

**UMA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS
PARA O ENSINO DE INGLÊS**

Andrea Patricia Nogueira¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma experiência de aplicação de uma unidade didática preparada pela própria professora-pesquisadora de acordo com as noções de gênero de Swales (1990) e Bhatia (1993), bem como critérios apresentados por Ramos (2004) para a preparação de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. Os participantes deste estudo foram 10 alunos de uma escola pública de São Paulo. Os resultados obtidos neste estudo sugerem que a unidade didática alcançou seu objetivo, ao tentar preparar esses alunos para futuras utilizações do gênero, colaborando para torná-los mais críticos quanto aos reais objetivos desses textos. Por fim, os dados sugerem que a abordagem de linguagem centrada no gênero proposta no material é capaz de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero proposto.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Material didático. Aprendizagem de língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Como parte de uma pesquisa mais ampla (NOGUEIRA, 2005), o objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados da aplicação de um material didático preparado pela professora-pesquisadora, que foi elaborado tendo como base a proposta pedagógica de implementação de gêneros apresentada por Ramos (2004) e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN-LE, Brasil, 1998).

Os objetivos específicos desta análise são explicitados a seguir:

1. Verificar as percepções de um grupo de alunos sobre a trabalho com o gênero “anúncio de emprego” no material didático.
2. Verificar as percepções desses alunos sobre sua aprendizagem ao utilizar esse material.

Na seção seguinte, apresento as bases teóricas que fundamentam esta análise.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O GÊNERO E SUA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Na visão de Marcuschi (2002, p.19), diferentes gêneros expandem-se de acordo com o florescimento cultural de uma sociedade. Atualmente, por exemplo, com a utilização freqüente do telefone, da televisão e, mais particularmente, do computador – que, por sua vez possibilita o acesso cada vez mais difundido à Internet – há uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na forma oral como na verbal. Marcuschi (2002, p.20) também afirma que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas nas quais se desenvolvem e devem ser caracterizados mais pela suas funções comunicativas, institucionais e cognitivas do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Além disso, um gênero é de difícil definição formal e, assim como surge em uma sociedade, também pode desaparecer.

Ainda na visão do autor, os gêneros são “fruto do trabalho coletivo” que, por sua vez, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Para Marcuschi (2002, p.19), ainda que os gêneros apresentem alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Isso significa que um mesmo gênero pode ter diferentes características, presentes em maior ou menor grau, de acordo com a necessidade e vontade daquele que fala ou escreve.

Na opinião de Marcuschi (2002, p.22), é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero, assim como também é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum texto. Em outras palavras, a comunicação verbal somente se torna possível através de algum gênero textual. Para o autor, essa visão apresenta a língua como uma atividade social, cognitiva e histórica, na qual os gêneros textuais são vistos como “ações sócio-

discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2002, p.22).

Na tentativa de descrever o que é um gênero², Swales (1990, p.58) define-o como um evento comunicativo com propósitos definidos, compartilhado por uma comunidade discursiva³, em que a linguagem tem um papel indispensável. Na visão de Ramos (2004, p.113), Bhatia (1993, p.13) amplia a definição de Swales (1990) ao afirmar que um gênero pode ter vários propósitos comunicativos e acrescenta que esses propósitos freqüentemente são relacionados aos aspectos psicológicos e cognitivos da construção do gênero. Segundo Bhatia (1993, p.16), esse aspecto tem um papel fundamental para que o gênero seja visto como “um processo social e dinâmico, ao invés de estático”⁴. Posição semelhante é defendida por Marcuschi (2002, p.19), que também vê o gênero como um evento textual altamente maleável e dinâmico, que surge emparelhado com as necessidades e atividades sócio-culturais, e que se relaciona com as inovações tecnológicas.

Ramos (2004, p.115), por sua vez, complementa a visão apresentada por Swales (1990) ao afirmar que o gênero é entendido como um processo dinâmico e social, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente convencionalizado e estruturado. Além disso, de acordo com a autora, o gênero é reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade na qual ele ocorre rotineiramente e opera não somente dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático, estratégico e sócio-cultural.

A importância da identificação da comunidade discursiva na qual um gênero é utilizado é enfatizada por Askehave e Swales (2001, p. 207-208). Em uma análise do gênero a partir do texto, por exemplo, um analista partiria primeiramente do texto, levando em conta sua estrutura, estilo, conteúdo e propósito para, em seguida, analisar o gênero em si e seu contexto de produção. Já na visão defendida pelos autores, por outro lado, o analista continuaria levando em conta todos esses aspectos, mas de um modo um pouco diferente: em primeiro lugar, identificaria a comunidade discursiva na qual o gênero circula, levando em conta questões relativas a valores, objetivos, condições materiais e ritmo de trabalho para, em seguida, levar em conta aspectos relacionados ao gênero em si. Como pode ser visto, as questões sócio-culturais são destacadas na visão de Askehave e Swales (2001, p. 207-208).

