

SIMPÓSIO 63

PORTUGUÊS L2 PARA FINS ESPECÍFICOS – DA TEORIA À PRÁTICA

Na presente era da globalização, o mercado linguístico dita cada vez mais as regras da representatividade mundial de determinados idiomas – como é o caso de português. Por outro lado, os mercados que solicitam essas línguas, diversificam-se e especificam de forma crescente e pertinente os domínios para os quais as necessitam. Nesse sentido, temos observado o incremento significativo da procura de aprendizagem de línguas para fins específicos – tanto a nível da aprendizagem de língua estrangeira como de língua segunda e mesmo materna.

O presente simpósio pretende discutir questões relacionadas com conteúdos e materiais didáticos, orientações programáticas e metodológicas à luz de abordagens de ensino das línguas que possam responder de uma forma mais ou menos eficaz às necessidades de qualquer área de especialidade, como sejam a aprendizagem de língua através dos conteúdos e também através de tarefas.

A discussão que este simpósio pretende desenvolver poderá centrar-se: (i) na descrição e (ou) avaliação de programas, materiais, estratégias de ensino de língua para fins específicos; (ii) modelos de avaliação; (iii) o papel das novas tecnologias no ensino do português para fins específicos; (iv) o papel da linguística de corpus no âmbito do ensino de português para fins específicos; (v) modelos e formatos de avaliação de necessidades; (vi) modelos de formação de professores de língua para fins específicos; (vii) desenvolvimento de capacidades; (viii) análise e descrição de linguagem técnica na perspectiva da linguística aplicada ao ensino do português para fins específicos; (ix) análise do discurso técnico.

COORDENAÇÃO

Custódio Martins

Universidade de Macau

fshcm@umac.mo

Mário Pinharanda Nunes

Universidade de Macau

marion@umac.mo

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO

Sebastiana Almeida SOUZA (UFMT/MeEL)¹¹¹⁰

Simone de Jesus PADILHA (UFMT/MeEL)¹¹¹¹

Resumo: A Educação Inclusiva vem crescendo a cada dia, suscitando diversas frentes de pesquisa. No que se refere à educação dos surdos, percebe-se, através dos textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, problemas coesivos na produção textual, o que me levou a uma série de questionamentos e reflexões acerca da linguagem escrita do aluno surdo, no que se refere ao domínio da língua portuguesa. Desse modo, o objeto dessa pesquisa é refletir sobre como o surdo articula o seu texto, já que interage no plano visual-gestual, mas precisa integrar-se no mundo da linguagem escrita. Para tanto, nos apoiaremos na teoria bakhtiniana.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Língua Portuguesa

1. Introdução

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais contrários a todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a exigência da chamada Educação Inclusiva, em defesa de uma sociedade igualitária, que defende e reconhece todos os indivíduos como cidadãos com direitos e deveres.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os alunos. Assim, a partir dessa reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17-18).

O paradigma da inclusão afirma que todos se beneficiam quando as escolas promovem a inclusão social, e que a partir dos diversos movimentos sociais que buscam repensar a educação, o espaço escolar e as diferentes formas de exclusão é que a proposta de

¹¹¹⁰Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, Brasil. E-mail: tianaalmeida@gmail.com.

¹¹¹¹Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, Brasil. E-mail: simonejp1@gmail.com.

inclusão começa a ser gestada. Essa perspectiva torna-se fundamental para a construção de políticas públicas necessárias para a transformação da estrutura educacional, que visem assegurar as condições de acesso e permanência dos alunos, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Nesse sentido, no que se refere à educação dos surdos, há de considerar que se trata de um indivíduo que entende, pensa, que tem capacidades cognitivas, porém muitas vezes é visto sob um prisma negativo, que acentua a deficiência, e não como uma pessoa com capacidades prontas para serem colocadas em ação e/ se desenvolverem. Em nossa opinião, devem ser ofertadas adaptações curriculares para a melhoria do processo de aprendizagem, utilizando, para tanto, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a língua portuguesa no currículo escolar. Com base no Decreto 5.626 de 05 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Desse modo, a aprendizagem da língua portuguesa deve amparar-se nas reais necessidades dos alunos surdos, para quem a primeira língua é a língua de sinais (L1) e a língua oral, língua portuguesa, deverá ser ensinada como segunda língua (L2), com determinada função social. Nesse sentido, a língua portuguesa deve ser proposta como língua instrumental, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da leitura e produção escrita do aprendiz.

Fundamentados na linguística do processo cognitivo da informação, vários autores defenderão que os surdos podem entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. A língua de sinais desempenhará as mesmas funções que a linguagem oral exerce no desenvolvimento cognitivo e linguístico para os ouvintes, propiciando, ainda, aos surdos, conhecimentos básicos de constituição de uma língua, contribuindo para a aprendizagem da L2 (Friães, 1999, Fragoso, 2000, Gesueli, 2004, Balieiro, 2006, entre outros).

