização do pensamento

crítico” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 105) voltada para as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006) tem destacado na literatura da área trabalhos interessantes que descrevem seu caráter interdisciplinar. Destacamos a obra *Por uma Linguística Indisciplinar*, organizada por Moita Lopes (2006), em que, ao discutir os atravessamentos das fronteiras disciplinares, caracteriza a área como “indisciplinar”, “híbrida”, “mestiça”. Para os autores que assinam os textos da obra, a relação da LA com outra(s) disciplina(s) e vice-versa é uma relação de inter/transdisciplinaridade. Os autores pontuam que esse tipo de trabalho só é possível se elaborado e desenvolvido em equipe. Ademais, devido à sua complexidade, é uma postura que precisa ser construída ao longo da carreira, cabendo à academia criar espaços de formação e discussão para que isso ocorra, sem, no entanto, perder o foco e o interesse por seu objeto de estudo, a linguagem em uso.

Paviani (2007) pondera que a interdisciplinaridade na universidade pode ser examinada sob o ponto de vista da organização institucional, da organização curricular e das práticas de ensino e de aprendizagem. Por acreditarmos que os dois primeiros pontos de vista não são desenvolvidos de forma ampla em nossa Instituição, para este estudo, adotamos o conceito de interdisciplinaridade sob o ponto de vista das práticas de ensino e aprendizagem como uma intenção de um grupo de docentes que almeja contribuir para a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta curricular que contemple o fazer integrado.

3. O Curso de Letras: proposta em vigor na UNEMAT/Sinop

De acordo com análise feita nos documentos existentes no curso de Letras, da UNEMAT/Campus Universitário de Sinop, com habilidades em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, a Matriz Curricular foi implantada em 2006 e sofreu adaptações em 2011. No Plano Político Pedagógico (PPP) do curso, lê-se que este

É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Tem compromisso com a

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

formação do cidadão capaz de apontar soluções aos problemas que afligem a sociedade. Sua dimensão política deverá cumprir-se na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica, aí reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade do curso, que é a formação do cidadão participativo, responsável, criativo e crítico (MATO GROSSO, 2011, p. 10-11).

Atento aos desafios já mencionados, o PPP do curso constata que em virtude da rápida evolução na área da informática, da dinamicidade e do pluralismo imperantes na sociedade atual, há “necessidade de formar não só profissionais competentes com conhecimentos específicos, mas devem-se desenvolver no acadêmico habilidades intelectuais que permitam uma aprendizagem permanente e contínua” (MATO GROSSO, 2011, p. 10). Acerca das competências e habilidades exigidas do docente em pré-serviço, o documento assevera que estas resultam da diversidade de ações operadas durante o período em que ele tem contato com os recursos colocados a seu dispor.

Nesse sentido, um olhar atento ao texto do PPP mostra que os conteúdos devem estar ligados à área dos estudos linguísticos e literários, fundamentando-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais em exercício de reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. As áreas do conhecimento são vistas “como um conjunto indissociável, promovendo atividades que correspondam aos objetivos do curso, ao perfil de formação, ao perfil do egresso e aos anseios da comunidade em geral” (MATO GROSSO, 2011, p. 19). O documento registra, ainda, preocupação em dispor as disciplinas de forma que sua sequência favoreça o desempenho satisfatório na aprendizagem, em que as ementas e as bibliografias são apresentadas de forma a possibilitar uma análise qualitativa do currículo proposto. Todas as disciplinas do curso são perpassadas por temas relacionados à formação docente, tais como: postura e ética profissional, metodologia, **interdisciplinaridade** (grifo nosso), pesquisa, avaliação, entre outros.

Sugere-se uma avaliação dinâmica e participativa e propõe-se que no processo ocorra ação-reflexão-ação (nos moldes defendidos por Zeickner, 2003, 2008, entre outros) realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos. O tipo de avaliação proposto exige habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que se enfatiza o trabalho coletivo, cuja eficácia é evidenciada na função pedagógica de auxiliar a melhorar o

processo de ensino e aprendizagem. Deve ser, pois, sistemática, abrangente e realizada mediante uso de instrumentos diversificados. Assim, “valida-se a proposta pedagógica, não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de discussão/argumentação, construção/reconstrução coletiva”. (MATO GROSSO, 2011, p. 29).

4. Trabalho interdisciplinar na formação docente em pré-serviço: integração de saberes teórico-práticos

O recorte que trazemos para a reflexão neste texto refere-se a uma prática desenvolvida durante o semestre letivo 2013/01, com o sexto semestre do Curso de Letras. Consoante a Matriz Curricular, as disciplinas do semestre são assim distribuídas: Linguagem e Pesquisa I, Literatura Brasileira II, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I e Língua Inglesa VI. É importante observar que do total da carga horária do semestre (390h), boa parte contempla atividades práticas como componente curricular. Levando-se em consideração a importância de um trabalho norteado pela integração do binômio teoria/prática no fazer docente, os direcionamentos dados a essas horas de trabalho são fundamentais no sentido de ofertar ao docente em pré-serviço subsídios práticos/metodológicos para uma atuação consistente em sala, que culmine na aprendizagem significativa de seus alunos. Assim, julgamos pertinente uma discussão acerca das práticas desencadeadas. Por questões burocrático-administrativas que nortearam a distribuição da carga horária no semestre, bem como a seleção de professores substitutos para algumas disciplinas, não foi possível envolver todas as disciplinas na proposta aqui apresentada. Participaram as docentes das disciplinas de Linguagem e Pesquisa I, Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I e Língua Inglesa VI.

De maneira geral, a partir da apreciação das ementas, as propostas das disciplinas em questão têm se norteado pela discussão do papel social do professor e seu

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, em específico, na educação linguística.

Para que os objetivos fossem alcançados, desencadeamos propostas metodológicas que incentivassem a construção de conhecimento dos acadêmicos mediante articulação da teoria e prática, conforme previsto no PPP do curso, mas nem sempre colocado, efetivamente, em prática pelos docentes, pelos motivos mais diversos. Essas envolveram aula expositivo-dialogada com a utilização de equipamento multimídia, estudos em grupo e individual, leitura, leitura compartilhada, reflexão, exploração, análise e construção de textos básicos para a compreensão da relação teoria e prática. Os acadêmicos foram convidados a desenvolver pesquisas orientadas sobre conteúdos geralmente desenvolvidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental, debate (seminários) em sala de aula das ideias de diferentes autores que tratam dos conteúdos selecionados, dinâmicas de grupo como vivência para o trabalho futuro com crianças e adolescentes, aulas práticas, além de análise de vídeos, clipes e livros didáticos, relacionando-os com a teoria estudada. Durante o estágio foram feitas observações de aulas em escolas da rede de ensino público e/ou privado.

Os conteúdos propostos para leitura e discussão basearam-se no (re) conhecimento da história da LI e suas variações; desenvolvimento de técnicas de leitura, vocabulário, gramática e pronúncia; compreensão da presença da LI no contexto globalizante e das dimensões do ensino de LI no Brasil; importância da formação de professores; análise dos Parâmetros Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio, abordagem de ensino do professor; crenças, concepções e cultura de aprender; noções de metodologias/métodos e era pós-método e materiais utilizados; trabalho com diferentes gêneros textuais; e princípios do planejamento e desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Quanto às atividades práticas como componente curricular, foco de nossa discussão neste texto, os planos de ensino das disciplinas preveem elaboração e desenvolvimento de aula pautada no princípio do ensino a partir de gêneros textuais e nas abordagens de ensino e aprendizagem estudadas. O planejamento da aula é em forma de realimentação de uma das aulas observadas durante o estágio e seu desenvolvimento deve dialogar com as teorias estudadas ministrando-a em forma de

microaula. Os acadêmicos são avaliados considerando-se a qualidade do material didático-pedagógico elaborado ou selecionado e a postura de professor. Acreditamos que ambas são necessárias para o desenvolvimento de um ensino que possa contribuir qualitativamente com o nível ao qual foi direcionado.

Consoante descrição nos planos de ensino, no decorrer das disciplinas, o processo avaliativo ocorre mediante a participação dos acadêmicos nas atividades em sala de aula, na apresentação de seminários orais, na elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino (realimentação), na redação de relatório (a partir da experiência do estágio de observação), bem como trabalhos e avaliações escritos.

5. Avanços e perspectivas: algumas reflexões sobre o desenvolvimento da proposta

Tendências de ensino e aprendizagem que balizam a educação requerida para o indivíduo da sociedade contemporânea, docentes e discentes do Curso têm apontado constantemente a imperativa necessidade de associação entre teoria e prática (ver, por exemplo, Gimenez, 2013). Assim, as professoras das disciplinas LEP, LALI, LI e Estágio de LI, após discutirem possibilidades e limitações, e atentando para as orientações de Teixeira (2007, p. 77) de que “para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele”, propuseram um trabalho nessa perspectiva denominado “Integrando saberes teórico-práticos”. Assim, os acadêmicos foram informados que as professoras responsáveis pelas disciplinas dedicariam um tempo das aulas para orientação e preparação do trabalho, bem como momentos extraclasse, presenciais e virtuais. O trabalho consistiu na escolha, pelos próprios acadêmicos, de uma das aulas observadas por eles na escola, para realimentação, ou seja, a aula selecionada é reelaborada em forma de um gênero textual, sendo apresentado às professoras da disciplina um plano de aula. Necessariamente, nele precisavam constar os pressupostos teóricos discutidos em sala ao longo de todo o curso. Considerando os limites de conhecimento linguístico na LI da maioria dos acadêmicos, a redação inicial do plano foi solicitada em português.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Coube à professora da disciplina de LI, mormente, a orientação quanto aos conteúdos, gêneros e versão do plano para o inglês.

Com os planejamentos prontos, realizados em duplas, iniciamos o desenvolvimento das microaulas, que deveriam ser apresentadas o máximo possível em inglês e os colegas de classe “faziam o papel” de alunos e desenvolviam as atividades propostas.

As professoras elaboraram uma ficha contendo os itens a serem avaliados e/ou discutidos, de acordo com as questões teórico-metodológicas vistas durante as disciplinas e todos – professoras e colegas – as utilizaram para analisar o desenvolvimento das díades logo após o término de cada microaula. A princípio, reservamos uma hora-aula para cada dupla; entretanto, algumas utilizaram mais tempo.

Após o desenvolvimento das propostas, os acadêmicos concluíram o trabalho com uma reflexão. Assim, esta etapa final consistiu de um texto crítico-reflexivo em que avaliaram os avanços, desafios, limitações etc., do trabalho proposto e realizado ao longo do desenvolvimento das disciplinas. A redação poderia ser realizada em português ou inglês, sendo que a maioria optou pela redação em língua portuguesa.

Desde o início, quando apresentamos a ideia para o grupo, ela foi acolhida em meio a vários sentimentos – dúvidas, insegurança, entusiasmo, entre outros. Esclarecemos que se tratava de algo novo em nosso contexto e que, para que bons resultados fossem alcançados, era imprescindível o engajamento do coletivo em que todos são co-participantes e responsáveis, nos moldes defendidos por Imbernón (2010b).

A observação de aulas exclusivamente tradicionais durante os estágios nas escolas, sobretudo baseada nos métodos de gramática-tradução e áudio-lingual, com uso do livro didático e cópia de listas de vocabulários e/ou regras gramaticais e pouca ou nenhuma presença do desenvolvimento da oralidade na língua alvo permeou a justificativa para a realimentação da maioria das propostas elaboradas pelas duplas. Por meio dela, pudemos perceber que, em geral, a turma compreendeu os pressupostos teóricos discutidos durante as aulas, em que foram estudados os diferentes e principais métodos e abordagens de ensino de línguas, bem como concepções da era pós-método

(BORGES, 2010; KUMARAVADIVELU, 2003; TUDOR, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, entre outros).

No planejamento da realimentação, procuraram integrar diferentes abordagens e métodos, embora algumas duplas ainda tenham reproduzido o que observaram em sala, com poucas mudanças, mesmo adotando o gênero textual para desenvolvê-la, o que nos levou a discutir a importância do estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas e sua relação/influência nas propostas de manutenção ou não das ações (BARCELOS, 2004). Isso quer dizer que, embora tenham teoricamente percebido a necessidade de mudanças, essas não se concretizaram na prática. Os registros escritos (relatório de estágio da disciplina de ECSLI¹, instrumento para avaliação/observação das aulas do trabalho interdisciplinar, texto crítico-reflexivo que compunha a proposta do trabalho) também denunciam forte “apego” às concepções tradicionais, mediante presença constante de expressões como: “aplicar conteúdo”, “fixar conteúdo”, “reforçar aprendizado”, entre outras. Nesse sentido, a maior dificuldade relatada pelos acadêmicos, não foi quanto à elaboração do planejamento, ou seja, competência teórico-metodológica, mas sim, a falta de conhecimento linguístico na língua alvo. Isso ficou evidente em vários momentos, como no desenvolvimento da aula, em que, das dez duplas, apenas uma “ousou” ministrá-la toda em LI; nas demais duplas, pelo menos quatro delas, em que um dos membros demonstrava maior “domínio” da língua, este a utilizava mais e, conseqüentemente, usava maior parte da aula, executando seu papel mais de coadjuvante do fazer docente. A justificativa pelo não uso da LI, por parte daqueles que a dominam (por exemplo, os que já atuam como docentes), foi que os próprios colegas de sala não compreenderiam a aula, quanto mais os alunos das escolas observadas, corroborando a crença de que não se aprende inglês na escola pública (ASSIS-PETERSON, 2008).

Foi marcante a justificativa pelo desenvolvimento da aula com base na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002), no sentido de oportunizar o desenvolvimento da oralidade, mediante uso de materiais e metodologias diversas, que promovessem motivação, interesse e ludicidade aos alunos. Ao serem questionados, afirmaram que vislumbravam aulas nessa perspectiva, pois as “boas” lembranças que

¹ Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

tinham de aulas que tiveram na disciplina Língua Inglesa ao longo da formação escolar/acadêmica, apresentavam essas metodologias e as “más” lembranças remetiam às aulas com mera cópia de conteúdos sem sentido e desconectadas da realidade em que viviam/vivem.

Os dados mostram que as escolhas metodológicas das duplas podem proporcionar uma visão geral do trabalho (a ser) realizado em diferentes anos, desde o quinto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Esse fato nos possibilitou discutir as diferentes características dos aprendizes, no que concerne à faixa etária em que se encontram, cujos interesses e metodologias requeridas são diferentes (ver, por exemplo, Santos, 2010). Houve, também, uma diversidade de seleção de gêneros textuais, entretanto, na prática nem todos foram desenvolvidos como descritos no planejamento. Isso se justifica pelo forte apego ao desenvolvimento de aulas com foco em conteúdos gramaticais e lexicais isolados.

No que concerne aos objetivos descritos pelas duplas no planejamento, podemos inferir que, de certa forma, almejavam um ensino diferenciado e que contemplasse as teorias discutidas em sala, que tomam a língua como ferramenta de uso no social. Entretanto, como já mencionamos, a ênfase continuou sendo nas estruturas da língua.

Itens evidenciados na realimentação das aulas também são temas de discussão nas pesquisas desenvolvidas para o trabalho de conclusão de curso (TCC). Durante a disciplina Linguagem e Pesquisa I, em que deviam esboçar o projeto de estudo, os acadêmicos foram desafiados a aprofundar as discussões. Nesse sentido, foram propostas pesquisas em diferentes temáticas, tais como: ensino da língua inglesa por meio de jogos eletrônicos; formação docente: teorias e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ao aluno surdo; o livro didático do oitavo ano como mediador do ensino e aprendizagem de língua inglesa; literatura erótica e produção textual; o uso de jogos pedagógicos para ensino de conhecimentos específicos da língua inglesa; multiletramentos e tecnologia no ensino de língua portuguesa; história em quadrinhos como estratégia no ensino e aprendizagem de língua inglesa, entre outros.