De acordo com Swales (1990, p. 58), o gênero apresenta características que podem ser reconhecidas por qualquer pessoa que faça parte dessa comunidade. Uma receita culinária, por exemplo, tem o propósito definido de instruir alguém sobre como desempenhar uma série

de atividades prescritas a fim de preparar um bolo, uma torta ou algo parecido. Por ter características próprias comuns a quase todas as receitas, como o nome do prato a ser preparado, quantidade de ingredientes a ser usada na preparação e modo de preparo, qualquer pessoa que faça parte da mesma comunidade discursiva e tenha conhecimento dessas características será capaz de reconhecê-la como uma receita, mesmo não tendo o conhecimento lingüístico para lê-la e prepará-la.

Segundo Ramos (2004), o reconhecimento desses propósitos pelos membros da comunidade constitui a base para a identificação do gênero e atua como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical. Ramos (2004, p.111) ainda afirma que essas definições marcam a importância da comunidade discursiva e do propósito comunicativo como elementos identificadores do gênero e também como aqueles que compõem sua estruturação – e que, por sua vez, influenciam as escolhas léxico-gramaticais, fator que deve ser considerado durante o trabalho com um gênero em sala de aula.

Tendo como base as discussões sobre gênero até aqui comentadas e, mais especificamente, as definições apresentadas por Swales (1990) e Bhatia (1993), Ramos (2004, p.116) apresenta uma proposta de implementação de gêneros textuais em sala de aula de língua estrangeira. Nessa perspectiva, a autora afirma que uma proposta de aplicação de gêneros, ao contrário de outras escolhas de ações instrucionais mais consagradas, como, por exemplo, aquelas que trabalham com o foco exclusivamente no texto, proporciona ao professor o desenvolvimento de um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico não são mais trabalhados de forma estanque, mas sim observando-se suas condições e situação de produção. Para isso, a autora sugere que esse tipo de abordagem apresente atividades que garantam a prática de alguns aspectos, comentados nos parágrafos seguintes.

Segundo Ramos (2004, p. 117), o primeiro desses aspectos diz respeito à contextualização do texto. Dessa maneira, é necessário que se discutam seus objetivos, crenças, audiência e valores institucionais. Assim, assegura-se que a discussão de traços lingüísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto. De acordo com a autora, a discussão desses traços pode ajudar o aluno a enxergar o gênero criticamente, para que suas reais intenções, que nem sempre são explícitas, possam ser reconhecidas.

O segundo aspecto, conforme descreve Ramos (2004, p.117), é “assegurar que estruturas genéricas presentes nos textos não sejam vistas como prescritivas, mas que

permitam variações que advêm de fatores culturais e mesmo individuais”. De acordo com a autora, esse ponto é bastante relevante, já que possibilita, em primeira instância, capacitar o aluno a ser um produtor competente, a apropriar-se do gênero e a explorá-lo criativamente.

Um terceiro aspecto é garantir que os exemplos de gêneros sejam adequados aos alunos e autênticos, a fim de assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real. Por fim, Ramos (2004, p.118) ainda enfatiza que é fundamental que a abordagem de linguagem centrada no gênero garanta a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação entre os alunos.

A autora propõe que essa abordagem de linguagem baseada no gênero seja aplicada em três fases, partindo da exposição geral do conteúdo para a específica, de forma espiralada – isto é, apresentando itens novos e retomando aqueles já apresentados:

- a primeira fase, denominada apresentação, tem como objetivo criar condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva mais ampla, realizando-se a contextualização do gênero. Nessa fase, explora-se a conscientização sobre o gênero proposto, evidenciando-se aspectos do contexto de situação e de cultura, como por exemplo, onde o gênero circula e quem são seus usuários;
- na segunda fase, chamada de detalhamento, além de continuar contemplando a perspectiva mais ampla, abordam-se aspectos mais específicos, como a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, com o objetivo de conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. Os objetivos dessa fase são: explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares do gênero em pauta, fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos e compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação;
- a terceira e última fase, definida por Ramos (2004) como aplicação, tem por objetivo fazer o aluno trabalhar com o gênero como um todo, reintegrando os vários conhecimentos que veio adquirindo. É nessa fase que se articula o trabalho feito nas duas fases anteriores.