Tendo em vista o conceito de leitura interativa, ainda defenderão que, para ler, as crianças surdas, como todas as crianças, necessitarão de conhecimento letrado, a fim de encontrar as palavras e as estruturas frasais, bem como planejar estratégias que possibilitarão a compreensão do texto. Assim, precisarão de conhecimento cultural e de mundo, de modo que possam recontextualizar a escrita e a ela atribuir significado.

2. A contribuição dos estudos de linguagem ao processo de aprendizagem do surdo

No que diz respeito à abordagem sócio-interacionista, a linguagem é concebida como interação verbal, considerando-se a intervenção do indivíduo em seu meio social. Bakhtin (1992, p.117) afirma, que na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isso é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Bakhtin (1992) discute o desenvolvimento da linguagem na formação da consciência humana, procura mostrar que o psiquismo, que é individual, e a ideologia, que é social, são inseparáveis no desenvolvimento da consciência. Para ele, o indivíduo atua na sociedade com suas marcas individuais e essas marcas têm origem no social. Entende-se, então, que o

indivíduo se constitui a partir de suas relações sociais, usando assim a linguagem, os signos, sendo que os utiliza tanto para se comunicar, no diálogo com outro, quanto para pensar (diálogo interior). No que se refere ao conceito de signos, Bakhtin os define dessa forma:

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, no processo de interação verbal. (BAKHTIN, 1992, p. 34).

No pensamento bakhtiniano, o processo de interação é o *locus* produtivo da linguagem, ao mesmo tempo, centro organizador e formador da atividade mental. Já que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (*ibidem*, p. 112). Tal afirmação, nos faz entender que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo tanto da própria linguagem e das línguas quanto dos sujeitos, o que conseqüentemente formam-se consciências signícas ao circularem nos discursos produzidos nas interações.

Recorrendo a Vygotsky, no que se refere ao processo de interação na aprendizagem, este autor defende a ideia de que o homem não aprende sozinho, a aprendizagem ocorrerá na mediação com o outro. Nesse sentido, pensando na alfabetização do surdo, e baseando-nos nos pressupostos dessa perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, que afirma que “a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida de uma criança” (Vygotsky, 1995 b), podemos entender que a aprendizagem do surdo com ouvinte é possível de uma forma dialógica, onde um aprende na relação com o outro.

Entende-se, então, que é por meio da inter-relação que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Ou seja, o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelo processo de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana, porém somente o aprendizado possibilitará o despertar dos processos internos do desenvolvimento, por meio do seu ambiente cultural.

Com base no pressuposto da educação bilíngue, ao ensinar um aluno surdo deve se levar em conta a produção de significados no funcionamento ideológico da linguagem. Pensando na perspectiva da teoria bakhtiniana, que concebe a língua como uma atividade constitutiva, que vê o sujeito como um ser ativo, em constante transformação, e que se constrói a cada dia em suas falas e nas falas dos outros. Para ilustrar, trazemos, abaixo um pequeno diálogo acontecido no cotidiano de uma escola pública no município de Várzea Grande, que mostra exatamente a relevância da comunicação para a compreensão responsiva.

A situação ocorreu em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, quando a coordenadora pedagógica tentava explicar verbalmente para uma aluna surda (que se encontrava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental), quando ela terminaria o ensino fundamental, haja vista que se trata de Educação de Jovens e Adultos, em que o ano é trimestral e dividido por área de conhecimento. O diálogo é o seguinte:

(Aluna): - Você disse que Setembro Ensina Media, mudança de aula setembro?

(Coordenadora, mostrando a grade curricular): - Você já fez uma área de conhecimento, das ciências naturais, faltam duas.

(Aluna): Ensina media, você para disse?

A coordenadora ficou desesperada, pois não sabia libras. Nesse momento chega uma professora, à qual ela pede ajuda para poder explicar a situação. A professora então explica em libras para a aluna que ela terminaria o Ensino Médio no mês de dezembro, pois ela teria que fazer mais duas áreas: - de linguagem (que já estava fazendo), depois a área das ciências humanas. Diante da explicação em Libras, a aluna entende e responde:

- Não é setembro, é dezembro, tá bom.

Em seguida, mostrou-se à aluna a grade e deu-se a explicação, que o ano letivo é por área de conhecimento e que cada ano é composto de 03 áreas: Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O interessante na situação foi o abraço que a aluna deu na professora, devido ao fato de ela saber Libras e, mais ainda, foi sua expressão, de que descobriu o mundo, ou seja, a de poder ser compreendida, e principalmente de compreender um fato importante para sua vida.