5.1 Da reflexão: vez e voz aos sujeitos

Atentando para os registros escritos nos diferentes instrumentos usados/desenvolvidos em sala, bem como para os registros em diários de anotações das professoras, é possível afirmar que a proposta teve boa receptividade por parte da turma. O fragmento que segue mostra isso, a partir das reflexões realizadas por um dos acadêmicos:

O trabalho interdisciplinar teve ótimos frutos. Vemo-nos de outra posição, com a avaliação feita pelas professoras, e nos projetamos cada vez mais como profissionais nesse percurso. O momento de avaliação distribuída aos universitários, que fizemos a cada grupo, nos propicia uma visão mais ampla de nossas próprias práticas e descentraliza o poder de fala e voz em sala. Penso que esta associação entre a LI e a LA deveria aparecer desde o início do curso. Ouvi em comentário de que um aluno passou até a gostar de LI com esta prática. O não-gostar do acadêmico em relação à LI está justamente em não ver significado algum em aprender uma língua já morta quando entra em sala. No nosso curso até aqui “aprendemos” regras gramaticais, pronúncias e traduções, por meio de exercícios de fixação e repetição. As práticas reflexivas de LI deveriam acompanhar, lado a lado, com o ensino de LI destinado a nós acadêmicos, como ocorreu nesta última atividade interdisciplinar, pois separadas, parecem bem mais abstratas. (Acadêmico 4, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI)

De um modo geral, ao refletirem acerca da proposta, os acadêmicos mostram que, por ser a primeira vez que realizaram algo nessa perspectiva, “funcionou bem” e que ficou evidente o esforço por parte das docentes em proporcionar algo novo que pudesse indicar mudanças no quadro em que se encontra a formação. Uma vez que dividimos as responsabilidades com eles, conseguimos trabalhar como mediadores do conhecimento. Para eles, foi possível sair da “zona de conforto” e sentir o que é ser professor pesquisador, provendo-lhes uma projeção como profissionais em que houve a descentralização do poder de fala. A associação da teoria com a prática despertou-lhes, de acordo com alguns acadêmicos, o gosto pela LI. Sinalizam que ficou evidente também como a construção, elaboração e desenvolvimento de uma aula é importante e trabalhosa, mostrando a importância do planejamento das ações. Só fazendo, “colocando a mão na massa” é que os acadêmicos percebem as implicações de ser professor, podem refletir sobre sua prática e sobre a prática dos professores.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Percebi que planejar é importante e é preciso utilizar a criatividade para tornar as aulas mais interessantes. (Acadêmico 15, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

Consoante o Acadêmico 18, a proposta:

Deveria ser feita mais vezes, assim o aprendizado teria mais significado. (Acadêmico 18, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

89

É possível que com essas práticas consigamos desenvolver mais autonomia, pois, muitas vezes, falta-lhes protagonismo, mesmo porque, não estão acostumados com esta visão de ensino e aprendizagem.

Algumas dificuldades foram relatadas pelos acadêmicos, como as que seguem:

Os planejamentos de aula, métodos, de abordagem de ensino e os materiais didáticos selecionados foram bons. Porém eu não gosto do inglês e espero que respeitem minha opinião assim como irei acatar a dica de dedicar mais tempo para o inglês, também sou crítico ao ponto de reconhecer que a falha é mais minha do que qualquer outra pessoa, se eu sair da graduação e for dar aula de inglês, reconheço o meu despreparo, por isso buscarei fazer um curso para os alunos não aprenderem de forma equivocada. (Acadêmico 3, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

Entre os desafios mencionados pelos acadêmicos, destacamos que houve certa falta de comunicação entre as docentes, e ausência para auxílio mais pontual na escrita do planejamento e do relatório. No momento da apresentação da proposta, deveríamos estar juntas, pois há dúvidas que eles têm que não podemos prever. De fato, falhamos nas orientações, quer seja por falta de tempo, ou pela própria inexperiência, porém, percebemos que há uma tendência de os acadêmicos esperarem demais, conforme já mencionamos acima sobre a falta de autonomia e protagonismo.

A maior diferença que percebemos neste trabalho em relação ao que já era feito no estágio foi a reflexão e a consciência, da maior parte dos alunos, sobre o que é

ensinar, sobre os desafios do professor quanto à língua e produção de material, sobre qual abordagem utilizaram para desenvolver a aula que se propuseram realimentar e sobre seu próprio conhecimento em língua inglesa. As realimentações já eram feitas anteriormente a este trabalho interdisciplinar, porém os acadêmicos não necessitavam deixar claro no plano de aula que métodos, técnicas e abordagens utilizariam. Os acadêmicos realmente enxergaram e vivenciaram a tão almejada conexão entre teoria e prática, a verdadeira “praxis” segundo Vygotsky (1997). A consciência dos professores em pré-serviço sobre abordagem, metodologia e técnica utilizadas nas aulas é importante para que possam refletir acerca da visão de língua que possuem e/ou percebem que deveriam possuir para atender as necessidades do contexto atual e se esta realmente conduz o seu fazer docente.

O texto crítico-reflexivo desenvolvido pelas duplas após as realimentações também mostra dados bastante relevantes. Seleccionamos alguns fragmentos na sequência. Os acadêmicos 3 e 7, por exemplo, assim refletem:

Grande contribuição dos textos fornecidos pela LA, as diferentes metodologias e abordagens que permeiam o ambiente escolar são de suma importância para a elaboração de um bom plano de aula. Durante o processo de elaboração da realimentação obtivemos vários avanços no sentido de aproximação da LI com nosso cotidiano [...] Se fez evidente também a dificuldade de que é necessário sermos mais autodidatas no estudo da LI [...] A falta de experiência em sala de aula também foi um dos obstáculos mais desafiadores, principalmente pelo fato de termos de idealizar uma determinada turma de Ensino Fundamenta e apresentar o conteúdo a acadêmicos, ou seja, duas realidades bem distintas. Temos de incorporar, de certa forma, algumas habilidade de atores e acredito que isso acabe prejudicando na qualidade da aula [...] Acreditamos que a proposta deste trabalho interdisciplinar veio a contribuir de forma inovadora e essencial para que nós tenhamos a oportunidade de relacionar a teoria com a prática.

Na mesma direção, os acadêmicos 8 e 13, ao falarem sobre o desenvolvimento da microaula em inglês, argumentam:

Nossa primeira dificuldade foi devido ao fato de sairmos de nossa zona de conforto, pois embora tenhamos aulas de LI desde o primeiro semestre nós não possuímos conhecimentos suficientes e nem praticamos em sala o suficiente para ministrarmos uma aula toda em

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

LI, mas como havíamos decidido nós nos arriscamos em fazê-la [...] tivemos problemas de pronúncia e muita dificuldade em dizer o que estávamos pensando [...] ao refletir sobre esta realimentação não nos arrependemos, pois acreditamos que aprendemos o dobro que teríamos aprendido se apenas planejássemos uma aula de LI aplicando a mesma em LP [...] Enfim, tal trabalho foi de suma importância para nossa vida acadêmica, pois nos proporcionou uma experiência crucial para futuras aulas que iremos preparar e aplicar e que talvez tivéssemos maiores dificuldades quando tais momentos chegassem. E, por fim, encontramos nessa proposta metodológica uma perspectiva efetiva para o ensino não de LI apenas, mas para a LP também, em que o trabalho com gêneros textuais proporciona as condições para que se contemplem as complexas relações entre oralidade e escrita.

6. Considerações Finais

A habilitação em Letras é indispensável para o alcance de resultados satisfatórios no ensino de línguas e deve contemplar embasamento teórico-metodológico e sociocultural que possibilite compreender o que é língua(gem) e ensino-aprendizagem, pois essa compreensão interfere na prática docente. As matrizes vigentes dos cursos que contemplam a formação docente ainda não evoluíram satisfatoriamente. A simples oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além do binômio teoria-prática, sua indissociável relação com conhecimento de aspectos sociais e culturais de indivíduos que se moldam e são moldados em suas práticas. No caso do curso de Letras, que forma a maioria dos docentes da região (UNEMAT/Sinop), discussões têm culminado em mudanças, ainda que modestas, como é o caso da reestruturação feita na Matriz Curricular (2011), nas próprias ações de sala de aula, durante o desenvolvimento das aulas ao longo do curso.

Destacamos alguns avanços evidenciados com o desenvolvimento da proposta, entre os quais: aceitabilidade por parte dos discentes; integração entre teoria e prática; compreensão/reconhecimento de métodos e abordagens de ensino; conhecimento metodológico adequado para o nível de formação em que os acadêmicos se encontram (embora seja em situação de simulação); reconhecimento de que crenças moldam a ação docente e que o processo de mudança é lento; compreensão da necessidade de planejamento das aulas, bem como experienciação de elaboração de plano e atividades;

uso da LI em contextos reais (significativo); tomada de consciência de suas limitações quanto ao uso da língua oral e reflexão sobre seu papel enquanto aprendiz da LI; exploração de diferentes materiais/recursos; perspectiva conteudística X perspectiva de língua como ferramenta de uso social; descentralização do conhecimento/saber e das responsabilidades.

Limitações também foram detectadas, tanto no que diz respeito aos docentes quanto aos discentes. Relativo aos primeiros, destacamos a falta de experiência das professoras com trabalho interdisciplinar, uma vez que trata-se de um trabalho inovador no contexto descrito. Ademais, ficaram evidentes dificuldades burocrático-administrativas (troca de professores, seleção tardia de docentes) que, ainda que alheias às questões pedagógicas, acabam interferindo no processo desenvolvido por elas.

Quanto aos discentes, observamos dificuldades no relacionamento interpessoal e falta de conhecimento linguístico e certa “aversão” pela LI o que acarretou uma avaliação superficial das microaulas por parte dos colegas discentes. Outro fator agravante é a falta de tempo dos acadêmicos que trabalham o dia todo, impossibilitando-os de se dedicar às atividades propostas.

Nesse sentido, uma proposta como esta procura encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Destacamos a importância do trabalho desenvolvido e aqui descrito, não só para os acadêmicos, mas também, e sobretudo, para nós docentes, porque percebemos que o envolvimento no processo de formação com base reflexiva nos motiva a buscar cada vez mais melhorias pessoais e profissionais. Compreendemos que a realização de um trabalho inter/transdisciplinar precisa ser contemplada já na proposta do curso, fato que é bem marcante na nova Matriz Curricular (2012) de Letras da UNEMAT/Sinop. Compreendemos, também, que para que se concretize na prática, todos os docentes precisam estar engajados. Entretanto, precisamos começar por algum lugar, de alguma experiência, e julgamos o trabalho aqui relatado como uma experiência profícua e desafiadora para a continuação de nossas reflexões e práticas docentes.

Recebido em: 09/2014; Aceito em 12/2014.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2002. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes.
- ASSIS-PETERSON, A. A. 2008. **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT.
- BARCELOS, A. M. F. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**. v. 7, n. 1, p.123-156.
- BORGES, E. F. V. 2010. Metodologias, abordagens e pedagogias de ensino de língua(s). **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas-RS, v.13, n. 12, p. 397-414, jul/dez.
- BRASIL. 2013. **Documento de área Letras e Linguística 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 47 p.
- FAZENDA, I. C. A. 2008. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus.
- GATTI, B. A. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez.
- GIMENEZ, T. 2013. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-54.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95.
- HOLMES, J. 1986. The teacher as researcher. **Working Papers**, n. 17, jul.
- IMBERNÓN, F. 2010a. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. 2010b. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed.
- IRIBARRY, I. N. 2003. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 483-490.
- KUMARAVADIVELU, B. 2003. **Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Series.
- MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). 2004. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. 2008. Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, p. 105-124.
- MATO GROSSO. 2010a. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. SEDUC/MT. Cuiabá, MT.

- _____. 2010b. **Orientações Curriculares: Área de linguagens: Educação Básica.** SEDUC/MT. Cuiabá, MT.
- _____. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plenas em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso,** Campus de Sinop. Sinop, MT, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). 2006. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola.
- PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). 2005. **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, p. 345-363.
- PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDI, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). 2007. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, p. 139-156.
- _____. 2008. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caixas do Sul: Educs.
- SANTOS, L. I. S.. 2010. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem e Ensino,** Pelotas: RS, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez
- SIQUEIRA, S. 2012. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas & Letras,** v. 13, n. 24, p.35-66.
- TEIXEIRA, E. F. B. 2007. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDI, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, p.58-90.
- TUDOR, I. 2001. **The dynamics of the language classroom.** Cambridge: CUP.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. 2012. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos Linguísticos,** Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez.
- _____. 2010. A prática da sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras.** Goiânia: FUNAPE; UFG. Faculdade de Letras.
- VYGOTSKY, L. S. 1997. **Educational psychology.** Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- ZEICHNER, K. M. 2003. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, p. 35-55.
- _____. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.,** Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

She coordinates the Group of Studies and Research in Applied Linguistics (GEPLIA). Professor at the State University of Mato Grosso, she researches teaching and learning languages in Basic Education and teacher development. She participates in the Masters Program in Linguistics and PROFLETRAS. Email: leandraines@unemat.br

Adriana Lins Precioso holds a PhD degree in Literary Theory (UNESP/IBILCE). Professor at the State University of Mato Grosso, she coordinates the Research Group: Comparative Studies of Literature: identity trends, regional dialogues and discursive routes certified by CNPq. Currently, she researches the literary production of Mato Grosso, identity and difference, the fantastic. Professor of PROFLETRAS. Email: adrianaprecioso@unemat.br

Ariane Macedo Melo is a Doctoral student in Applied Linguistics and Language Studies (PUC-SP). Member of the Group of Studies and Research in Applied Linguistics (GEPLIA); Member of the Research Project Design and Development of Instructional Material for classroom and digital contexts. Professor of English at the State University of Mato Grosso, she researches teaching and learning of English language and design of materials for classroom and digital contexts. Email: arianenglish@hotmail.com.

ANÁLISE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)

Analysis of Reading Comprehension Text in English Based on Genres (Biography)

Leila Maria G. FELIPINI – Universidade do Sagrado Coração - Bauru/São Paulo, Brasil

Alinne da Silva RIOS – Universidade do Sagrado Coração - Bauru /São Paulo, Brasil

Abstract

Teaching reading in foreign languages (FL) based in genres aims to develop language capabilities and build learning strategies. Considering Bakhtin's (1997) understanding of genres and the study of perspective by Schneuwly and Dolz (2010), this article intends to analyze a reading activity from a 9th grade instructional material. The material analyzed proposes in its methodological guide to teach English as a Foreign Language based on genres. This proposition is only partially fulfilled: the genre is a teaching instrument used more for the structure than for the reading. The students are engaged in verifying content and recognizing information, but are not building meaning.

Key-words: *EFL teaching; genre; reading; instructional material.*

Resumo

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE) baseado em gêneros busca desenvolver capacidades de linguagem e construir estratégias de aprendizagem. Considerando a noção bakhtiniana (1997) de gêneros e a perspectiva dos estudos de Schneuwly e Dolz (2010), este artigo busca analisar uma atividade de leitura de um material didático para o 9º ano do Ensino Fundamental. Este se propõe, nas orientações metodológicas, a ensinar LE por meio dos gêneros. Esta proposta se cumpre parcialmente: utiliza-se o gênero como instrumento de ensino mais estrutural que de leitura. O aluno se envolve mais com verificação de conteúdos, reconhecendo informações e não construindo sentido.

Palavras-chave: *Ensino de LE; gêneros textuais; leitura; material didático.*

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

1. Introdução

Na sua missão de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, já que toda forma de comunicação transforma-se em formas de linguagem específicas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65). Questiona-se, porém, como os gêneros são inseridos no ensino das capacidades de linguagem. Eles podem apenas se desdobrar em instrumento de comunicação ou em objeto do ensino e aprendizagem tanto na língua materna (LM) quanto na língua estrangeira (LE). Podem também fundamentar uma prática de linguagem em parte fictícia, para fins apenas de aprendizagem escolar; assim como podem trazer práticas de linguagem autênticas, tornando-se instrumento e objeto de ensino e aprendizagem, simultaneamente.

O material didático analisado neste trabalho propõe o ensino de LE ancorado na abordagem de gêneros, na teoria sociointeracionista e na formação do leitor crítico. Para esta pesquisa, optou-se pela análise de uma atividade de leitura por meio dos gêneros.

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, cujo objetivo é trabalhar com as questões de ensino de leitura em LE, discutindo sobre tal prática em uma proposta de ensino com base em uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem como defendidos pela noção de gênero, destacando os conceitos de *gêneros de discurso* de Bakhtin (1997), de gênero como instrumento e objeto para o ensino (SCHNEUWLY, 2004), além das questões voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão do gênero sendo estudado.

2. Fundamentação teórica

Esta pesquisa é baseada na concepção bakhtiniana (1997) sobre aquisição de língua, na qual o autor discute a formação da linguagem como um processo social, cuja existência se justifica pelas necessidades de comunicação.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem que usamos é determinada pela situação social imediata, pois cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados, com conteúdo temático, estilo e construção composicional,

com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin define esses enunciados relativamente estáveis como gêneros. Segundo sua concepção, adquire-se a língua por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que ocorre com os outros. Assim, os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, ou seja, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, pois:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 302).

São os gêneros do discurso, portanto, que possibilitam a comunicação verbal, promovendo a compreensão entre locutor e interlocutor.