3. Análise

Ao analisarmos este pequeno diálogo/acontecimento, podemos perceber vários aspectos, destacando, assim, o despreparo dos profissionais da educação no que se refere ao conhecimento de como lidar com as especificidades, no caso, também, de tentar comunicar-se com um surdo independentemente de dominar a Libras ou não.

Outro aspecto a salientar é o fato de que a aluna já se encontra no 9º ano do ensino fundamental, ou seja, pressupõe-se que tenha domínio básico da língua portuguesa, então a coordenadora poderia utilizar-se da escrita para repassar a informação, mas ela não o faz, nem mesmo avança essa possibilidade.

Conforme já colocamos, ao nos basearmos em Bakhtin (1990), reafirmamos a importância da linguagem e dos signos na construção da consciência humana, pois é através das interações verbais e do diálogo que o sujeito desenvolve o pensamento e a consciência. Esse signo ao qual o autor se refere não necessita ser oral, ao contrário, “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, massa física, cor, movimento do corpo, ou outra coisa qualquer” (BAKHTIN: 1990, p. 33).

De acordo com a concepção sócio-interacionista, o meio social e o momento histórico é que determinam a língua. Verifica-se, então que a dificuldade do surdo não está ligada à surdez e seus problemas biológicos, mas ao meio social em que se encontra inserido, o qual impede a apropriação da sua língua materna e de sua cultura.

Vale ressaltar que tanto para Vygotsky (1989a, 1989b), como para Bakhtin (1990), a linguagem exerce outra função além da comunicativa; ela é o meio ou forma de mediação que permite o indivíduo interagir, refletindo e refratando a ideologia de sua comunidade. A linguagem é responsável pela constituição do pensamento, sendo assim, o surdo que não tiver acesso a sua língua, muito provavelmente terá dificuldades na constituição de seu pensamento. Não havendo pensamento, não haverá como adquirir nenhum tipo de língua, porém, por meio da Libras, poderá constituir seu pensamento e consciência, habilitando o indivíduo a adquirir a língua portuguesa ou outra qualquer língua.

Outra questão importante no diálogo acima abordado, é que a coordenadora que não sabe Libras deveria tentar comunicar-se com aluna através dos gestos manuais, pois o surdo tem como primeiro meio de comunicação os gestos. Assim, podemos encontrar nos estudos de Walter Benjamin (1987) uma relação entre gestos e linguagem. O filósofo alemão, assim como Vygotsky (1984), assinalou que os gestos precedem a palavra; é a primeira linguagem do ser humano. Segundo a teoria mimética de Benjamin (BENJAMIM apud SOUZA, 1987) a palavra ou seu som propriamente dito, no início, seria um acompanhamento do gesto. Com o tempo, a palavra assumiria o papel na comunicação do homem, que aumentaria seu vocabulário de acordo com suas vivências.

No caso do surdo, este teria como primeira forma de comunicação o gesto e conseqüentemente a LIBRAS, enriquecendo o seu vocabulário com a convivência com surdos e ouvintes, o mesmo ocorre com sua linguagem, as duas esferas seguem juntas constituindo o ser humano. No caso da escola que pretende ser igualitária, os profissionais que ali se encontram devem estar focados no atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos alunos com surdez, que se encontram no processo de aquisição da língua (gem), pois a inclusão é um processo que deve contemplar o acesso e permanência de todos os alunos e, principalmente, promover ações que visem à superação das dificuldades existentes, que ensine o aluno com deficiência junto com os demais é o grande desafio da atualidade, pois é nesse aspecto que a Educação inclusiva deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

4. Para refletir e não concluir...

Pensando na educação de surdos na perspectiva da inclusão, acreditamos ser possível proporcionar aos alunos a apropriação dos atos da escrita, tornando-os competentes em seus discursos, dando-lhes oportunidades de interações nas práticas escritas da língua, tornando-os leitores com competência discursiva, nas interações (escritas) concretas, em que poderão estabelecer a dialogia e constituir-se sujeitos de seus lugares sociais, e também constituir-se a si mesmos na interação com o outro, conforme nos esclarece a concepção bakhtiniana. Acreditar no ser humano é dar possibilidades de superação, baseada na relação com o outro, e acima de tudo poder compartilhar a aprendizagem num processo interativo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 1 ed. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992 b.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 6 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 1992 a .

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. IN: BENJAMIN, WALTER, Obras Escolhidas: São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

FRIÃES. H. M. S. Compreensão de textos por adolescentes surdos. SP, 1999. 77 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbio da Comunicação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRAGOSO. A. C. P. Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas. São Paulo. 139 p., (Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GESUELI. Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. IN: LODI. A.C.B, et al (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p-39-49.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Formação de leitores surdos e a Educação Inclusiva. São Paulo: Editora: Unesp, 2011.

A INTRODUÇÃO DO RESUMO EXPANDIDO: UMA PROPOSTA SOCIORRETÓRICA PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - EMTI

Rita Rodrigues de SOUZA (IFG/UNESP)¹¹¹²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar e discutir um programa de conteúdos e atividades para a instrumentalização de aprendizes em relação aos elementos retóricos e linguístico-discursivos da seção de introdução do resumo expandido. Essa proposta se justifica pela inserção de discentes do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), exigindo do docente a orientação da pesquisa científica e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Assim, com este trabalho, pretende-se contribuir para as discussões de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no EMTI e os estudos de gênero numa abordagem sociorretórica.

Palavras-chave: Resumo Expandido. Sociorretórica. Ensino Médio Técnico Integrado.

1. Considerações iniciais

Uma das justificativas para a escolha do resumo expandido se refere a uma exigência científica. Os Seminários de Iniciação Científica, que marcam o encerramento das Bolsas do PIBIC-EM de vigência de um ano, solicitam aos discentes a produção desse tipo de resumo. E o foco na seção de introdução ocorreu por acreditar que o aprendizado dessa peça genérica possa contribuir para que jovens pesquisadores de Iniciação Científica (IC-EM) se instrumentalizem para a escrita da introdução de outros tipos de relatórios de pesquisa, como do artigo científico, por exemplo.

No Brasil, há estudos substantivos sobre a seção de introdução de textos acadêmicos, como Aranha (1996, 2004) e Zinani e Santos (2007) que são incentivos à proposta em questão¹¹¹³. Os estudos de Aranha (1996, 2004) buscam analisar a estrutura composicional e os recursos léxico-gramaticais da introdução de dissertações de mestrado e Zinani e Santos (2007) enfatizam a importância da aprendizagem dessa peça genérica pelo papel que ela exerce na condução de determinado propósito comunicativo. Assim, ratifica-se a relevância de se empreender esforços no estudo da introdução do resumo expandido. E a ênfase na abordagem sociorretórica se dá porque essa tem como objetivo a análise de gêneros textuais ou peças genéricas, tomando-os como ações sociais materializadas em uma classe de eventos; que compartilham propósitos comunicativos; possuem traços específicos prototípicos; apresentam lógica inata; e determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva a que se relacionam (SWALES, [1990] 2006; BHATIA, 1993; MILLER, 1984; 1994).

A proposta de conteúdos e atividades, aqui sugerida, visa proporcionar aos discentes momentos para que possam refletir e atuar por meio da linguagem e perceber os movimentos retóricos, os elementos linguístico-discursivos e as ações sociais realizadas por meio de

¹¹¹² Professora de língua portuguesa e língua espanhola no Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em São José do Rio Preto (UNESP). Jataí-GO, Brasil. E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br.

¹¹¹³ O estudo apresentado aqui se relaciona a uma pesquisa de doutorado em andamento que propõe como objeto de estudo a escrita técnico-acadêmica no Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI).

gênero (SWALES, [1990] 2006; HYLAND, 2007; ANTUNES, 2009; 2010). Isso para a conscientização de gênero por meio da recepção e construção do texto, no caso, a introdução.

Enfim, este trabalho pretende contribuir com as discussões referentes à descrição e (ou) avaliação de programas, materiais, estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa com fins específicos, uma vez que a carga horária da disciplina Língua Portuguesa no EMTI é reduzida, sendo: dois encontros semanais de noventa minutos na primeira série e somente um na segunda, terceira e quarta séries. Cabendo, então, a proposição um curso de extensão para os discentes participantes do PIBIC-EM ou aspirantes a participarem desse programa.

2. Estudos de gênero

Os estudos de gênero vêm, nas últimas décadas, contribuindo sobremaneira para a pedagogia do uso do texto na sala de aula. Bakhtin ([1979] 2000, p. 279) é quem funda, sem propósitos pedagógicos, a discussão sobre o conceito de gêneros do discurso. Para ele, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem a multiplicidade de atividades humanas nas variadas esferas dessas atividades formando um repertório “[...] que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve” tornando os gêneros mais complexos.

Torna-se evidente, portanto, que os gêneros do discurso são de caráter sócio-histórico, pois eles se “diferenciam” e se “ampliam” à proporção que as relações sociais também se tornam complexas, como defende Bakhtin ([1979] 2000). Muitas releituras e variados posicionamentos vêm se constituindo a partir de Bakhtin, gerando trabalhos ora convergentes, ora divergentes. De acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p.9), pode-se agrupá-los sob três termos genéricos definidos como abordagens: sociosemióticas, sociodiscursivas e sociorretóricas. E explicam que “o prefixo sócio é utilizado [...] em função de todos esses trabalhos, em alguma medida, por se aterem mais ao caráter social da linguagem que ao estrutural.”