A escolha dos textos que utilizamos para comunicação não é arbitrária, ela está inserida na esfera social e deve ser apropriada para tal esfera. Esta adequação do que e como falar indica maior probabilidade de se expressar e alcançar objetivos na sociedade, ou seja, o gênero possibilita ação sobre o objeto e é instrumento semiótico complexo que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

O material em que a pesquisa foi realizada é ancorado por tipos de textos variados, o que “coloca os alunos em contato direto com situações autênticas do uso da língua inglesa, preparando-os para utilizá-la com naturalidade e eficiência no seu dia a dia” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). Para tanto, os autores do material didático afirmam trabalhar com o ensino de LE baseado na abordagem de gêneros, considerando que as esferas da atividade humana estão sempre ligadas à linguagem e à utilização da língua em condições específicas e para finalidades específicas.

Machado (2009) afirma que o conhecimento sobre os gêneros de texto é essencial para a construção da significação (apud FELIPINI, 2012, p. 6). Se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser trabalhado pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas que facilitam a realização do trabalho, auxiliando, por exemplo, na previsão do que o texto expressa.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

Além disso, Bakhtin (1929/2004, p. 94) discute sobre a necessidade de os métodos utilizados na escola para ensino de uma LE familiarizem o aluno com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Isso é o que a abordagem baseada em gêneros faz, ou seja, coloca o aprendiz em contato com diversas formas de texto, geralmente já conhecidas por ele em sua Língua Materna (LM). Assim, os gêneros já apropriados na LM auxiliarão o aluno no aprendizado de LE já que, segundo Lousada (2010, p. 83) os gêneros têm características semelhantes no mundo ocidental.

Igualmente, conforme Lopes (2009, p. 14), é papel da escola fazer uso do conhecimento cotidiano do aluno sobre tipos de texto e utilizá-lo para aprofundar-se no assunto, desenvolvendo, assim, conhecimento científico. Outro papel da escola, segundo o mesmo autor, é transmutar o conhecimento sobre os gêneros já apropriados, espontaneamente adquiridos e que já são produzidos naturalmente, para situações comunicativas mais complexas como, por exemplo, de LM para LE. Se determinado gênero já foi absorvido e é produzido em LM, este conhecimento será bem utilizado para dominar o mesmo gênero em LE.

Pode-se dizer dos gêneros que estes são instrumentos para ação linguística que permitem ao sujeito e ao interlocutor realizarem uma ação em situação particular, sendo utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e é por meio deles que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes, pois como teorizam os autores:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem [...]. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64)

Complementando, para que o gênero seja definido como suporte de uma atividade de linguagem, deve contemplar três dimensões essenciais:

1) os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio desses; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição

enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64)

De acordo com os autores supracitados, o estudo de gêneros de texto na escola como objetos de ensino e aprendizagem, cria condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2000, p. 34) sustenta que “os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino”.

Cristovão (2001, p. 55), fundamentada em Dolz e Schneuwly (1998), afirma que a identificação dos gêneros apontará os elementos a serem ensinados, ou seja, os objetos de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, o foco do ensino da língua por meio de gêneros (como instrumento e objeto) será na leitura, tida aqui não como uma habilidade linguística, mas como uma ação de linguagem cuja noção “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.” (BRONCKART, 1999, p. 99). De maneira mais concreta, Schneuwly e Dolz (1999, apud CRISTOVÃO, 2001) explicam a ação de linguagem como: produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.

Assumindo a concepção bakhtiniana (1997) sobre a natureza social da língua, o ensino e a aprendizagem da ação de linguagem da leitura seriam mais relevantes se organizados pelos gêneros, envolvendo o aluno na compreensão de capacidades de linguagem específicas para diferentes situações. Citamos capacidades de linguagem, e não competência, pois enquanto esta está ligada a dimensões inatas e inerentes ao ser, as capacidades estariam relacionadas com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo (BRONCKART e DOLZ 1999 apud CRISTOVÃO, 2001, p. 34).

Para a análise da atividade de leitura deste trabalho, será utilizado o quadro criado por Cristovão (2001, p.36) estabelecendo relações entre as capacidades de

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (1998) e alguns critérios de avaliação sugeridos pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Critérios para avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998) e a correlação com as capacidades de linguagem

Compreensão escrita	Capacidades de linguagem correspondentes
1. “Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas”;	1. Capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade linguístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. “Selecionar informações específicas do texto”;	2. Capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades linguístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas linguísticas.
3. “Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais”;	3. Capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global de cada tipo de texto e a capacidade linguístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função dos conectivos no texto.
4. “Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra”;	4. A interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
5. “Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social”;	5. Capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
6. “Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”	6. Capacidade linguístico-discursiva

Fonte: Cristovão (2001, p.36)

Tendo concluído a discussão da teoria que dá suporte a esta pesquisa, passamos a apresentar o material didático analisado.

3. Apresentação do material didático

O material em análise é o livro 2 do volume 8 da coleção de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental da Rede Pitágoras, o qual é utilizado no segundo semestre do 9º ano. Foi elaborado pelos autores Eusébio Bastos Cotta e Pollyanna Dias Fonseca e publicado pela Editora Educacional em 2011. Ele é dividido em unidades temáticas, cada uma com três lições, que são subdivididas nas seções dispostas no quadro abaixo:

Quadro 2: Seções do livro didático

<i>Activate it!</i>	Momento de ativar o conhecimento prévio sobre o assunto da lição.
<i>Chat time!</i>	Atividades orais em pares ou grupos.
<i>It's your turn!</i>	Completar quadros e/ou tabelas com as formas gramaticais corretas.
<i>Listen up!</i>	Compreensão oral.
<i>Make it work!</i>	Prática de conhecimentos gramaticais de forma escrita para depois utilizá-los oralmente.
<i>Reading time!</i>	Leitura e interpretação de textos.
<i>Time out!</i>	Jogos e músicas anexos.
<i>What did you say?</i>	Fonética e pronúncia.
<i>World of words!</i>	Exercícios sobre o vocabulário adquirido.
<i>Write it down!</i>	Prática da habilidade de escrita.
<i>You can do it!</i>	Atividades diversas para que o aluno analise o que conseguiu aprender da lição.
<i>Watch out!</i>	Alerta sobre algum ponto (geralmente estrutural ou fonético) que pode vir a causar confusão.
Apêndice	
<i>Communicative activities</i>	Atividades de comunicação para serem feitas em pares ou grupos referentes a algumas lições.
<i>Grammar bytes</i>	Resumo de todo o conteúdo gramatical de cada unidade e lição.
<i>List of irregular verbs</i>	Com os principais verbos irregulares utilizados no livro.

A coleção também conta com os CDs de áudio para as atividades de compreensão oral e com o manual do professor, que traz a apresentação do livro e do componente curricular do ano que, neste caso, fecha a coleção para o Ensino Fundamental II, fazendo um elo com o Ensino Médio, devendo, então, consolidar o conteúdo desenvolvido nos últimos anos, além de preparar o aluno para a etapa seguinte. O manual do professor também explica as seções do livro de forma geral, apresenta as competências e habilidades do componente curricular do ano além das crenças dos autores sobre como a avaliação da aprendizagem deve ser.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

A distribuição anual dos conteúdos e um planejamento semestral com sequências didáticas são sugeridos. Esta seção apresenta o tempo estimado para cada sequência, os objetivos e conteúdos trabalhados em cada uma e as estratégias de ensino.

O manual conta, também, com *Orientações didático-metodológicas* para cada seção presente nas lições que, apesar de serem orientações, são um guia passo a passo para o professor ministrar suas aulas. A última seção do manual são as respostas e resoluções comentadas das atividades.

A abordagem proposta pelo material é baseada em gêneros textuais e os autores afirmam que ao trabalhar os textos “o aluno é convidado a opinar e a expressar suas ideias, interagindo e argumentando; ou seja, ele participa como leitor crítico” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). O objetivo final do livro é, ainda de acordo com os autores, a formação de um aluno autônomo, preparado para lidar com a pluralidade de situações comunicativas. As habilidades linguísticas a serem desenvolvidas serão, portanto, intermediadas por situações sociointeracionais significativas.

Neste momento, passamos à análise da atividade de leitura escolhida como objeto de estudo nesta pesquisa.

4. Análise da atividade de leitura

As atividades de leitura, conforme exposto anteriormente, serão analisadas com base na aprendizagem de língua inglesa por meio de gêneros e das propostas dos PCN-LE (BRASIL, 1998) para a compreensão escrita, as quais sugerem o trabalho em três fases denominadas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira fase tem como principal objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno. A segunda engloba a projeção de conhecimento de mundo e organização textual nos elementos sistêmicos do texto, com inferências, dedução de palavras e uso de pistas contextuais. Na última fase, pós-leitura, o aluno pensará sobre o texto, relacionando suas ideias às do autor, emitindo reações e pensamento crítico.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) afirmam que as atividades ancoradas nos gêneros devem trabalhar de forma significativa com os elementos das estruturas

comunicativas pertencentes ao gênero e as configurações específicas de unidades de linguagem, por meio dos textos. Para tanto, o uso de textos autênticos faz-se necessário, para que o aluno estabeleça contato com linguagem real e possa, dessa forma, adquirir as estruturas gramaticais mais utilizadas para cada gênero.

O texto escolhido para a atividade em foco pertence ao gênero textual biografia conforme podemos ver no quadro 3. Ele é retirado da internet e reformulado, não preservando a autenticidade do texto, transformando-o, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004, apud LOPES, 2009, p.10), em um *pretexto* para o ensino de estruturas gramaticais, tornando o gênero uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo, causando desaparecimento quase total da comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65). Algumas palavras estão destacadas no texto pois serão utilizadas em um exercício na fase pós-leitura.

Quadro 3 – Biografia

Robert Thomas Pattinson (born May 13, 1986) is an English actor, model, musician, and executive producer. Pattinson has been cited as the biggest British movie star in Hollywood and one of the sexiest movie stars in the world. He is best known for playing Edward Cullen in the film adaptations of the Twilight novels by Stephenie Meyer, and for the **role** of Cedric Diggory in Harry Potter and the Globet of fire [...]

Pattinson was named one of the “Sexiest Men Alive” in a **poll** conducted by Glamour. GQ and Glamour both named him the “Best Dressed Man” of 2012, with GQ stating, “Extremely elegant and inspiring, the true essence of a contemporary man”. In 2010, People also listed Pattinson in their “world’s most beautiful” issue.

He was named one of Vanity Fair’s “Top Hollywood Earners of 2009” with **earnings** of \$ 18 million in 2009. [...] Time magazine named him as one of 2010’s “100 Most Influential People in the World”. Due to Pattinson’s **rising** name, a **wax** statue of him was added to Madame Tussaud’s collections in London and New York City.

In December 2009, Pattinson autographed a guitar that was **auctioned** off for charity. Pattinson also volunteered for the *Hope for Haiti Now: A Global Benefit for Earthquake Relief* in January 2010.

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.35)

O guia para o professor sugere que a fase de pré-leitura seja iniciada ativando o conhecimento dos alunos sobre ídolos atuais a partir de fotos, aumentando a curiosidade pela lição. De acordo com o guia, o professor deveria parar na imagem do ator em questão e aprofundar-se nas perguntas sobre ele, por exemplo: “*Onde nasceu? Por que é famoso? Que filmes já fez? É casado ou namora? Etc.*” (COTTA e FONSECA, 2011, p.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

23). Analisando estas perguntas para ativação do conhecimento prévio do aluno, pode-se dizer que elas ficam na superfície do texto, tratando apenas do conteúdo temático.

A pergunta inicial do *Reading Time* desta lição é: *Read the following short biography of one of the most talented young actors in Hollywood. Besides being an actor, what does he do?*. Esta formulação já mostra que tipo de texto será trabalhado e pede informações pontuais sobre o ator em foco. Ao deixar claro o gênero do texto, não se promove oportunidade para que o aluno ative de fato o conhecimento prévio sobre ele, nem o faz pensar sobre os elementos pertencentes a tal gênero. A informação é exposta de maneira direta, limitando a participação efetiva do aluno.

A fase de pré-leitura sugerida pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Ela engloba a ativação de conhecimento prévio de mundo, explorando título, figuras, gráficos, entre outros elementos; o acionamento de pré-conhecimento sobre elementos textuais e itens lexicais; além de situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde é publicado e com que propósito, evidenciando a leitura como uma prática sociointeracional.

Esta fase deve abranger a capacidade de linguagem discursiva, usando inferências em relação ao que está implicitamente mencionado por meio de elementos icônicos. A única imagem presente no texto, no entanto, é a foto do ator em questão. Além disso, as perguntas propostas pelo guia do professor não aproveitam tal figura para questionar sobre o tipo de texto, nem para que o aluno possa associar itens lexicais por meio de imagens, como sugerido na apresentação do livro no manual do professor (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3).

Outra capacidade discursiva a ser utilizada seria o reconhecimento do plano textual global de cada tipo de texto, mas, nesta fase, nenhum elemento da biografia é trabalhado, apenas cita-se o tipo de texto com o qual os alunos se depararão.

Para a atividade em análise, além das perguntas sugeridas pelo guia do professor, poderiam ser feitas outras perguntas como: *Who is the person in the picture? Why is there a picture of a famous person beside the text? What kind of information can be found on it? Where can we find information about this actor? Who wrote this text? What is the purpose of it? Which type of text brings information about one's life?*

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

Há também um exercício que coloca o vocabulário em foco, no qual os alunos são convidados a realizar correspondências entre palavras, provavelmente ainda não conhecidas em inglês, com seu significado em português. Tal atividade é um exercício para aquisição de vocabulário e, sobre isso, os autores Cotta e Fonseca (2011, p. 3) afirmam que as atividades para compreensão de vocabulário exigem do aluno capacidade de inferência e dedução, o que significa promover sua independência como leitor crítico e competente, capaz de reconhecer maior variedade de itens lexicais. No exercício em questão, as palavras a serem traduzidas não são cognatos, levando o aluno a recorrer ao contexto para compreendê-las.

Para os PCN-LE (BRASIL, 1998), a fase de leitura é aquela em que o aluno é convidado a projetar seu conhecimento de mundo e de organização textual, tendo em mente o contexto em que a atividade de leitura se insere. Para que esta fase seja bem aproveitada, é necessário que o aluno transponha as estratégias que usa para ler em língua materna para a língua estrangeira, além de ser capaz de inferir significados de palavras que não conhece pelo contexto. O aluno deve, também, conseguir diferenciar as informações centrais dos detalhes.

Para tanto, deveriam ser trabalhadas nesta fase as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas para que o aluno extrapole o texto em sua interpretação, unindo as informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo.

Além das perguntas propostas, outros exercícios poderiam ser feitos como: *What other pieces of information would you include in the biography? Justify your answer.* Desta forma, o aluno poderia buscar em seu conhecimento prévio informações adicionais sobre o conteúdo temático e, principalmente, pensar sobre o gênero textual e suas características, refletindo sobre o que mais poderia estar contido em uma biografia.

Para o pós-leitura, os PCN-LE sugerem que:

O professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem passar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui. (BRASIL, 1998, p. 92)

Nesta fase, a capacidade de demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo poderiam ser trabalhadas, desde que o texto oferecesse subsídios para tanto, o que não acontece na atividade em análise por conta de sua adaptação.

O material didático propõe, como pós-leitura, o único exercício que coloca o gênero em foco. Ele é de identificação das informações que compõem o gênero biográfico e é composto de cinco afirmações sobre biografias, que os alunos julgarão serem verdadeiras ou falsas (conforme quadro 5).

Quadro 5 - atividades pós-leitura

4. Check the correct statements about a biography.

- a) It covers the life of a person.
- b) It has to be published in a book.
- c) People who are not artists cannot have a biography.
- d) It may include an analysis of the subject's personality.
- e) It is written by the subject of the biography itself.

5. Who are your favorite actors and actresses? Why?

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.36)

O fato de a atividade solicitar apenas que o aluno verifique quais as afirmações corretas, dificulta a discussão entre os alunos. Estes se sentirão confortáveis pois a atividade não exige discussão entre eles. Sugere-se, pois, que tais afirmações venham em forma de perguntas para que os alunos reflitam sobre os elementos presentes no gênero textual trabalhado e possam elaborar respostas com argumentos sobre o tipo textual em questão. Perguntas abertas possibilitam que o aluno participe mais das aulas.

Considerando as perguntas comumente utilizadas para o ensino de LE baseado em gêneros, sugerimos perguntas como: *What does it cover? Where can it be published? Who can have a biography? What does it include? Who can write a biography?* O objetivo destas perguntas é apresentar a situação de produção do gênero e pode influenciar também na interação entre os alunos e/ou professor.

A seção é encerrada com as perguntas: *Who are your favorite actors and actresses? Why?*, que fogem à análise de gênero, saindo do contexto em que deveriam

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

estar inseridas, voltando ao conteúdo temático e pedindo a opinião dos alunos sem levá-los ao pensamento crítico sobre o que leram.

Estes exercícios seriam um fechamento para o conteúdo que foi trabalhado na unidade. Entretanto, o estudo deste gênero específico não deveria se limitar à análise de um só texto. Outros exemplos de biografia deveriam ser trabalhados de forma a levar os alunos a compararem textos com o mesmo tipo de conteúdo temático. Tais textos deveriam vir de veículos de comunicação diferentes, abordando informações sobre outras personalidades para que o aluno adquirisse repertório suficiente para enfatizar a capacidade discursiva, demonstrando conhecimento de organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto.

Percebe-se que, da forma exposta nas *orientações didático-metodológicas*, o gênero é apenas instrumento de aprendizagem, ainda que de forma superficial, e não objeto de estudo. O texto é adaptado de forma a trazer diversos exemplos sobre o ponto gramatical a ser estudado (voz passiva) perdendo, assim, sua autenticidade, tornando a lição, supostamente sociointerativa e baseada em gêneros textuais, em apenas estrutural.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir questões do ensino de leitura em Língua Estrangeira baseado em gêneros por meio da análise de uma atividade de leitura em um livro didático voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além da análise, foram propostas novas possibilidades para que a atividade tivesse o gênero como objeto e instrumento de ensino, assim como seguisse as recomendações dos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Sobre os gêneros, discutiu-se sua importância na aprendizagem de línguas, por meio da teoria de Bakhtin (1997), que afirma que aprender a falar é aprender a estruturar os enunciados que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal. Assim, os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, tornando-nos falantes.

O papel dos gêneros no ambiente escolar, especialmente no ensino de leitura em LE, também foi abordado a partir dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2010), que sugerem que atividades ancoradas nos gêneros devem trabalhar de forma significativa com os elementos das estruturas comunicativas pertencentes ao gênero e as configurações específicas de unidades de linguagem, por meio dos textos.

No quadro abaixo, pode-se analisar o que deveria ser trabalhado no ensino de leitura em LE por meio de gêneros e o que a atividade em análise trabalhou (quadro 6):

Quadro 6: Capacidades linguísticas a serem trabalhadas no ensino de leitura por meio de gêneros em comparação ao que foi feito na atividade de leitura analisada

Capacidades a serem trabalhadas	Capacidades trabalhadas na atividade
Capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade linguístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.	Não há exercícios que incluam os elementos icônicos ou palavras cognatas.
Capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades linguístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas linguísticas - selecionar informações específicas do texto.	Na fase de leitura, há exercícios que pedem informações específicas sobre o conteúdo do texto.
Capacidade discursiva e linguístico-discursiva: demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais.	Há apenas um exercício colocando a organização textual em foco na fase de pós-leitura. Ativar a consciência sobre o tipo de texto e sua organização poderia ser trabalhado de forma mais ativa. Não há exercícios que foquem nos conectores.
Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra; a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.	Os exercícios não exigem o entendimento palavra por palavra, mas do contexto. O aluno, porém, não é convidado a integrar informações com seu conhecimento de mundo.
Capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas - demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no	A consciência crítica não é trabalhada nesta atividade.

Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros (Biografia)

mundo social.	
Capacidade linguístico-discursiva - demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.	A atividade de leitura analisada não privilegia o conhecimento sistêmico.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2010)

Na atividade de leitura analisada, o texto foi previamente escolhido pelos autores do livro didático, que poderiam ter levado em consideração a escolha de um texto autêntico e não adaptado para oportunizar propósito real de leitura.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 91-94) indicam tipos de atividades pré-leitura, leitura e pós-leitura que poderiam ter enriquecido as atividades propostas no material didático.

Como pré-leitura, além da exploração dos elementos icônicos e palavras cognatas, os autores poderiam considerar trabalhar com o conhecimento de mundo dos estudantes, levando-os a elaborarem hipóteses sobre o assunto e o conteúdo do texto a ser trabalhado, bem como sua organização textual.

Na fase de leitura, o aluno deveria ser induzido a distinguir a informação central dos detalhes no texto. A comparação com a língua materna poderia ter sido explorada também, definindo palavras cognatas e buscando a compreensão das não cognatas.

Já na pós-leitura, os alunos poderiam ser levados a pensar criticamente sobre as intenções do autor ao escrever tal texto, para que a tarefa não seja apenas compreender textos e memorizar palavras, mas também sirva para o desenvolvimento de cidadãos com pensamento crítico e se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (PCN, BRASIL, 1998, p. 28-29).

Devemos nos lembrar, no entanto, que o material didático é uma ferramenta para desenvolver capacidades de linguagem, mas é na forma como o professor utilizará tal material que o estudo por meio de gêneros irá ou não ocorrer realmente.

Recebido em 01/2014; Aceito em: 09/2014.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.
- _____. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 120p.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J.P.; DOLZ, J.. 1999. *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Raisons éducatives*. Paris: De Boeck Université.
- COTTA, E. B.; FONSECA, P. D. 2011. *Inglês: ensino fundamental: livro 2, volume 8*. Belo Horizonte: Editora Educacional.
- CRISTOVÃO, V. L. L. 2001. *Gênero e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Éditeur.
- FELIPINI, L. M. G. 2012. *O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado em gêneros*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- LOPES, R. F. S. 2009. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A.P.; Machado, A.R.; BEZERRA, M.A. 2010. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MACHADO, A. R. 2009. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.
- ROJO, R. H. R. 2000. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: R. H. R. ROJO, (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. 2004 Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. 2010. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

**Análise de compreensão de texto escrito em língua inglesa com base em gêneros
(Biografia)**

SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

*Leila Felipini is an English and Translation professor in undergraduate and graduate courses at USC- Bauru/SP. She holds a Master of Foreign Language Teaching from PUC-SP. Nowadays, she is a doctorate student at FOP – USP/Bauru.
Email: leilafelipini@yahoo.com.br*

*Alinne da Silva Rios is an English teacher at Four C Bilingual Academy in Bauru/SP. She holds a Specialization in Foreign Language Teaching from USC – Bauru/SP.
Email: alinnerios@hotmail.com*

AValiação de Unidade Didática para Gênero Escrito com Base no Conceito de Gênero e sua Aplicação Pedagógica Segundo a Proposta de Ramos (2004)

Evaluation of a set of genre based learning material based on the pedagogical proposal of genre (RAMOS, 2004)

Zelia CEMIN CARDOSO (GEALIN, PUC-SP, Brasil)

Resumo

Este trabalho está inserido em um projeto maior – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico - identificado como ESPtec, e tem como objetivo apresentar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004) no material elaborado por um centro de educação de nível técnico, (Centro B) que participou do projeto ESPtec. A unidade didática aqui apresentada foi desenvolvida para o trabalho com gênero escrito e foi avaliada à luz da proposta pedagógica de Ramos (2004). A fundamentação teórica para este trabalho inclui o conceito de gênero de Swales (1990), Bhatia (1993) e Martin (1984) de elaboração de material didático e principalmente a proposta pedagógica de Ramos (2004). Os resultados dessa avaliação indicam as evidências de aprendizagem dessa proposta pedagógica (Ramos, 2004) que podem ser identificadas na unidade para gênero escrito, elaborada pelo centro escolhido para esse trabalho. Os resultados apresentados podem ser relevantes para outras pesquisas que tenham como objetivo a formação de professores de inglês para fins específicos na elaboração de material didático com base em gênero e a utilização da proposta pedagógica de Ramos (2004).

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos, elaboração e avaliação de material didático, proposta pedagógica de implementação de gêneros.

Abstract

This paper is part of a larger project – Developments of teachers and multipliers of ESP for the Brazilian technical education system - identified as ESPtec, and it aims at presenting the learning evidences of the pedagogical proposal of genre (Ramos, 2004) in the material developed by one center of the technical education system (Center B) that participated in the project. The unit presented here was developed to deal with a written genre and it was evaluated according to the pedagogical proposal of Ramos (2004). The theoretical foundations include the concept of genre according to Swales (1990), Bhatia (1993) and Martin (1984), of material development and mainly the pedagogical proposal of Ramos, 2004. The results of such evaluation indicate the learning evidences of this proposal identified in the unit developed to teach a written genre elaborated by the

institution chosen for this article. The results presented in this paper may be relevant to other research studies that aim the ESP teacher's development with focus on material development based on the concept of genre and the pedagogical proposal (Ramos, 2004).

Keywords: ESP, material development, material evaluation, pedagogical proposal.

1- Introdução

No ano de 2004, o projeto identificado como *ESPtec - Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos, foi desenvolvido por oito membros do grupo de pesquisa *Abordagem Instrumental e Ensino de Línguas em Contextos Diversos* (GEALIN), sediado na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

O projeto *ESPtec* tinha como objetivo geral a implementação de “seis centros de excelência na Abordagem Instrumental para o ensino de Inglês, visando à formação do professor de inglês de instituições federais e estaduais de educação profissional de nível técnico e à difusão de programas de desenvolvimento docente nessa área”.

Os objetivos específicos do *ESPtec* eram dois, a saber: “1) capacitar professores desses Centros multiplicadores para a utilização da Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de Inglês, incluindo a instrumentalização para o uso e aplicação pedagógica de recursos multimídicos; domínio de fundamentos teóricos e das práticas pedagógicas relacionadas; 2) capacitar professores para atuar como multiplicadores da Abordagem Instrumental em suas próprias unidades e para a rede de ensino técnico de sua micro região, incluindo: o levantamento e análise de necessidades; desenho de cursos voltados para as áreas de especialidade dos alunos-alvo; e preparação e avaliação de material didático” (todas as informações sobre o projeto foram retiradas do *briefing*, elaborado por Ramos et al (2003) e apresentado pela coordenadora do projeto à Vitae).

O *ESPtec* teve a duração de 24 meses e constituiu-se de cinco ações: a-) Ação 1 - elaboração conjunta do programa pela coordenadora do projeto e pela equipe acadêmico-pedagógica, incluindo o desenho e elaboração de um curso semipresencial

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

com o auxílio de uma equipe técnica na parte referente à veiculação do curso em ambiente digital, a implementação do curso na plataforma digital da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), e a organização do primeiro encontro presencial; b-) Ação 2 - formação de professores multiplicadores em ambiente semipresencial, incluindo o primeiro encontro presencial e a etapa *on-line*; c-) Ação 3 - implementação de um módulo multiplicador experimental nos Centros de excelência, incluindo o segundo encontro presencial, a assistência ao professor multiplicador, a supervisão *on-line* e processo de avaliação pela equipe acadêmico-pedagógica; d-) Ação 4 - implementação de um módulo multiplicador autônomo nos Centros de excelência, incluindo o terceiro encontro presencial, a assistência ao professor multiplicador, a supervisão *on-line*, bem como a avaliação do processo pela coordenação e equipe acadêmico-pedagógica do grupo de pesquisa (GEALIN) da PUC-SP; e-) Ação 5 - avaliação final do projeto.

Como participo do grupo de pesquisa GEALIN e atuei como membro da equipe acadêmico-pedagógica no desenvolvimento do *ESPtec*, realizei uma pesquisa de doutoramento que focou o curso semipresencial da Ação 2 do *ESPtec*, com ênfase na sua etapa *on-line*, realizada entre julho e novembro de 2004, disponibilizada na plataforma da COGEAE.

A Ação 2 do *ESPtec* procurou atingir três objetivos centrais: 1- qualificar o professor na ação de aprender a ensinar a língua inglesa sob a perspectiva instrumental, por meio da apresentação e discussão dos conceitos básicos para a identificação das necessidades de diversos públicos-alvo; para o desenho de materiais e de cursos de inglês para fins específicos; para a docência em nível técnico na rede de ensino federal e estadual; 2- qualificar o professor na ação de ensinar a aprender língua inglesa sob a perspectiva instrumental, no papel de multiplicador; 3- proporcionar a formação tecnológica desses professores multiplicadores.

A minha pesquisa de doutorado restringiu-se ao primeiro objetivo, especificamente no que se refere ao desenho de materiais para cursos de inglês para fins específicos para a docência em nível técnico, na rede de ensino federal e estadual visando, portanto, apresentar dados empíricos para a aplicação da proposta de implementação pedagógica de gêneros desenvolvida por Ramos (2004), uma vez que essa proposta

fundamentou a elaboração de materiais didáticos durante a Ação 2 do Projeto *ESPtec*.

O presente artigo representa um pequeno recorte da minha pesquisa de doutorado apresentada na PUC-SP em 2008, e tem como objetivo apresentar evidências de aprendizagem, da proposta pedagógica de gênero desenvolvida por Ramos (2004), identificadas na unidade didática para gênero escrito, elaboradas por um dos Centros participantes do projeto.

A seguir apresento a fundamentação teórica utilizada neste trabalho

2- Fundamentação teórica

2.1 - O conceito de gênero

Muitas correntes de pensamento se dedicam à análise e conceituação do gênero o que indica a complexidade desta discussão. Para Johns (2001:4) a principal diferença na conceituação e aplicação do conceito de gênero nas várias correntes teóricas emerge da divergência de foco teórico que para algumas correntes se coloca na linguagem e estrutura do texto enquanto para outras o foco está nas teorias sociais de contexto e comunidade.

Neste trabalho, apresento as concepções teóricas de gênero de autores da vertente teórica do Inglês para Fins Específicos - *ESP* em inglês - como Swales (1981,1990) e Bhatia (1993) além de Martin (1984), teórico da escola australiana porque representam os fundamentos da proposta de implementação de gênero de Ramos (2004) uma vez que esta proposta alicerça a elaboração de materiais didáticos da Ação 2 do *ESPtec*.

Swales (1990:58) define gênero como um evento comunicativo com propósitos identificados e partilhados pelos membros de uma comunidade discursiva.

Por evento comunicativo o autor entende um evento em que a linguagem assume um papel significativo e indispensável que engloba não somente o discurso e seu papel, mas também seus participantes e o ambiente de sua produção e recepção com suas associações históricas e culturais. Segundo Swales (1990), o propósito comunicativo é o fator que determina a transformação de um conjunto de eventos em gêneros, pois segundo o autor “gêneros são veículos comunicativos para realização de objetivos” (p.46). Para Swales (1990:52), embora o propósito comunicativo seja a “propriedade privilegiada do

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

gênero, outras propriedades como forma, estrutura e expectativas da audiência são consideradas para avaliar a prototipicidade de um gênero”. Para Swales (1990:54-55), aqueles que utilizam o gênero, rotineira e profissionalmente, conhecem melhor as suas convenções e esses especialistas nomeiam gêneros, os eventos comunicativos reconhecidos por eles, como ações retóricas recorrentes.

A análise do gênero permite ao analista a compreensão dessas ações retóricas. Swales (1990:137), um linguista, que impulsionado por preocupações pedagógicas, elaborou a descrição e análise de Artigos de Pesquisa focando, principalmente, as introduções desse gênero, por considerá-las problemáticas.

Swales (1990:140) apresenta um modelo para relatar o movimento retórico das introduções de artigo de pesquisa. O modelo denominado CARS (*Create a Research Space*) é uma revisão da versão apresentada anteriormente pelo próprio autor (Swales 1990) e está reproduzido no quadro 2.1:

Move 1 – Establishing a territory

Step 1 Claiming centrality
and/or

Step 2 Making topic generalization(s)
and/ or

Step 3 Reviewing items of previous research

Declining rhetorical- effort

Move 2 – Establishing a niche

Step 1A Counter -claiming
or

Step 1B Indicating a gap
or

Step 1C Question-raising
or

Step 1D Continuing a tradition

Weakening knowledge claims

Move 3 Occupying the niche

Step 1A Outlining purposes
or

Step 1B Announcing present research

Step 2 Announcing principal findings

Step 3 Indicating RA structure

Increasing explicitness

Quadro 2.1 – Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa (Swales 1990:141).

O modelo CARS, apresentado por Swales (1990:141), indica que o autor utiliza os termos movimento (*move*), para designar o bloco discursivo obrigatório, organizado a partir da função retórica a ser desempenhada, e passo (*step*), como uma subdivisão do movimento, que tem um caráter opcional.

Aplicando seu modelo CARS às introduções de artigo de pesquisa que compuseram os seus corpora de estudo, Swales (1990: 143-144) identifica a organização retórica, ou a estrutura textual dessas introduções em seus aspectos obrigatórios (movimentos) e opcionais (passos), bem como as sentenças que sinalizam o início e o fim dos movimentos e passos dos exemplos analisados.