Os conteúdos e atividades, propostos neste trabalho, se inserem nos estudos de gênero na sala de aula numa abordagem sociorretórica. Desse modo, concebe-se o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no EMTI como um momento para desenvolver habilidades específicas, por exemplo, a escrita da introdução de resumo expandido, contemplando os elementos da cultura, da estrutura composicional e as necessidades discentes, contribuindo, desse modo, para a formação do aluno.

3. Gênero e ensino-aprendizagem de escrita

Swales ([1990] 2006) procedeu à elaboração do conceito de gênero a partir de contribuições provenientes dos estudos culturais, literários, linguísticos e retóricos. E argumenta que se deve: (1) desconfiar da classificação e do prescritivismo prematuro ou fácil; (2) perceber que gêneros são importantes para integrar passado e presente; (3) reconhecer que gêneros estão situados dentro de comunidades discursivas, em que as crenças e práticas têm relevância para os membros; (4) enfatizar o papel do propósito comunicativo e ação social; (5) interessar pela lógica da estrutura genérica; (6) compreender a dupla capacidade generativa dos gêneros para estabelecer objetivos retóricos e ampliar a realização do gênero.

Para Miller (1984, p. 152), “uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo”. E em seu texto de 1994 (p. 71), sugere que “se veja gênero como um constituinte específico e

importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam.” E Swales define gênero como sendo:

uma classe de eventos comunicativos, em que os exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, [1990]2006, p.58)¹¹¹⁴

Destaca-se, então, que os gêneros não são estáticos, acompanham as mudanças da sociedade e apresentam uma estrutura flexível de acordo com o teor do conteúdo e particularidades de estilo, dentre outros fatores. Ainda assim, Swales ([1990]2006) acredita na possibilidade de uso dos gêneros com fins pedagógicos de modo que se oportunize ao discente momento para reflexão sobre as escolhas linguístico-discursivas e retóricas, em que se priorize um ensino mais descritivo que prescritivo. Nesse sentido, Bhatia (1993) tem contribuído para análise de gêneros, criando, como Swales ([1990] 2006), um modelo que vai muito além de uma descrição léxico-gramatical do uso da língua num determinado gênero, pois há a incorporação do contexto, ou seja, os aspectos institucionais e situacionais para a compreensão da complexidade de gênero.

Bhatia (1993) distingue três elementos inter-relacionados: propósitos comunicativos, movimentos retóricos e estratégias retóricas. Os propósitos comunicativos constituem os critérios gerais para um determinado texto-gênero e serve à organização de um texto em um número de componentes denominados movimentos retóricos. Em adição a isso, o indivíduo pode usar diferentes estratégias retóricas, a fim de alcançar estes movimentos e propósitos. Segundo Bhatia (1993), *moves* são elementos discriminativos de estrutura genérica, ou seja, se elas variam de forma significativa, podem gerar um gênero diferente ou subgênero. E as estratégias retóricas, pelo contrário, refletem as escolhas do indivíduo a fim de servir às intenções privadas. Então, as estratégias são não discriminatórias e não influenciam na natureza de um gênero. Trabalhar para que o discente perceba essas questões pode contribuir para que ele se torne um escritor mais proficiente.

Na mesma perspectiva de Swales ([1990]2006), Hyland (2007) também pontua vantagens para um curso de escrita baseado em gênero. Para Hyland (2007), esse tipo de curso possibilitaria a instrução explícita; um ensino sistemático e baseado em necessidades; a constituição de instrumentos para a produção de outros tipos de texto além do estudado; o desenvolvimento da postura crítica e o aumento da consciência das escolhas no momento da escrita. E, também, ressalta que na abordagem de gênero para o ensino-aprendizagem da escrita não se resume a seguir um conjunto de técnicas, mas refletir sobre a escrita e tomar decisões de modo mais consciente e crítico.

Em Dean (2008), encontram-se alguns princípios orientadores de metodologias consideradas mais produtivas na aquisição de atitudes e habilidades necessárias para a escrita e uso efetivo dos gêneros, também aplicável às peças genéricas, que são: conexão entre gênero/texto e contexto; equilíbrio entre criatividade e flexibilidade; consideração do caráter retórico da linguagem; prática intensiva da reflexão; observação de critérios para escolha de gêneros. E alerta, em contraposição a Hyland (2007), para a necessidade de uma instrução de gênero que contemple aprendizagem explícita e implícita de modo balanceado.

¹¹¹⁴ Tradução minha.

Percebe-se que, conforme os estudos de Swales ([1990]2006), Bhatia (1993), Hyland (2007) e Dean (2008), o processo de ensino-aprendizagem, que privilegia o gênero, pode permitir a proposição e realização de um trabalho, em sala de aula, que fomente o olhar para o texto em diálogo com o contexto; que a leitura e a escrita sejam efetivas para a construção de conhecimentos; que docente e discente interajam, discutam, desvendem as riquezas da língua (gem) e co-constroam saberes relacionados às práticas sociais relevantes para o desenvolvimento sócio-político e cultural de ambos, além do acadêmico e profissional. Com isso, vê-se a relevância dos aspectos sociocomunicativos (o contexto de produção, a audiência e o veículo) e também, o reconhecimento das características formais dos gêneros (mecanismos retóricos e aspectos linguísticos) como sintetiza Araújo (2011).

Para a professora Bernardete Biasi-Rodrigues, em Araújo (2011), os aspectos sociocomunicativos e o reconhecimento das características formais dos gêneros não são explorados no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, antes da produção e durante. E essa pesquisadora enfatiza a falta da proposição de uma escrita que ative os conhecimentos de gênero por meio do “exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação” (ARAÚJO, 2011, p. 1004). E enfatiza que na ausência dessas condições pode-se incorrer em uma atividade de escrita artificial e executada como um mero cumprimento de tarefa escolar com finalidade avaliativa do professor, único leitor do texto produzido. Ressalta-se, que essa prática pode ser ressignificada, transformando-a em uma atividade produtiva em que o discente possa refletir criticamente sobre a produção textual.

Segundo Swales e Feak (2001, p. 7-8), a escrita acadêmica é um produto que contempla vários aspectos, como: (i) a audiência referente às expectativas do interlocutor; (ii) o propósito comunicativo, frequentemente instrucional; (iii) a organização, pois a informação apresenta-se estruturada; (iv) o estilo, uma vez que cada gênero possui um estilo apropriado; (v) a fluidez quando à conexão de ideias; (vi) a apresentação de correção gramatical; (vii) o posicionamento que o produtor assume dentro da comunidade discursiva.

Por isso, as considerações acerca da leitura e produção de texto acadêmico, presentes neste trabalho, consideraram o conceito de gênero como ação social de acordo com Miller (1984, 1994), Bhatia (1993), Swales e Feak (2001), Swales (2004, [1990]2006), Bazerman (2006), e também, considerações sobre análise de textos, discutidas em Antunes (2010). A partir dos fundamentos apresentados nesta seção, propõe-se explicitar ao discente as possibilidades de produção de uma seção de introdução, considerando os movimentos retóricos e os aspectos linguístico-discursivos em relação ao evento comunicativo como um todo, ou seja, considerando os aspectos sociocomunicativos do resumo expandido. A próxima seção apresenta essa proposta.

4. Programa de atividades numa abordagem sociorretórica de gênero

Bonini (2007, p. 59) defende a tese da existência de movimentos que se opõem nos contextos de pesquisa e de ensino. Declara que “enquanto na pesquisa há um trabalho de determinação e estabilização de classes e, logo, de apagamento de prática criativa, no ensino, há a necessidade de se fazer o contrário, de re-estabelecer o valor da prática criativa”. Em consonância com essa tese é que os conteúdos e atividades propostas, de modo geral, objetivam a descrição/reflexão do ensino da peça genérica – introdução. Hyland (2007), Antunes (2009; 2010) e Dean (2008) também argumentam acerca da flexibilidade do gênero e consideram a necessidade de compartilhar esse conhecimento com os discentes para que possam exercitar a criatividade no uso dos gêneros de modo que eles possam utilizar disso em prol das várias atividades de escrita que realizam e venham a realizar.

No entendimento de Ramos (2004, p. 117), um aspecto vital no ensino-aprendizagem de gênero é “assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais e mesmo individuais”. O que está coerente com a proposição de Bonini (2007) e o já defendido em Swales ([1990] 2006) e outros. E para a devida apropriação do gênero, faz-se necessária a transferência dele “para situações da vida real, ou seja, a produção efetiva deste pelo aluno, expondo-o às várias situações em que o gênero é usado, suas formas prototípicas e as várias nuances” de modo que o aprendiz se torne um competente produtor de determinado gênero como esclarece Ramos (2004, p. 124). E mais que isso, que ele possa transferir os conhecimentos para outras situações e conseguir realizar as atividades de escrita solicitadas.

Bazerman (2006, p. 51) explica que “a criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento”, isso gera um desafio para os produtores de textos, mas também para quem fomenta o processo de ensino-aprendizagem de escrita. Assim, sugere-se, como um Curso de Extensão com carga horária de aproximadamente 12h, a seguinte sequência de conteúdos e atividades:

Ementa: Conscientização de gênero. Análise, sistematização linguístico-discursiva e composicional do resumo expandido numa abordagem sociorretórica de gênero. Atividades: reflexão, aplicação e produção.