O conceito de gênero de Swales (1990) foi o ponto de partida para a definição de gênero de Bhatia (1993:13) quando considera que a principal característica do gênero são seus propósitos comunicativos, além de reconhecer a influência de fatores como conteúdo, forma, audiência, meio ou canal na construção do gênero. Para Bhatia (1993:13), os propósitos comunicativos conferem ao gênero sua estrutura interna, portanto, qualquer grande mudança em relação ao propósito comunicativo resultará em uma mudança de gênero, ao passo que mudanças menores possibilitam a distinção de subgêneros.

Definindo gênero como “um evento comunicativo altamente estruturado e convencionalizado”, Bhatia (1993:14) reconhece que os membros especialistas de uma comunidade profissional ou acadêmica não somente conhecem os objetivos comunicativos de sua comunidade, mas também a estrutura dos gêneros usados em seu trabalho diário.

Bhatia (1993:22-36) propõe um modelo analítico composto por sete passos que podem ser considerados em sua totalidade ou não, dependendo do objetivo da análise, aspectos focados e conhecimento anterior do analista. Esses passos são: 1- situar o gênero em um contexto situacional, observando o conhecimento anterior, as pistas internas do texto e o conhecimento de mundo. Isto inclui a experiência prévia do escritor; 2- pesquisar a literatura existente; 3- refinar a análise situacional/contextual definindo quem

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

escreve, para quem escreve, seu relacionamento e objetivos; 4- selecionar um corpus de análise com base na definição do gênero a ser analisado; 5- estudar o contexto institucional no qual o gênero é usado, com suas regras e convenções linguísticas, sociais, culturais, acadêmicas e profissionais; 6- realizar a análise com base em um ou mais dos três níveis de realização linguística: (a) análise das características léxico-gramaticais mais frequentes no gênero; (b) análise de modelos de texto ou textualização, enfatizando os aspectos táticos de uso da língua em determinado gênero (léxico, sintaxe ou discurso); (c) interpretação estrutural de um gênero que enfatiza os aspectos cognitivos da organização da língua; 7- buscar informação com um especialista no gênero analisado.

Para Bhatia (1993:16), os gêneros são exemplos de realizações bem sucedidas de propósitos comunicativos por meio do uso de conhecimento linguístico e recursos discursivos; o autor dedicou-se à aplicação do conceito de gênero à análise de cartas comerciais enquanto que na escola australiana o destaque é a aplicação da teoria e pesquisa de gênero na pedagogia, no âmbito das escolas públicas de primeiro e segundo graus e na educação para adultos imigrantes (JOHNS, 2001:5).

O trabalho com gêneros na escola australiana, segundo Hammond e Derewianka (2001:187), incorpora muitas características essenciais da teoria linguística sistêmico-funcional como: a perspectiva funcional de estudo da linguagem; a inter-relação entre linguagem, texto e contexto, na qual os gêneros ocorrem; as ferramentas analíticas que têm sua origem na descrição do discurso e escolhas lexicais; e a inter-relação entre os modos falados e escritos da língua inglesa. Essas características fornecem meios para estudar a organização, desenvolvimento e coesão dos textos orais e escritos utilizados pelas pessoas em uma variedade de contextos.

Halliday (Halliday e Hasan 1989:10), o maior expoente da linguística sistêmico-funcional, enfatiza que texto e contexto são aspectos de um mesmo processo, ou seja, as situações não verbais e o ambiente no qual o texto se desenvolve são vitais para a sua compreensão.

Para se referir ao contexto, Halliday utilizou os termos *contexto de situação e de cultura*, cunhados pelo antropólogo Malinowsky a partir de sua pesquisa nas ilhas Trobiand (HALLIDAY E HASAN 1989:5-6).

O contexto de situação, segundo Halliday (1989:12), é composto por três

variáveis: Campo (*field*), Relações (*tenor*) e Modo (*mode*), que servem para interpretar o contexto social de um texto e o ambiente em que os significados são negociados. Para Halliday (1989:38), a configuração de significados, com suas expressões e características léxico-gramaticais, associadas à configuração situacional de Campo, Relações e Modo, definem o registro.

A partir do conceito de registro de Halliday (1989), linguistas sistêmicos como Martin (1984) e Martin e Eggins (1997), entre outros, motivados por preocupações educacionais, dedicaram-se à conceituação e à apresentação de propostas analíticas de gênero. Martin (1984:25) oferece duas definições de gêneros: 1- “gênero é uma atividade em estágios com objetivos e propósitos na qual os falantes se engajam como membros de nossa cultura” e 2- “gêneros são como as coisas são feitas quando a linguagem é usada” (MARTIN 1984:248).

Os conceitos de registro e gênero são aglutinados por Martin e Eggins (1997) na teoria de registro e gênero do discurso. Para Eggins e Martin (1997:236), essa teoria objetiva evidenciar as semelhanças e diferenças entre os textos, bem como as motivações de contexto que as determinam. Na visão de Eggins e Martin (1997:251), pelo conceito de registro, introduzido por Halliday (1989), teorizamos as diferenças de uso da linguagem relacionadas às diversas situações de uso.

Segundo Eggins e Martin (1997:251), os dois contextos, o de situação, ao qual a teoria de registro está associada, e o contexto de cultura, associado ao conceito de gênero, causam impacto em um texto e, conseqüentemente, são as duas dimensões que ocasionam as variações entre os textos.

Os dois conceitos, o de gênero e o de registro, se entrelaçam e permitem uma *predição* textual e uma *dedução* contextual de forma que, a partir da descrição de um contexto, é possível prever os significados que serão trocados em uma comunicação ou vice-versa.

Segundo os autores, a teoria de gênero e registro favorece uma metodologia de análise textual que engloba um detalhamento dos contextos de situação e de cultura expressos pelas escolhas linguísticas (EGGINS E MARTIN 1997:234-238).

A seguir apresento conceitos sobre material didático, suas funções e os princípios teóricos para sua elaboração.

2.2 - Elaboração de Material Didático

A elaboração de material didático foi objeto de estudo de muitos autores como Brown (1995) e Graves (2000), entre outros, para cursos de inglês em geral, e de Dudley-Evans e St. John (1998) e Hutchinson e Waters (1987), entre outros, para cursos na Abordagem de Inglês para Fins Específicos (ESP).

Para Graves (2000:149), o desenvolvimento de materiais “é um processo de planejamento pelo qual o professor cria unidades, e lições dentro das unidades para alcançar os objetivos gerais e específicos do curso”. Para Graves (2000:75-77), os objetivos gerais representam os propósitos e os resultados esperados ao final de um curso; são realizáveis, em longo prazo; e mantêm uma relação de causa e efeito com os objetivos específicos, isto é, se os alunos alcançarem os objetivos específicos, alcançarão os gerais.

Brown (1995:73-86) define objetivos específicos como afirmações específicas que descrevem o que se espera que o aluno saiba ao final de um curso ou programa, portanto, o grau de especificidade é a característica distintiva entre objetivos gerais e específicos.

Depois de definidos os objetivos, o processo de desenvolvimento de materiais abrange a escolha do tipo de material a ser utilizado (impresso, visual, auditivo), a definição das atividades que os alunos vão realizar, e da maneira como esses materiais e atividades são organizados nas lições (GRAVES, 2000:150).

Segundo Graves (2000:151), as decisões tomadas no desenvolvimento de materiais são influenciadas: a) em relação ao que precisam aprender; c) pelos objetivos do curso; d) pelo conteúdo pelas visões de linguagem e de aprendizagem; b) pela consideração do perfil dos alunos e suas necessidades; e) pelos tipos de atividades.

Para Dudley-Evans e St John (1998: 30-31), não há, na atualidade, nenhum movimento dominante de produção de material didático em Inglês para Fins Específicos (ESP) como em algumas épocas anteriores (análise de registro, análise retórica e do discurso, entre outras). Entretanto, a produção de materiais e a análise de texto escrito ou falado têm assumido um papel de destaque em ESP, especialmente sob a influência de Swales (1990).

2.2.1 Proposta de utilização pedagógica de gênero de Ramos (2004a)

Para Ramos (2004:116) o uso de gêneros textuais em sala de aula é um poderoso instrumento:

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

Segundo Ramos (2004:116), o estudo prévio do gênero a ser trabalhado em sala de aula, conforme as sugestões de Bhatia (1993), precede a sua implementação pedagógica. Esse estudo tem como objetivos, entre outros, a identificação do contexto de circulação de gênero, a que interesses serve, como é constituído. Em outras palavras, para a autora, essa análise propicia ao elaborador de materiais e/ou professor um conhecimento não só de questões léxico-gramaticais, textuais e discursivas, mas também faz com que as condições de situação e produção sejam observadas, objetivando a compreensão do entrelaçamento de todos esses componentes. Segundo Ramos (2004: 116), sua proposta pedagógica de implementação de gêneros tem, entre outras, as seguintes como metas: (a) *conscientizar o aluno do propósito e estrutura do gênero, bem como suas características linguísticas, contextuais, socioculturais significativas e representativas;* (b) *criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;*(c) *proporcionar o conhecimento de formas textuais bem como dos processos pelos quais os gêneros são constituídos;*(d) *fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na própria produção.*

Ainda segundo a autora, é imprescindível que as atividades elaboradas de acordo com essa proposta mostrem que: 1) o texto é contextualizado, tem propósitos e traços

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

linguísticos identificáveis; 2) as estruturas genéricas não são fixas, permitindo variações devido a fatores culturais e ideológicos; 3) garantam exemplos autênticos de gênero, adequados às necessidades dos alunos; 4) garantam e promovam a interação social através da qual o indivíduo se constitui.

Segundo a proposta de Ramos (2004:118) a implementação de gêneros em sala de aula visa, primordialmente, uma progressão de conteúdo que parte da apresentação geral para a específica, de “forma espiralada”. Para isso, a autora propõe três fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.

Na Apresentação, acontece a conscientização e/ou a familiarização do gênero. Na conscientização, os dois contextos, o de situação e o de cultura, são evidenciados e aspectos como fonte, propósito, conteúdo, participantes, comunidade e contexto de produção são explorados. Na familiarização, o foco está no quanto de conhecimento prévio o aluno possa ter no gênero em questão. Nesse caso, há fornecimento de informações para que o aluno conheça o gênero a ser estudado, a partir da observação de sua contextualização, ou seja, de seu contexto de situação e de cultura. Nessa fase, o aluno será exposto a diferentes gêneros, para que tenha condições de perceber as semelhanças e diferenças entre eles.

A fase do Detalhamento, além de utilizar os elementos já apresentados aos alunos, trabalha com a organização retórica dos textos, e suas características léxico-gramaticais. Tem como objetivos: favorecer a compreensão e/ou produção geral e detalhada do texto, explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais relativos ao gênero em pauta, bem como compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação. Esta fase explora as questões sobre diferenças entre textos, quem escreve/fala, qual é o papel da língua, qual é o tipo de interação, meio, canal e modo retórico.

A fase da Aplicação, articulando as duas fases anteriores, apresenta duas etapas: a consolidação e a apropriação. A consolidação tem como objetivo a retomada do gênero como um todo, e a apropriação objetiva o uso do mesmo em situações da vida real.

A seguir apresento a metodologia deste trabalho.

3- Metodologia

Conforme mencionado na introdução deste artigo, o foco deste trabalho está no curso semipresencial da Ação 2 do *ESPtec*, com ênfase na sua etapa *on-line*, realizada entre julho e novembro de 2004, disponibilizada na plataforma da COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão).

A etapa *on-line* do curso semipresencial da Ação 2 constituiu-se de oito unidades, sendo a última destinada à discussão de questões relacionadas à multiplicação e à avaliação geral do curso. Para os propósitos deste trabalho, foram consideradas as unidades 5, 6 e 7: Unidade 5 - Implementação de Gêneros em Sala de Aula: uma proposta pedagógica; Unidade 6 - Preparação de material didático; Unidade 7 - Oficina de elaboração de material didático.

A unidade 5 tinha como objetivo entrar em contato com a proposta de implementação de gêneros em sala de aula; a unidade 6 objetivava a criação de oportunidade para a reflexão e discussão sobre os procedimentos para a preparação de material didático para cursos na Abordagem Instrumental e delinear as próprias unidades didáticas com base na proposta de Ramos (2004); o objetivo da unidade 7 era a criação de oportunidades para que cada Centro elaborasse duas unidades didáticas com base na proposta de Ramos (2004) utilizando os gêneros orais e escritos e refletir sobre os materiais produzidos.

O Centro participante aqui escolhido para a apresentação deste trabalho é o Centro B – localizado no estado do Rio de Janeiro.

O questionário para conhecer o perfil de entrada dos participantes foi aplicado e respondido pelos participantes do curso antes do início do mesmo e seu resultado indicou que os participantes desse Centro priorizavam o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão escrita justificando, desta forma, o destaque que este trabalho dá ao processo de elaboração das unidades para *gênero escrito* desenvolvido pelos professores do Centro B.

Para buscar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica no material elaborado pelo Centro B, apresento, neste trabalho, a avaliação da última versão da

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

unidade didática elaboradas pelo centro em questão.

A análise das unidades didáticas foi norteada por um roteiro de avaliação que analisa os objetivos propostos para a unidade, a progressão do conteúdo que deve seguir um sequenciamento segundo a proposta de Ramos (2004), o gênero e a habilidade comunicativa trabalhada na unidade didática.

O gênero utilizado pelos professores do Centro B, do curso da Ação 2 do *ESPtec*, para a elaboração da unidade didática para gênero escrito foi escolhido pelos professores que participaram da Ação 2 em função de sua coerência com as necessidades de seu público-alvo. Dessa forma o Centro B escolheu o gênero “*Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos*”.

Os resultados dessa avaliação são apresentados a seguir.

4- Apresentação dos Resultados

4.1 - Análise da versão final da unidade didática para gênero escrito elaborada pelo Centro B

O gênero escolhido pelo Centro B, para ser utilizado na elaboração da unidade didática para gênero escrito, foi “*Base de dados das propriedades dos elementos químicos*” que, segundo os elaboradores da unidade, faz parte da situação-alvo de uso da língua inglesa dos alunos do curso técnico de Química Industrial.

A versão final da unidade, para gênero escrito *Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos*, elaborada pelo grupo de alunos do Centro B, apresentou separadamente o manual do professor (anexo 1A) e a versão dos alunos (anexo 1B). No manual do professor, foram incluídos: o curso, os alunos, a unidade, o gênero utilizado e os objetivos gerais e específicos da unidade. O objetivo geral proposto pelo grupo foi: Criar condições para que os alunos se apropriem do gênero em estudo; os objetivos específicos foram: 1. Identificar o contexto cultural em que o gênero *Base Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos* ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química; 2. Identificar os blocos retóricos que compõem textos; 3. Identificar as características léxico-gramaticais e as funções

comunicativas comuns ao gênero; 4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.

Os objetivos propostos estão relacionados às fases da Apresentação, Detalhamento e Aplicação da proposta de implementação de gêneros e indicam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita.

Os exemplos de gênero utilizados na unidade são autênticos e foram retirados do manual de referência *Handbook of Chemistry and Physics*.

A progressão do conteúdo seguiu aquela sugerida pela proposta, retomando, na maioria das vezes, o que tinha sido visto anteriormente, o que caracteriza a forma espiralada de apresentação das atividades.

Atividades no manual do professor	Atividades na versão dos alunos
Atividade A- resgate do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão.	Atividade 1 solicita que os alunos identifiquem no texto em inglês, as frases apresentadas em língua materna (de <i>a</i> a <i>d</i>), utilizando o seu conhecimento prévio e a identificação das palavras cognatas. A realização dessa atividade implica o conhecimento do léxico necessário para fazer a compreensão detalhada do texto apresentado.
Atividade B oferece instruções para a condução do exercício 1 (versão do aluno), que deverá ser realizado em duplas, para a previsão das informações que podem constar no texto (<i>Iron</i>) que será lido posteriormente. Todas as previsões feitas pelas duplas da sala são comparadas.	As atividades 2, 3, 4, 5 e 6 têm a intenção de realizar o segundo objetivo proposto para a unidade (<i>Identificar os blocos retóricos que compõem textos</i>). Entretanto, os problemas como, por exemplo, falta de clareza do enunciado, podem causar certas restrições à realização desse objetivo.
Atividade C se refere à instrução para a condução do exercício 1: o texto (<i>Iron</i>) é entregue aos alunos que, em duplas, fazem uma leitura rápida para confirmar ou não as previsões feitas anteriormente. Nesse trabalho, os alunos utilizam o seu conhecimento anterior e o conhecimento das palavras cognatas.	Atividade 7 enfoca o trabalho com os elementos lexicais mais recorrentes nos movimentos que caracterizam o gênero, entretanto este trabalho foi realizado somente com um dos textos apresentados (texto2: Oxygen) e não se pode generalizar essa identificação lexical para todos os exemplos do gênero.
Atividades A, B e C do manual do professor - fase Apresentação, pois resgatam o conhecimento do aluno sobre o gênero em questão, trabalham com aspectos relacionados	Atividade 8 continua o trabalho de identificação dos elementos léxico-gramaticais mais recorrentes; trabalha com a voz passiva o que indica que o grupo analisou mais

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

<p>aos contextos de situação e de cultura e realizam o primeiro objetivo: <i>identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.</i></p>	<p>detalhadamente o texto utilizado e verificou que a voz passiva é bastante recorrente em todos os movimentos do gênero embora não caracterize nenhum movimento em particular; o enfoque desta questão gramatical se justifica por ser uma forma verbal mais elaborada e talvez desconhecida dos alunos-alvo.</p>
<p>A atividade D é um lembrete para o professor iniciar as atividades na versão do aluno.</p>	<p>Atividade 9 - relação entre os movimentos do gênero e o uso da voz passiva para entender a razão do seu uso nos movimentos. Entretanto, somente a voz passiva foi identificada como característica gramatical do gênero e, possivelmente, outros aspectos gramaticais são também recorrentes no gênero em questão. Por essa razão o terceiro objetivo da unidade (<i>identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero</i>) é parcialmente alcançável pelas atividades propostas.</p>
<p>Antes de passar para a segunda atividade, encontramos, no manual do professor, uma instrução para que ele explique aos alunos o que são funções comunicativas, exemplificando de forma simples.</p>	<p>Atividade 10 retoma a noção dos movimentos que compõem o gênero em questão, e introduz a noção de passos, chamados aqui de “subdivisões”.</p> <p>Atividade 11 – trabalha com a fase Detalhamento, mas também um elo entre a fase Detalhamento e a fase Aplicação já que os alunos terão que usar o conhecimento adquirido nas atividades anteriores para buscar informações no novo texto (<i>Iodine</i>). Essa atividade realiza o quarto objetivo: <i>Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.</i></p> <p>Atividade 12 - para a fase Aplicação (consolidação), pois os alunos deverão retomar tudo o que foi visto na unidade para fornecer informações sobre um novo texto, escolhido por eles, pertencente ao mesmo gênero estudado na unidade.</p>

Quadro 4.2 – atividades da unidade para gênero escrito elaboradas pelo Centro B

5 Considerações Finais

O objetivo deste artigo é apresentar evidências de aprendizagem, da proposta

pedagógica de gêneros desenvolvida por Ramos (2004), identificadas na unidade didática para gênero escrito, elaborada pelo Centro B participante do projeto *ESPtec - Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*.

A análise da unidade didática elaborada pelos professores do Centro B, tanto em suas atividades para os alunos quanto em seu manual do professor, indica que os passos da proposta de Ramos (2004) tais como, a utilização de material autêntico, a apresentação espiralada do conteúdo e a utilização das fases da proposta, cada uma com seu objetivo foi utilizada pelos participantes desse Centro, indicando desta forma que os professores deste Centro aprenderam como elaborar material didático com base em gênero utilizando a proposta apresentada no projeto *ESPtec*.

A fase Apresentação foi a que melhor foi explorada pelo centro em foco (Centro B) com resgate do conhecimento prévio dos alunos, a exploração dos contextos de situação e de cultura.

Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação à fase Detalhamento que apresentou problemas com a identificação dos elementos léxico-gramaticais mais recorrentes nos gêneros em estudo, uma vez que, a atividade 7 da unidade, que enfoca os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes no gênero em questão, enfoca somente um dos textos apresentados (texto 2).

Percebeu-se que houve um excesso de atividades para a fase Detalhamento (atividades 2 a 11). As inadequações notadas no trabalho com a fase Detalhamento tiveram como consequência, o comprometimento do sucesso da fase Aplicação, uma vez que essa fase faz a articulação do trabalho realizado nas fases anteriores (Apresentação e Detalhamento).

Em resumo, esses resultados indicaram que por um lado os alunos compreenderam os conceitos teóricos apresentados na Ação 2, mas por outro lado tiveram problemas para fazer a aplicação da teoria à prática de elaboração de material com base em gênero.

O projeto *ESPtec* foi relevante para os professores do centro em foco, não somente pela apresentação da questão do gênero e sua aplicabilidade pedagógica, uma tendência da Abordagem Instrumental (Inglês para Fins Específicos) desde os anos 90

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

(RAMOS 2001), mas também pela revisão dos conhecimentos dos professores em relação aos princípios essenciais para a elaboração de material em qualquer outra abordagem.

Os resultados desse trabalho são relevantes para outras pesquisas que tenham como objetivo formar os professores de inglês, que em suas práticas docentes utilizam a Abordagem de Inglês para Fins específicos, na elaboração de material didático com base no conceito de gênero e a utilização da proposta pedagógica de Ramos (2004).

130

Recebido em: 10/2014; Aceito em: 12/2014

Referências Bibliográficas

- BHATIA, B.K. 1993. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman.
- BROWN, J.D. 1995. **The elements of language curriculum: a systematic approach to program development**. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- CARDOSO, Z. C. Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem. 2008 2 v. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada) – LAEL, PUC/SP: São Paulo.
- DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, M.J. 1998. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge: CUP.
- EGGINS, S. e MARTIN, J.R. 1997. Genre and register in discourse. In: T.A. van Dijk (eds), **Discourse as structure and process. Discourse studies 1. A multidisciplinary introduction**. Sage Publication.
- GRAVES, K. 2000. **Designing language courses: a guide for teachers**. Ontario: Heinle & Heinle.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. 1989. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford: OUP.
- HAMMOND, J. E DEREWIANKA, B. 2001. Genre. In: D. Nunan e R. Carter (eds.) **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP.

- HUTCHINSON, T. e WATERS, A. 1987. **English for specific purposes**. Cambridge: CUP.
- JOHNS, A. 2001. **Genres in the classroom: multiple perspectives**. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTIN, J.R. 1984. Language, register and genre. In: F. Christie (ed.), **Children writing reader**. Geelong, Vic: Deakin University Press.
- RAMOS, R.C.G. 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, 25,2:107-129.
- RAMOS, R.C.G. et al. 2003a. **Briefing do projeto ESPtec**. Convênio VITAE – PUC-SP.
- RAMOS, R.C.G. 2005. **Roteiro de avaliação adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999)** produzido para o curso Ação 4 do Projeto *ESPtec* – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino e Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. Convênio VITAE – PUC-SP.
- SWALES, J.M. 1985. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press.
- SWALES, J.M. 1990. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: CUP.

Zelia Cemin Cardoso, received her doctor degree in Applied Linguistics from PUC-SP, and she belongs to the research group GEALIN (English for Specific Purposes and language teaching in different contexts) coordinated by Prof^a Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos. She is currently working at COGEAE PUC-SP as an invited teacher in the course “English for Specific Purposes: reading academic texts” and she concentrates her interests in the research and work of English for Specific Purposes (ESP) and in developing materials for courses within this approach. e mail: zeliacemin@gmail.com

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

ANEXO 1A

CENTRO B – Versão Final

UNIDADE DE GÊNERO: ESCRITO TEACHER'S MANUAL

CURSO: leitura de textos em inglês na área de química

ALUNOS: estudantes do curso técnico em Química Industrial

UNIDADE: 1, módulo 2

GÊNERO TEXTUAL: Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos

132

OBJETIVO GERAL: Criar condições para que os alunos se apropriem do gênero em estudo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.
2. Identificar os blocos retóricos que compõem textos.
3. Identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero
4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura

Os textos foram retirados de uma única publicação (Handbook of Chemistry and Physics ...) por ser esta a mais importante fonte de consulta dos alunos. Durante o curso eles utilizam esse livro para pesquisar sobre os elementos químicos a fim de desenvolverem as atividades propostas nas disciplinas técnicas. Além disso, após o curso e já no mercado de trabalho, os técnicos em química continuam a recorrer a ele. O “Handbook” é, na realidade, um livro de referência onde estão reunidos textos de diversos autores e que é constantemente revisado.

Atualmente, existe uma versão on-line dessa publicação. Sugere-se, então, que uma outra unidade seja elaborada com base nessa versão em continuidade a este trabalho.

A) *Antes de distribuir o texto para os alunos, abrir uma discussão que envolva:*

- a. Você já ouviu falar sobre o Handbook of Chemistry and Physics? O quê?
- b. Você já teve oportunidade de consultá-lo na biblioteca de nossa escola?
- c. De um modo geral, qual é o conteúdo desse livro? Que assuntos são tratados ali?
- d. Ele lhe parece um livro didático para ser usado em Ensino Médio? Em curso técnico? Em cursos universitários?
- e. Quem consulta esse livro? Por quê?

Caso os alunos não tenham manuseado o livro ainda, o professor deverá citar os assuntos abordados antes de ir adiante. Dessa forma, os alunos poderão utilizar o conhecimento prévio de química já adquirido até o momento .

- f. Que tipos de informação você espera encontrar/ encontra nesses textos?
- g. Em que situações as informações obtidas nesses textos podem ser aplicadas?
- h. O que você conclui quanto à relevância de ler esses textos?

B) *Passar o título do texto para os alunos e sondar o seu significado. Pedir que, em duplas, façam um levantamento das informações que possam vir a ser encontradas nesse texto, com base no conhecimento prévio. As duplas devem listar sua predição, comparando-a com as dos outros alunos.*

C) Entregar o material e pedir que os alunos, ainda em duplas, façam uma rápida leitura do texto *Iron* para verificar se as informações listadas anteriormente podem ser encontradas. Orientar os alunos a não se deterem em partes do texto que eles desconhecem e sim nas palavras cognatas e naquelas que eles já conhecem. Conferir o resultado oralmente e com a turma inteira.

D) Passar ao exercício 1.

E) Antes de passar para o exercício 2, explicar o que são funções comunicativas, dando exemplos retirados de textos do dia-a-dia dos alunos.

F) Após o exercício 4, falar sobre a organização retórica de textos (em geral); entretanto, sem utilizar essa nomenclatura. Pedir que eles pensem sobre as partes que compõem, por exemplo, uma bula de remédio, um manual de uma máquina, um anúncio de classificados, mostrando que a recorrência das funções comunicativas possibilitam a divisão em partes e levam à caracterização do gênero. Depois disso, passar para o exercício 5, com o texto 2.

G) No exercício 11, a turma será dividida em grupos de 5 (nº das movimentos retóricos desse gênero). Cada aluno receberá um nº de 1 a 5. Após fazerem a atividade 1, eles se reorganizarão em novos grupos. Dessa vez, um grupo será formado pelos alunos de nº1, outro pelos alunos de nº 2, etc. O professor deverá determinar com que parte do texto cada grupo irá trabalhar.

Projeto ESPtec - Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico - PUCSP, VITAE (2004-2006) *Unidade 6*, material didático elaborado pelo *Centro-B* como exigência parcial do curso de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, sob a orientação da equipe GEALIN (PUC/CNPq). Disponível online em <http://cogea.dialdata.com.br/vitae/>

ANEXO 1B

CENTRO-B – Versão Final

Os textos que você encontra nessa unidade foram retirados de um livro de nossa biblioteca (The Handbook of Chemistry and Physics), e são do gênero Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos. Vamos entender um pouco sobre ele, fazendo as atividades aqui propostas.

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

TEXTO 1

IRON

Iron is a bright, silvery metal which tarnishes in air or water. Perfectly dry air does not affect it but under normal atmospheric conditions an unprotected sample will, in time, rust away completely. Next to aluminum, iron is the most abundant of all metals and has been known from very early times. It is sometimes found native in meteors in which it is alloyed with from 1% to 10% of nickel. The usual source of the metal is magnetite (Fe_3O_4) and hematite (Fe_2O_3), which are the ores that are mined in vast quantities in the Lake Superior district. The iron is obtained by reducing the ores with carbon in a blast furnace. The fusible carbide, cast iron, can be purified by "puddling" in a reverberatory furnace with ore, limestone, etc., to remove C, S, P and Si with mechanical working to produce wrought iron; or completely fused at a higher temperature for steel, to which alloying additions may be made. Pure iron is rather soft, malleable and ductile. Small amounts of carbon greatly change these properties, making the iron harder and of higher tensile strength; too much carbon makes iron brittle. Iron is very strongly magnetic. It is readily attacked by strong mineral acids but can be rendered passive by concentrated nitric acid. Pure iron is seldom used except in medicine for treatment of anemia, and in analytical work as a reducing agent, but the so-called "ingot iron" and electrolytic iron are nearly pure as are certain low carbon steels. The quality of steel is greatly improved by the addition of small amounts of nickels, cobalt, chromium, vanadium or tungsten. Crude pig iron sells for about \$66 per ton.

- Utilizando seu conhecimento sobre o elemento e as palavras cognatas,
 - indique em que linha(s) do texto 1 podemos encontrar as seguintes informações:
 - O ferro é um metal prateado e brilhante.
 - O ferro, juntamente com o alumínio, é o metal mais abundante.
 - O ferro é obtido pela redução de minério com carbono em um alto forno.
 - O ferro puro é raramente usado, exceto na medicina para tratar anemia.
 - explique como você chegou a essas conclusões, relacionando palavras e/ou expressões que serviram de 'dicas' para obter as informações.
- Observe as funções comunicativas abaixo. Você saberia identificar as funções das quatro informações do exercício 1? Utilize as letras **a, b, c e d** para correlacionar funções e frases.
 - () Informar sobre a ocorrência do elemento.
 - () Definir o elemento.
 - () Fornecer informação sobre o uso do elemento.
 - () Informar sobre a obtenção do elemento.
- Volte ao texto mais uma vez e tente acrescentar, em português, duas informações que não constem da lista do exercício 1, sempre tomando nota das pistas utilizadas para chegar às informações. Compare com o que seus colegas escreveram e acrescente outras informações, caso você concorde com o que eles escreveram.
- Vamos tentar organizar as informações que vocês conseguiram retirar até aqui. Separando-as por partes que têm a mesma função comunicativa, teremos maior clareza da organização desse gênero em estudo. Distribua as informações listadas de acordo com o que está indicado abaixo:
 - Caracterização do elemento**
 - Dado histórico**
 - Ocorrência do elemento**
 - Obtenção do elemento**
 - Utilização do elemento**
- Discuta com dois ou três colegas sobre o que ajudou na identificação das partes do texto. Anote

dois ou três exemplos relativos a cada uma das partes.

- a. **Caracterização do elemento**
- b. **Dado histórico**
- c. **Ocorrência do elemento**
- d. **Obtenção do elemento**
- e. **Utilização do elemento**

6. Vamos passar para um outro texto a fim de buscar as semelhanças com o texto 1 no que se refere às partes que o compõem. As cinco podem ser identificadas? Como você completaria o quadro abaixo?

Texto 2

OXYGEN

Oxygen is a colorless, odorless, active gas. The liquid and solid forms have a pale blue color. Oxygen is the most abundant element, making up 88.8% of the waters of the earth, 46% of the rocks and soils, and one-fourth of the atmosphere by weight or one-fifth by volume. The best commercial method of preparing oxygen is by the fractional distillation of liquid air, but it can also be obtained by the electrolysis of water containing dissolved electrolyte, or by heating HgO, BaO₂, KClO₃ or other oxygen-containing compounds. Oxygen is not combustible but supports combustion, and combines with all the elements except the inert gases of the argon group. All plant and animal life as we know it depends on oxygen, either free or combined, for its existence. The gas is used in the oxy-hydrogen and oxy-acetylene flames for welding; for ventilating submarines; for medical purposes; for oxidizing oils, etc., for bleaching; and in determining the carbon content of steel and organic compounds. Liquid oxygen is used with various fuels to propel guided missiles. Currently, the biggest users of oxygen are the steel industry and metal fabricators, about 65% of total oxygen output; the next biggest user, about 20%, is the chemical industry, followed by missiles and rockets to the extent of about 13%. The element exists in two forms, the usual state being O₂, while ozone, a less common form is O₃. The name ozone is derived from the Greek word meaning "I smell"; the characteristic odor of the substance is often noticed around electrical machines. It is formed whenever an electric spark is produced and can often be observed during thunderstorms. Ozone is a very active oxidizing agent especially towards organic matter and is used as a bactericide in sterilizing water as well as in other oxidizing and bleaching processes. Much of the ageing of rubber is caused by ozone in the atmosphere. Ozone is never sold as such but is made by an electric spark discharge at the place where it is to be used but it is likely that the gas will eventually be marketed in cylinders.

Partes do Texto	Trechos do Texto (em inglês)
Caracterização	
Histórico	
Ocorrência	
Obtenção	
Utilização	

7. Ao escrever um texto, o autor precisa fazer escolhas quanto ao vocabulário a ser usado. Essa escolha é inicialmente determinada pelo assunto, mas torna-se mais específica em cada parte do gênero de texto que ele está desenvolvendo. Vamos, então, transcrever do texto 2, grupos de palavras e expressões de acordo com o gênero em estudo. Tente também dar os significados em português.