Objetivos: Ao longo do curso, os discentes poderão ser capazes de:

- Compreender a importância da conscientização de gênero textual/peça genérica para a leitura e escrita em língua materna no EMTI;
- Desenvolver capacidade de análise e sistematização linguístico-discursiva e composicional de gêneros/peça genérica introdução;
- Compreender as características do gênero textual: historicidade, flexibilidade, dinamicidade e ideologia e as implicações dessas características para a leitura e escrita;
- Refletir sobre as relações do gênero resumo expandido/peça genérica com outros gêneros acadêmicos e técnicos;
- Perceber a possibilidade de aplicação dos conhecimentos de gênero em atividades de escrita imediatas e futuras.

Conteúdos	Bases teóricas
1 Conscientização de gênero textual 1.1 Propósito comunicativo 1.2 Contexto 1.3 Conteúdo e registro 1.4 Estrutura textual	Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Hyland (2007) O propósito comunicativo exerce um importante papel nas várias escolhas que o escritor realiza para a produção de textos. As escolhas precisam atender as necessidades de interação dos interlocutores do evento comunicativo. O propósito comunicativo e contexto são determinantes para a seleção do conteúdo, do registro, da estrutura textual e dos recursos linguístico-discursivos. Um trabalho de conscientização de gênero textual que privilegie essas questões pode ser útil para que o discente construa conhecimentos para suprir necessidades imediatas de produção textual (acadêmicas) e também futuras (profissionais/pessoais), contribuindo, assim, para o letramento discente; para a percepção do que se realiza com os gêneros.
Atividades:	
<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre os propósitos, os contextos de uso do resumo expandido. Exemplificação e comparação de diferentes chamadas para submissão desse tipo de resumo; - Leitura de resumos expandidos com temática de interesse dos discentes. Eles podem pesquisar em anais de eventos e selecionar o que atende ao propósito da atividade: exploração sobre temáticas, registro, estrutura textual e recursos linguístico-discursivos; - Atividades em grupo: comparação dos resumos pesquisados, análise de texto considerando a estrutura composicional; - Reflexão acerca do propósito, da estrutura e da ação social do resumo expandido em comparação com outros tipos de resumo: escolar, de novela, de filme, horóscopo, de artigo científico. 	
2 Resumo Expandido: introdução	Swales e Feak (2001); Dean (2008); Hyland (2007); Antunes (2009);

<p>2.1 Leitura 2.2 Produção oral e escrita 2.3 Análise de texto 2.3.1 Características linguístico-discursivas da introdução: - A gramática da peça genérica - Movimentos de ordenação e sequenciação dos vários segmentos textuais - Estudo dos recursos lexicais - Configuração temática - Convenções ortográficas e de pontuação</p>	<p>2010) Os itens elencados consideram, principalmente, que o trabalho com o gênero possibilita: - integração de habilidades linguísticas no ensino/aprendizagem de línguas; - a conexão entre leitura e escrita; - instrumentalização dos estudantes de um sentido de compreensão e criticidade em relação aos textos trabalhados; - a integração entre gramática, processo de escrita/leitura, conteúdo e função; - o trabalho de gramática como mais que um conjunto de funções aplicadas a contextos. Refere-se à compreensão das convenções em relação aos textos como formas de criação de significado cultural.</p>
<p>Atividades: - Delimitação de um corpus de 5 introduções para cada grupo pesquisar, analisar e comparar: temática, movimentos de ordenação e sequenciação dos vários segmentos textuais; estudo dos recursos lexicais (repetição, conjunções); convenções ortográficas e de pontuação; análise de texto considerando e recursos linguísticos (tempos verbais, palavras de ligação, modalizadores entre outros). - Exposição oral do trabalho realizado com apoio de roteiro escrito a escolha do discente. - Escrita de uma introdução a partir de alguns dados de pesquisa: simulação de envio do resumo/texto para um evento científico em que os colegas serão os pareceristas e avaliarão os textos conforme as características estudadas e o estabelecimento coletivo dos critérios a serem observados.</p>	
<p>3 Reflexão e Sistematização linguístico-discursiva 3.1 A importância da introdução. 3.2 Explicação das regras de composição textual da introdução 3.3 Caracterização da introdução: estrutura, conteúdo, uso, contexto, flexibilidade, recursos linguísticos</p>	<p>Swales e Feak (2001); Dean (2008); Hyland (2007); Antunes (2009; 2010) A reflexão e a sistematização de gênero podem: - aumentar a familiaridade com um gênero. Isso significa que apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, somos capazes de estabelecer paralelos com fins e textos e relacioná-los com o que temos vivido e modificá-los para nosso uso em novas situações; - ajudar estudantes a desenvolver estratégias para reconhecer e analisar variedades de linguagem apropriadas para diferentes contextos; - gerar momentos propícios para “desmistificar” o gênero como forma fixa.</p>
<p>Atividades: - Elaboração coletiva das características da introdução: uso, contexto, linguagem, flexibilidade. - Discussão e reflexão sobre a importância da introdução, da produção dela em relação a outras práticas de escrita escolares e não escolares.</p>	

Quadro 1: Conteúdos e atividades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de estudos teóricos e a atuação no EMTI.