- a. **Caracterização do elemento**
- b. **Dado histórico**

Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)

c. Ocorrência do elemento

d. Obtenção do elemento

e. Utilização do elemento

8. Além das escolhas lexicais, há também as escolhas gramaticais particulares a cada gênero de texto. Em um manual de instruções de máquinas, por exemplo, é comum o uso de verbos no imperativo porque se trata de comandos. Observe que nos textos dessa unidade encontramos freqüentemente o uso da voz passiva. Portanto, é importante sabermos um pouco sobre ela.

VOZ PASSIVA

verbo to be (*tempo verbal variável*) + particípio passado do verbo principal

136

Utilizando os dois textos anteriormente apresentados, retire de cada um cinco exemplos de verbos na voz passiva.

Texto 1

Texto 2

9. Observe o resultado de sua busca e a de seus colegas e decida se a voz passiva está associada a partes específicas do texto ou se pode ser encontrada em qualquer uma delas.

Discuta com seus colegas sobre o porquê do uso dessa voz do verbo, a fim de entender seu uso recorrente nesses textos.

10. Nós trabalhamos os dois textos anteriores com base nas cinco partes que os compõem, tentando mostrar como é importante reconhecer sua organização. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o texto como um todo, ou retirar informações detalhadas, dependendo do objetivo da sua leitura.

Entretanto, aquelas cinco partes ainda podem ser subdivididas e, dessa forma, ajudar a aprofundar mais a compreensão do texto. Volte aos textos 1 e 2 e dê, em português, um exemplo para cada subdivisão apresentada abaixo. Fique atento, pois nem sempre todas as subdivisões aparecem no texto.

a. Caracterização → do elemento em si: _____

→ dos compostos / formas variantes: _____

b. Histórico → do elemento em si: _____

→ dos compostos / formas variantes: _____

c. Ocorrência → do elemento em si: _____

-> dos compostos / formas variantes: _____

d. Obtenção -> do elemento em si: _____

-> dos compostos / formas variantes: _____

e. Utilização -> do elemento em si: _____

-> dos compostos / formas variantes: _____

11- Vamos aplicar o que vocês aprenderam nesta unidade?

Organizem-se em grupos de cinco, leiam o texto 3 e forneçam informações, em português, exemplificando as cinco partes que o compõem e as suas subdivisões. Indique, também, as palavras e expressões que serviram de dicas para essa identificação, e verifique o emprego da voz dos verbos.

Texto 3

IODINE

Iodine, one of the halogen elements, is a bluish-black crystalline solid which is converted into a violet vapor on heating. It was discovered in 1811 by B. Courtois. Gay Lussac aided him in investigating the new substance and in proving it to be an element.

Iodine does not occur free in nature but its compounds are found in sea water as well as in sea plants and animals. Certain varieties of kelp absorb iodine from the water in preference to Bromine which occurs in much larger quantities. In the earth's rocky crust, Iodine must be classified as a rare element.

Iodine was formerly obtained from the ashes of seaweeds but most of it is now made from mother liquors, the extraction of sodium nitrate from the caliche of Chile in which Iodine is present in the form of iodates. The Iodine is presently obtained from iodates by heating them with sodium bisulfite.

Iodine plays an important part in animal biological function, it being present in small amounts in all organs, specially the thyroid gland. The element is used in medicine, both as a tincture (the free element dissolved in alcohol) and in compounds, mostly for external use as antiseptics. Iodine is important in analytical chemistry, notably KI and KIO_4 . Some Iodides are used in photography. A considerable amount of Iodine is used in aniline dye industry. It also acts as a powerful poison.

Iodine usually has a valence of one, forming iodides such as NaI , KI , AgI , BiI_3 , CaI_2 , etc. It also forms iodates (salts of iodic acid, HIO_3) and periodates (salts of periodic acid, HIO_4).

Agora formem novos grupos para comparar as informações obtidas. Cada grupo ficará responsável por uma das partes do texto, verificando se há o que incluir, o que excluir ou que fazer qualquer alteração. Ao final do tempo estipulado, cada grupo apresentará suas informações para a turma, oralmente.

12. Como tarefa extra-classe, organizem-se em grupos de três ou quatro, busquem um novo texto desse gênero em nossa biblioteca para responder às perguntas abaixo. Não deve haver repetição de textos e as respostas serão entregues por escrito.

- Como o elemento pesquisado é descrito?
- O que é dito sobre a descoberta / estudo desse elemento?
- Onde ocorre esse elemento?
- O que é dito sobre sua obtenção? Mencione uma forma de obtê-lo.
- Cite dois usos desse elemento.

READING SOURCES IN ENGLISH TO WRITE A LITERATURE REVIEW IN A ROMANCE LANGUAGE: A GENRE-BASED EAP COURSE IN A MASTERS PROGRAM

Leitura de fontes em inglês para escrever revisão da literatura em uma língua românica: Um curso de inglês para fins acadêmicos baseado em gênero em um programa de Mestrado

Iliana MARTÍNEZ (Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina)

Romina PICCHIO (Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina)

Abstract

This article describes a genre-based, field-specific EAP course offered in a Latin American university to Master's candidates of veterinary science who are in the process of writing literature reviews for their dissertations. As their dissertations are expected to be novel contributions, the writers need to have access to scientific information in English, although the final product will be produced in their native Romance language, Spanish. To meet this need, we capitalized on the advantages of the context, particularly the common L1 background and the field homogeneity of the course group, thus allowing for specific instruction.

Key-words: *English for Academic Purposes; Genre-based pedagogy; Reading course; English as a foreign language; Literature review.*

Resumo

Este artigo descreve um curso em campo específico de EAP baseado em gênero, oferecido em uma universidade latina americana para candidatos de Ciências Veterinárias que estão em processo de escrever a revisão de literatura de suas dissertações. Como espera-se que as dissertações apresentem contribuições originais, os autores precisam ter acesso à informação científica em inglês, embora o produto final seja produzido em sua língua nativa, o espanhol. A fim de concretizar essa necessidade, aproveitamos para fazer uso do contexto, particularmente o background comum de L1 e a homogeneidade de campo desse grupo do curso, para assim possibilitar uma instrução específica.

Palavras-chave: *Inglês para fins acadêmicos; Teoria de gênero; Ensino da leitura; Inglês como lingua estrangeira; Revisão da literatura.*

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

1. Introduction

The central role of English as the language of scientific communication is by now an uncontested fact, as almost all prestigious journals publish in English. For this reason, researchers and graduate students all over the world who wish to have access to the latest scientific developments need to have knowledge of English, or at least of the special variety which Wood has called “International Scientific English” (ISE) (2001, p. 81). This variety, defined as the language used to communicate results irrespective of the academics’ cultural or linguistic background is characterized by the fact that its texts have prototypical rhetorical organizations that facilitate scientific communication. As these organizations are assumed to be shared by the members of the scientific community, scientists are then expected to communicate their ideas following the conventions of their disciplines. As Kuhn says,

There are no other professional communities in which individual creative work is so exclusively addressed to and evaluated by other members of the profession (...) Just because he is working only for an audience of colleagues, an audience that shares his own values and beliefs, the scientist can take a single set of standards for granted (1962, p. 164).

In Wood’s view, ISE is an ability that scientists must develop as part of their training for both reading and writing science (2001). In countries where English is a foreign language, the development of the reading ability is the most common need among academics. In these contexts, most researchers must master this skill to access published research, and usually they read only a few science-related written genres, of which the central one is the research article (Author, 2011). In this paper we describe a course of English for Academic Purposes (EAP) taught in a context that represents a particular EFL situation. The course is part of a Master’s program in the area of Veterinary Science offered by an Argentinean university. The program requires a dissertation, which must be produced in the local language, Spanish, and which is expected to be a contribution of new knowledge to the field. The course described in this paper was aimed at helping these non-Anglophone users of English to access published literature by teaching them first to efficiently read scientific texts, specifically research articles, and then to effectively use the information obtained from

them in the literature reviews (LRs) of their dissertations. This article will also report on the students' opinions before and after taking the course about their ability to read research articles in English and use sources to write the literature review in their mother tongue.

2. Genre, contexts and pedagogy

The development of genre theory has contributed powerful linguistic and rhetorical resources that have been applied to a variety of learning contexts. A vast number of contributions based on genre theory have greatly influenced recent studies on academic language, both in relation to the perception of language and to classroom applications. Three schools have particularly contributed to this development, the New Rhetoric, the Sydney School and the English for Specific Purposes School (Hyland, 2002; Hyon, 1996). Now with considerably blurred boundaries due to their mutual influence (Swales, 2009), these three traditions have greatly enhanced academic pedagogy by focusing on social perspectives and linguistic resources for the description and interpretation of texts. These schools' insights into the culture of the academy and the language of science have shown that texts are functional in particular communities, are staged in relatively predictable forms, and although subject to change, present genre-specific regularities (Hyland, 2002; Swales, 1990; 2004). The development of awareness about these regularities, both rhetorical and linguistic, has proved to be an effective tool in EAP courses for the discursual empowerment of non-Anglophone scholars (Adam & Artemeva, 2002; Belcher & Braine, 1995; Byrnes, 2006; Crane, 2006; Cargill & O'Connor, 2009; Flowerdew, 2002; Hyon, 2002; Pang, 2002).

EAP practice, however, is highly heterogeneous, as it differs greatly depending on the contexts in which it develops. Dudley-Evans and St. John (1998) identified a continuum of four EAP contexts based on different criteria. Two of these criteria, the students' native language and the role of English in the country where EAP is taught, are particularly relevant in relation to the course described here. At one extreme of the continuum are contexts where English is taught as a second language (ESL), such as

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

the United States or Great Britain. In such countries, English is the native language, and EAP is taught to international students coming from different linguistic and disciplinary backgrounds. At the other extreme are contexts where English is a foreign language (EFL), is used only as an auxiliary language, and is generally taught to homogeneous groups in terms of native language and disciplines. Such is the case of countries speaking Romance languages, as Eastern and Western Europe, and Latin America. In these contexts the lack of direct exposure to the English language has been considered to be one of the greatest disadvantages for students. However, there are characteristics that seem to compensate for the lack of exposure to English, and to favor genre-based instruction. In an analysis of the distinguishing features of the Latin American situation, Author (2011) highlights aspects of the context that can be capitalized on. She observes, for example, that courses in EFL situations are generally offered to homogeneous groups in terms of discipline, which allows for field-specific instruction. Another aspect that positively influences teaching is the homogeneity of the students' L1 background, as it is a Latin-based language, and Latin has greatly influenced the formal registers of English. This disciplinary and linguistic homogeneity represents a clear advantage for the learners in areas such as vocabulary learning. Further, in these contexts, the learners usually have highly specific needs, which allows for concentration on the teaching of one skill, and even one genre, at a time.

The applicability of the genre theory can be exemplified in the fact that it has been used as a framework to inform pedagogical decisions in the different EAP contexts described by Dudley-Evans and St. John (1998). Recent EAP literature informs about genre-based courses in both EFL and ESL contexts that have successfully helped to develop academic skills, most of them being centered on the writing ability. In these courses teaching has mainly focused on the development of awareness about the rhetorical aspects of the genres taught and about the linguistic resources specifically used in scientific communication. In ESL contexts, courses are taught to undergraduates, graduates and/or professionals from heterogeneous disciplinary fields and a variety of native language backgrounds (e.g., Dudley-Evans, 1995; Jacoby, Leech & Holten, 1995; Johns, 2002). The literature also provides information about the reading ability in genre-based courses, both in ESL and EFL contexts. A case in an ESL context is Hyon's (2002), which describes a course taught

in an American university to a group of non-native undergraduate and graduate students, as well as to university staff from different disciplines. As for EFL contexts, particularly in Latin America, the development of reading skills has been considered of central importance. In Brazil, for example, reading was for a time the only skill taught.

3. Brief review on the literature review

The genre-based reading course described in this article capitalized on aspects of the Latin American situation, particularly on the specific students' needs and on the group's homogeneity. Thus, the course addressed the students' immediate need to read research articles in English for writing their literature reviews in Spanish. The literature review (LR) has been described as a part-genre of a dissertation or a paper (Swales & Lindemann, 2002) which may be integrated to the introduction, or may appear as a separate section (Bunton, 2002; Paltridge & Starfield, 2007). It also occurs in other academic texts, such as the dissertation proposal and the grant proposal. The LR is considered to be of central importance as it provides an opportunity for writers to present themselves as knowledgeable about the state of the art of the discipline and be able to negotiate knowledge with other members of the scientific community (Boot & Beile, 2005). The negotiation that takes place in the LR requires the integration of previous studies. For this integration, it is necessary for the writers to, first, critically read previous contributions to the field, then select those that are both significant to the scientific community and relevant to the purposes of the study (Berenkötter & Huckin, 1995; Maxwell, 2006; Myers, 1990), and finally assemble the different contributions into a single text by adequately paraphrasing, summarizing or quoting the sources used (Dubois, 1988).

Various authors have contributed information offering resources to improve the writing of a LR, such as studies on citation structures (Dubois, 1988; Swales, 1990), linguistic resources for writers' positioning in relation to the literature cited (Hyland, 1999; Thompson & Ye, 1991), and formal and functional differences of citations across sections (Author, 2008). However, less attention has been paid to the argument built through the integration of sources, which is specific to the LR. There are

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

relatively few illuminating contributions which provide insights into the construction of the LR argument and offer possible organizing architectures. These architectures have served as a point of departure for instruction in genre-based courses (Dovey, 2010; Swales & Lindemann, 2002; Weissberg & Buker, 1990). Of special applicability for the purposes of the course described in this paper is Swales and Lindemann's experience of teaching the LR to EFL graduate students in an American university. Using topic-related abstracts, these authors encouraged the course participants to perceive common aspects, and to decide how those aspects could serve as sources of organization for a potential literature review. As a result, the students produced "architectures" (2002, p. 111) with different organizing principles, such as chronologies, problem-solution patterns, or schemas based on methods, results or locations. All of the organizations proposed were adequately justified by the students. This experience led Swales to conclude that there is no specific rule for the argumentative architectures of LRs, and that "success lies in the LR writer convincing the reader that there *is* an organizing mind at work" (2004, p. 211, original emphasis).

4. Course description

The EAP course described here is a mandatory 30-hour course taught for the Master's program of Inocuidad y Calidad de Alimentos (Food Safety and Quality Assurance) in the Faculty of Veterinary Medicine of an Argentinean university. Only the reading materials and the activities are in English, as the language used for instruction is Spanish, the students' mother tongue.

The course was taught in 2010 to 21 students. Most students were veterinarians, the rest belonging to related scientific areas. Nineteen students were Argentinean; one was from Panamá and another from Colombia. When the course began, half of the students had already defined their thesis topics, and all the students could at least define their research interests. Although the majority of the students (90%) had some kind of previous experience studying English, most had a very low level of proficiency, and none had ever received formal EAP instruction. To describe this course, we will

concentrate on three aspects: the context, the content offered, and the methodological stages involved.

4.1 Context

In the academic contexts of Latin America English is a foreign language. Both undergraduate and graduate courses are taught in the native language of the country, Spanish or Portuguese. In the particular context of our university, and probably in other Latin American universities, it may be perceived that the integration of International Scientific English as part of the disciplinary knowledge (Wood, 2001) varies depending on the disciplines, probably due to different research traditions in particular fields. In chemistry and biology, which are areas with an established tradition, researchers both use scientific English themselves and encourage their undergraduate students to do so (Author, 2011). On the other hand, in veterinary medicine the students are not so commonly exposed to scientific English, and they do not perceive the need to use sources in English until they have to write their dissertations. Only then does the need for EAP instruction become more evident. The EAP course described here is offered to those students who have completed most of the content courses of their program and are in the process of writing their dissertation projects. Thus, it may be expected that they can contribute their own experience to the interpretation of the texts in English used in the course.

4.2 Content

The content offered was mainly linguistic but in the content of the specific discipline. The materials were specific, that is, related to the students' fields of interest. This specificity allowed us to concentrate on the linguistic content, particularly vocabulary, lexico-grammatical structures and generic stages. The materials used constitute the most distinct feature of the course: a model paper, abstracts, and examples in the activities, which were selected considering the research topics of the students attending the course.

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

4.3 Course stages

The course had three stages: development of genre awareness through the reading of a RA; selection and reading of abstracts related to the students' specific dissertation topics; and discussion of the abstracts selected to build the architectures of possible LRs.

4.3.1 Stage 1: Developing genre awareness

The development of awareness brings to the learners' conscience aspects and features of texts that had not been evident before (van Lier, 1996). Consciousness is key for the association of rhetoric and language with the narrative of science (Myers, 1990) as represented in RAs. For the development of genre awareness (Devitt, 2004; Hyland, 2003; Hyon, 2001) we followed four steps: (a) raising cultural awareness, particularly of the roles of science-related texts and of participants in the negotiation of new knowledge, (b) analyzing titles, (c) perceiving the characteristics of vocabulary, and (d) discussing the argument of science in research articles.

For raising cultural awareness we focused on the socio-cultural function of the RA in the context of science. To do so, we discussed the role of the different actors involved in the construction of new knowledge and their relationships in terms of writers, audience and evaluation (Bazerman, 1988; Myers, 1990; Swales, 1990, 2004). We also concentrated in the similarities and differences of texts that are functional in science, as research articles, popular science, reviews and books.

For the second step, analyzing titles, we used article titles related to the students' specific field of study. We obtained these titles from the Internet access and databases of the online library available in our research institutions (<http://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/>). Titles in general are lexically dense, but simple in structure (Dudley-Evans, 1984; Haggan, 2004; Soler, 2011). The fact that the content words in them are mostly Spanish cognates and can be easily recognized on the basis of the learners' scientific experience makes the reading of titles highly accessible. Also, as titles are the most distilled form of the scientific argument, their analysis provides an opportunity to reflect about the argument of the text.

The third step was a focus on the specific characteristics of the vocabulary of science, particularly the limited set of words used, the high amount of repetition present, and the formulaic nature of many of the expressions used (Nation, 2001). To raise awareness about these characteristics, we used the selected course text, and analyzed it with the program for corpus analysis, namely Wordsmith Tools (Scott, 2004). The program provides the frequency of the words used, as well as clusters or bundles (Biber, Johanson, Leech, Conrad & Finegan, 1999; Cortés, 2004; Coxhead & Nation, 2001). In general, a small proportion of words which are highly repeated (between 200 and 300 words) account for about 80% to 90% of an individual text. Equally, there are usually three- or four-word clusters that occur at least three times in the same text. This evidence contributed to the students' awareness of the limited set of words that are necessary to handle the literature of a specific discipline (Author et al, 2009; Hyland & Tse, 2007). We consider that this step should precede the actual reading of the text, as it gives an opportunity to present the vocabulary of the course article, and to open expectations related to the actual content of the text to be read in the course.

We then turned to reading and analyzing the argument of science. In this fourth part, the different rhetorical structures and corresponding moves typical of each of the four article sections were presented (Bloor, 1999; Brett, 1994; Dudley-Evans, 1986; Thompson, 1993; Swales, 1990), and they were then visualized and analyzed in the sample text. We also focused on linguistic aspects that contribute to building the scientific argument, such as tense, modality and specific expressions used for evaluation, attitude and positioning (Hunston & Thompson, 2000; Hyland 1999; Kanoksilapatham, 2005; Salager-Meyer, 1994; Swales, 1990).

4.3.2 Stage 2: Reading abstracts

In this part of the course, the students accessed the on-line university library to search for texts. The activities on titles prepared the learners for the selection of papers relevant to their thesis topics. It was possible to form groups of three or four students sharing similar research interests; each group selected between five and eight articles and worked with the abstracts. Following Swales and Lindemann (2002), the students

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

were required to recognize the moves in these abstracts.

4.3.3 Stage 3: Discussing architectures

At this stage, we reflected on the need to organize the literature into a persuasive argument (Swales & Lindemann, 2002). The groups were required to propose criteria to organize the abstracts chosen. To do this, they considered possible architectures, which were then orally presented and argued for in class. This discussion was a proof to the students themselves that they were able to argue about ideas learnt from sources in English, and that they were ready to use those ideas for their dissertations, despite their limited knowledge about the language.

147

4.4 Assessment

For the final work, the students had to complete a written take-home project using search engines to find scientific articles in international journals matching their research interests, read the texts in English, and explain in Spanish how the texts chosen would contribute to the literature review of their Masters theses. The assignment asked the students to explain the aims of their thesis proposal briefly, use online search engines to find ten titles related to their thesis topics, download the article abstracts and analyze them by identifying the moves present. Finally, they had to propose a set of criteria for including and organizing the information of each abstract in the literature review of their theses.

It is worth mentioning that all the students managed to complete the task, by finding and reading updated and relevant information from peer-reviewed journals of their own discipline. The authenticity of this assessment task made the students work according to their individual academic aims, as revealed by the relevance of the abstracts chosen, and their sound arguments for including them and organizing the information in their theses.

5. Students' opinions

We were interested in learning about the students' opinions regarding the influence of the approach implemented. With this aim, we administered a short questionnaire before the course and a slightly modified version of it after the course. Both questionnaires asked students about (1) their perceived ability to read texts of their field of specialization in English, and (2) their perceived ability to use information in English to write their dissertations in Spanish. The data provided by these two items were analyzed both quantitatively and qualitatively. In the questionnaire after the course, an open-ended question was added, in which students were asked to reflect on the effects of the course on their abilities for reading scientific texts. The data provided by this third item were analyzed qualitatively.

The quantitative data obtained from the questionnaire administered before the course showed that the majority of the students felt that they could read texts of their own disciplines in English and use the information to write in Spanish. The qualitative data from the same instrument provided more precise details. Particularly, the data reflected that some students felt very uncomfortable reading in English; further, they concluded that they had comprehension difficulties, and that they needed to rely on resources such as dictionaries or on-line translators. The qualitative analysis also revealed that some students were able to read research articles when they could resort to the knowledge of their field.

After taking the course, the whole group of students agreed that they felt capable of reading scientific texts in English before writing up their own research in Spanish. The qualitative results were revealing as students confirmed that they had benefited from the genre-based approach of the course. This result was re-affirmed and further supported by the responses to the third item in the questionnaire administered after the course, in which the students explained the changes in their academic reading and writing abilities. In this item, students wrote that they had experienced positive changes, which they considered to be the result of one of the following factors, or a combination of them: (a) the ability to understand the rhetorical organization of research articles; (b) the suggestions and practice provided about how to search for and select texts that were

Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language: A Genre-Based EAP Course in a Master's Program

relevant to their research topics, (c) their noticing of the function and value of certain linguistic elements in the research article, (d) their reflection about different ways of organizing the information in English before writing up articles in Spanish. The students' opinions in this item suggest that the course provided them with the tools for selecting and reading scientific texts related to their research needs, and for organizing information from sources to write the literature review of their MSc dissertations.

Apparently, the awareness that the students gained in the course as far as the rhetorical and linguistic features of research articles helped them to overcome their negative feelings about reading in English by providing them with knowledge and skills that they could transfer to new reading situations in the academic context.

6. Final remarks

The course presented here was designed to meet the highly specific needs of Master's candidates in the process of writing their dissertations. Our aim, in the first place, was to capitalize on their disciplinary knowledge, as it could help the students to gain confidence. Secondly, we aimed at making the students aware not only of how the texts they need to read are constructed, but also of how those texts can be used. The course focused on the RA rhetoric and its linguistic conventions, and also on the expectations of the community as to what a literature review should include. The ideas included in this pedagogical proposal could be of interest to other EAP practitioners in EFL contexts sharing similar features.

We consider that the following aspects make this course different from others and are the features that, in our opinion, have contributed to its success: engagement, meaningfulness, authenticity, and specificity. In this course, learners are not considered blank slates; rather, the course capitalizes on the specific scientific knowledge that they have acquired in the Masters' program. Thus, active engagement is possible as the learners' contribute their knowledge of field and research. The course is meaningful for the students as it attends to a specific immediate need at the right moment, that is, the learners need to read in English when they are in the process of writing their dissertations. Furthermore, we could notice that the use of authentic texts and abstracts

selected by the learners added to motivation because the texts were directly useful and relevant for their dissertations. Finally, we prioritized content and genre specificity, which made reading in a foreign language accessible, in spite of the learners' lack of previous knowledge of English.

Recebido em: 09/2014; Aceito em: 12/2014.

References

- ADAM, C., & ARTEMEVA, N. 2002. Writing instruction in English for Academic Purposes (EAP) classes: Introducing second language learners to the academic community. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 179-198.
- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. London: The University of Wisconsin Press.
- BELCHER, D., & BRAINE, G. 1995. Introduction. In: D. BELCHER & G. BRAINE (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, 1995, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. pp. xiii-xxxi.
- BERKENKOTTER, C., & HUCKIN, T. 1995 (Eds). *Genre knowledge in disciplinary communication – Cognition/ Culture/ Power*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIBER, D., JOHANSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Essex: Pearson Education Limited.
- BLOOR, M. 1999. Variation in the methods sections of research articles across disciplines: The case of fast and slow text. In: P. THOMPSON (Ed.), *Issues in EAP writing, research and instruction*, 1998, Reading (Centre for Applied Language Studies, University of Reading. pp. 84-105.
- BOOT, D. & BEILE, P. 2005. Scholars before researchers. *Educational Researcher*, 34. 6: 3–15.
- BRETT, P. 1994. A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13.1: 47-59.
- BUNTON, D. 2002. Generic moves in PhD. dissertation introductions. In: J. FLOWERDEW (Ed.), 2002, *Academic Discourse*. Harlow: Longman. pp. 57-75.
- BYRNES, H. 2006. *Advanced Language Learning*. London. Continuum.
- CARGILL, M. & O'CONNOR, P. 2009. *Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps*. Chichester: Wiley-Blackwell.

**Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language:
A Genre-Based EAP Course in a Master's Program**

- CORTES, V. 2004. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23.4: 397-423.
- COXHEAD, A., & NATION, P. 2001. The specialised vocabulary of English for academic purposes. In: J. FLOWERDEW & M. PEACOCK (Eds.), 2001, *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP. pp. 252-267.
- CRANE, C. 2006. Modelling a genre-based foreign language curriculum: staging advanced L2 learning. In H. BYRNES (Ed.), 2006, *Advanced Language Learning*. London: Continuum. pp. 227-245.
- DEVITT, A. 2004. *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DOVEY, T. 2010. Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes*, 9.1: 45-60.
- DUBOIS, B. 1988. Citation in biomedical journal articles. *English for Specific Purposes*, 7: 181-193.
- DUDLEY-EVANS, T. 1984. A preliminary investigation of the writing of dissertation titles. In: C. JAMES (Ed.), 1984, *The ESP classroom - methodology, materials, expectation*. Exeter: University of Exeter. pp. 40-46.
- DUDLEY-EVANS, T. 1986. Genre Analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. In: M. COULTHARD (Ed.), 1986, *Talking about Text*. Birmingham: English Language Research. pp. 128-145.
- DUDLEY-EVANS, T. 1995. Common-core and specific approaches to the teaching of academic writing. In: D. BELCHER & G. BRAINE (Eds.), 1995, *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. pp. 293-312.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST. JOHN, M. 1998. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J. 2002. Genre in the classroom: A linguistic approach. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 91-102.
- HAGGAN, M. 2004. Research paper titles in literature, linguistics and science: Dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*, 36.2: 293-317.
- HUNSTON, S., & THOMPSON, G. (eds.). 2000. *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- HYLAND, K. 1999. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20.3: 341-367.
- HYLAND, K. 2002. Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 113-135.
- HYLAND, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*. 12.1: 17-29.
- HYLAND, K. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English*

for Specific Purposes, 27: 4-21.

- HYLAND, K., & TSE, P. 2007. Is there an “academic vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41.2: 235–253.
- HYON, S. 1996. Genre in three traditions. *TESOL Quartely*, 30.4: 693-719.
- HYON, S. 2001. Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20.1: 417-438.
- HYON, S. 2002. Genre and ESL Reading: A classroom study. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 121-141.
- JACOBY, S., LEECH, D., & HOLTEN, C. 1995. A Genre-based developmental writing course for undergraduate ESL science majors. In: D. BELCHER & G. BRAINE (Eds.), 1995, *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Co. pp. 351-373.
- JOHNS, A. 2002. Introduction: Genre in the classroom. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 3-13.
- KANOKSILAPATHAM, B. 2005. Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24: 269-292.
- KUHN, T. 1962. *The structure of scientific revolutions (Second edition)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARTÍNEZ, I. 2008. Building consensus in science: Resources for intertextual dialog in biology research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 7: 268-276.
- MARTÍNEZ, I. 2011. Capitalizing on the advantages of the Latin American situation. Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Ibérica*, 21: 31-48.
- MARTÍNEZ, I., BECK, S. & PANZA, C. 2009. Academic vocabulary in agriculture research articles: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 28: 183-198.
- MAXWELL, J. 2006. Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars before Researchers". *Educational Researcher*, 35.9: 28-31.
- MYERS, G. 1990. *Writing Biology*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- NATION, P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALTRIDGE, B., & STARFIELD, S. 2007. *Thesis and dissertation writing in a second language. A handbook for supervisors*. London: Routledge.
- PANG, T. 2002. Textual analysis and contextual awareness building: A comparison of two approaches to teaching genre. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 145-161.

**Reading Sources in English to Write a Literature Review in a Romance Language:
A Genre-Based EAP Course in a Master's Program**

- SALAGER-MEYER, F. 1994. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13.2: 149-170.
- SCOTT, M. 2004. *WordSmith Tools*. Oxford: OUP.
- SOLER, V. 2011. Comparative and contrastive observations on scientific titles written in English and Spanish. *English for Specific Purposes*, 30.2: 124-137.
- SWALES, J. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: CUP.
- SWALES, J. 2004. *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: CUP.
- SWALES, J. 2009. When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8.1: 5-13.
- SWALES, J., & LINDEMAN, S. 2002. Teaching the literature review to international graduate students. In: A. JOHNS (Ed.), 2002, *Genres in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 105-119.
- THOMPSON, D. 1993. Arguing for experimental "facts" in science. A study of research article results section in Biochemistry. *Written Communication*, 10.1: 106-128.
- THOMPSON, G., & YE, Y. 1991. Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12.4: 365-382.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- WEISSBERG, R., & BUKER, S. 1990. *Writing up research: Experimental research writing for students of English*. NJ: Prentice Hall.
- WOOD, A. 2001. International scientific English: The language of research scientists around the world. In: J. FLOWERDEW & M. PEACOCK (Eds.), 2001, *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: CUP. pp. 71-83.

Iliana A. Martínez is a Full Professor of English in the Department of Languages at the National University of Río Cuarto. She has taught postgraduate courses and published articles on academic writing and genre analysis. Her research interests include genre theory and pedagogy, corpus linguistics and systemic functional linguistics. E-mail: imartinez@hum.unrc.edu.ar

Romina B. Picchio is an Assistant Professor of English in the Department of Languages at the National University of Río Cuarto. She has taught undergraduate ESP and ESP Pedagogy courses, and has participated as an assistant in postgraduate EAP courses. Her research interests include ESP/EAP pedagogy, and critical ESP. E-mail: rpicchio@hum.unrc.edu.ar

POLÍTICA EDITORIAL

the ESPecialist é uma publicação semestral aberta a colaboradores de todas as partes do país e do exterior, interessados em questões relativas a línguas para fins específicos; abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras em contextos escolares ou profissionais e em ambientações diversas; abordagens teóricas e aplicadas a formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas; descrições teóricas e aplicadas de comunicação verbal em contextos específicos, tanto escolares como profissionais (análise do discurso, interação em sala de aula, análise contrastiva, análise de gêneros linguísticos, linguística do corpus, etc.); relatos de experiência docente sistematizada.

Publica, também, debates e cartas dos leitores, reservando-se o direito de encerrar um debate, quando julgar oportuno.

As línguas aceitas para publicação são: inglês, português, francês e espanhol. Todos os trabalhos devem ter resumos em português e em inglês.

Aceita somente contribuições inéditas, que não estejam sendo nem tenham sido submetidas para publicação a outras revistas.

As resenhas serão normalmente encomendadas, a partir de sugestões dos conselhos consultivo e editorial.

AIMS AND SCOPE

the ESPecialist publishes articles and research notes related to questions concerned with languages for specific purposes; theoretical and applied approaches to the teaching and learning of both the mother tongue and foreign/second languages in the classroom or in professional contexts and in diverse environments; theoretical and applied approaches to the development of teachers and coordinators of foreign/second language teaching programmes; theoretical and applied descriptions of verbal communication in specific contexts such as the school or professional contexts (discourse analysis, classroom interaction, contrastive analysis, genre analysis, corpus linguistics, etc.); systematized teaching experience reports.

It also publishes letters from readers and promotes debates.

Teachers and researchers from all countries in the world are invited to submit their papers. Languages for contributions may be: English, Portuguese, French and Spanish. All articles must have abstracts in Portuguese and in English.

Only original papers not previously published and not being considered for publication elsewhere may be submitted.

Reviews will normally be commissioned.

the ESPecialist is published twice a year.