Antunes (2010) influenciou sobremaneira a escolha da esquematização dos conteúdos. E ainda, ressalta-se que a transferência de conhecimentos de gênero pode ocorrer por meio da reflexão. Ela provê condições para os estudantes articularem a compreensão de gênero aumentando, assim, as condições para transferência de aprendizagem. Destarte, a reflexão pode ser uma ajuda necessária para que estudantes vejam gêneros menos como formas e mais como modos de ação social, e, assim, reconhecer ideologias que os perpassam, como defende Dean (2008).

Assim, compartilha-se com Antunes (2009, p. 39-40) de que “os programas de línguas teriam outra orientação se fossem inspirados pela procura do que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficácia. Os pontos da gramática ou do léxico não viriam a sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem em que lá estão.”

Considerando a proposta de Antunes (2009), o processo de ensino-aprendizagem deveria contemplar as necessidades dos alunos, que decorrem de muitos aspectos, ora do contexto que se inserem, ora das próprias necessidades e interesses individuais. Mas, sempre, deve-se buscar torná-los comunicativamente competentes para, desse modo, possam construir

e interpretar os diferentes gêneros, de modo adequado e relevante de acordo com o evento comunicativo. Os conteúdos e atividades propostos aqui, de modo geral, objetivaram a descrição/reflexão da peça genérica introdução.

5. Considerações finais

Em Silva (2012), verifica-se que existem pesquisas de Pós-Graduação no Brasil com o foco no ensino de línguas com fins específicos e que estão, aos poucos, se consolidando na área de línguas estrangeiras e de língua portuguesa como LM. Elas demonstram a preocupação dos pesquisadores “em traçar objetivos, delinear metodologia e preparar sistema avaliativo conforme as necessidades acadêmicas dos alunos,” para que esses possam ressignificar as aulas e aos gêneros trabalhados em sala de aula, principalmente em contextos de ensino superior (SILVA, 2012, p.2). Mas, por que não focar também o EMTI?

Buscou-se, então, por meio dessa proposição de conteúdos e atividades, para o estudo da introdução de resumo expandido, promover a reflexão teórica com vistas à prática do ensino-aprendizagem de escrita em LM no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A próxima fase da pesquisa consistirá na aplicação da sequência proposta e análise dos resultados. Certamente, adaptações ocorrerão, pois à medida que os conteúdos forem ministrados novos elementos surgirão. E, conteúdos e atividades podem ser acrescentados e/ou descartados de acordo com as necessidades reais dos aprendizes conforme se apresentem. O importante é ter um norte e saber navegar no vasto mundo de possibilidades da língua (gem) e considerar, sempre, os interesses de quem faz com que um norte exista: os discentes.

6 Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de texto: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARANHA, S. *Contribuições linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa Araraquara pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Araraquara, 2004, 184p.

_____. *A Argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo: 1996, 120p.

ARAÚJO, J. (Org.). Tributo à Professora Bernardete Biasi-Rodrigues. *RBLA*, Belo Horizonte, Vol. 11, nº. 4, p. 991-1005, 2011.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BHATIA, V.K. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on line – Ensino – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora*, vol. 2, p. 58-77, 2007.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, vol. 12, nº1, p. 119-140, 2012.

DEAN, D. *Genre theory: teaching, writing, and being*. NCTE: Urbana, Illinois, 2008.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108 – 129.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press, 2007.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, National Communication association: 1984, p. 151-167.

_____. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. 7 MEDWAY, P. (ORGS.), *Genre and the New Rhetoric*. Londres/Bristol, Taylor7Francis, 1994, p. 67-78.

PEREIRA, R. A. & RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 05, nº. 11 – 2º Semestre de 2009 [www. letramagna.com]

RAMOS, R. D. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. In.: *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. (PUC-SP/LAEL).

SILVA, E. M. Resumo Acadêmico em sala de aula: uma experiência com graduandos em geografia. *Anais do SIELP*, Volume 2, nº. 01. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, [1990] 2006.

_____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. & FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: An Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press, 2001.

ZINANI, C. J. A. & SANTOS, S.R.P. A relevância da introdução para a escrita do texto acadêmico. *Revista Língua e Literatura*, vol. 9, nº. 13, p. 11-27, 2007.