Ramos (2004, p.125) ainda afirma que essa proposta explora, no decorrer das três fases de implementação, a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, a fim de desenvolver um trabalho que, partindo das necessidades reais dos alunos, propicie a

realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real e garantindo que o aluno possa fazer uso da linguagem como prática social.

Visto que o gênero tem uma função social importante e definida, concordo com a autora quando defende que o ensino de gêneros é “um recurso pedagógico poderoso” (RAMOS, 2004, p.116) para o ensino de língua estrangeira. Quando se propõe a aprendizagem de uma língua estrangeira centrada na abordagem de gênero, espera-se, na verdade, que o aluno torne-se consciente da real utilização do gênero em questão na sociedade, com o reconhecimento de suas características textuais e das reais intenções do enunciador – no caso aqui estudado, uma empresa que veicula um anúncio de emprego em um jornal. Ao propor que os alunos trabalhem com gêneros, o professor de línguas está preparando-os para futuras utilizações que envolvam os mesmos tipos de gêneros abordados em sala de aula, mas com uma consciência muito mais crítica quanto aos reais objetivos desses textos que circulam na sociedade.

Após ter apresentado as bases teóricas que norteiam essa análise, apresento os participantes deste estudo e o material didático. Em seguida, comento sobre a coleta de dados.

2 METODOLOGIA

2.1 Sujeitos

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada como focal uma de minhas turmas de 1º ano do Ensino Médio do período matutino de uma escola estadual da periferia de Guarulhos. Essa turma contou com 45 alunos freqüentes e foi escolhida porque suas duas aulas semanais de inglês, de 50 minutos cada, eram ministradas por mim no mesmo dia da semana. Desse modo, os dados poderiam ser coletados em duas aulas de 50 minutos dadas no mesmo dia.

De todos os alunos da turma escolhida para a pesquisa, 10 alunos que haviam participado de todas as aulas de aplicação do material e de todo o processo de coleta de dados foram selecionados como participantes focais. A fim de garantir sigilo e preservar as identidades dos participantes, todos os nomes dos alunos são fictícios.

2.2 O material didático

A unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” aborda o gênero “anúncio de emprego” tendo como base Swales (1990) e a proposta de Ramos (2004) e é composta de 20 atividades, distribuídas em 10 páginas. Para sua elaboração, foram utilizados anúncios em inglês e português, retirados de jornais e revistas.

Esse material didático foi produzido no primeiro semestre de 2002, no último módulo do programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática”⁵, na PUC-SP. Sua elaboração teve como base um levantamento de necessidades feito no início daquele ano com meus alunos do Ensino Médio, em que metade deles afirmou que o inglês seria necessário para que pudessem conseguir um emprego melhor no futuro. Além disso, muitos alunos de Ensino Médio já trabalham ou já procuraram um emprego e, nesse sentido, o trabalho com anúncios de emprego poderia ser interesse para esses alunos.

Embora os PCN-LE (BRASIL, 1998) não sugiram que a familiarização de textos deva ser feita em língua materna, as atividades iniciais em português da unidade têm como objetivo principal familiarizar o aluno com o gênero “anúncio de emprego”, a fim de explorar o seu conhecimento de mundo sobre o assunto. Além disso, o uso do português nos enunciados das atividades permeia a unidade, entremeado com o uso do inglês.

Seguindo a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998) e de Ramos (2004), a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” procura construir o conhecimento do aluno em língua estrangeira tendo como base a exploração dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico. Dessa maneira, a unidade começa com a progressão de conhecimento, partindo do conhecimento de mundo do aluno e da exploração do gênero “anúncio de emprego” através da apresentação de atividades em português. Nas atividades seguintes, o material procura explorar o conhecimento sistêmico dos anúncios em português e inglês, passando pela exploração da organização textual desses textos, conforme propõe Ramos (2004).

2.3 Coleta de dados

Os dados para este estudo foram coletados através de 6 questionários, que foram respondidos pelos alunos participantes no primeiro e segundo semestres de 2003, durante todos os dias de aplicação da unidade didática “Anúncios de emprego em inglês”.

Esses questionários continham questões abertas, fechadas e de múltipla escolha e tinham o objetivo de coletar impressões dos alunos sobre a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” e sobre sua aplicação. Alguns desses questionários foram respondidos individualmente e outros, em grupos. Nessa análise, entretanto, são apresentados somente os dados referentes à abordagem de gênero proposta no material.

O quadro a seguir resume o processo de coleta de dados para essa análise:

<i>Dia de coleta</i>	<i>Semana de coleta e aplicação da unidade</i>	<i>Tipos de respostas</i>
26/05/2003	4ª semana	Individual
23/06/2003	8ª semana	Individual
04/08/2003	10ª semana	Em grupos
18/08/2003	12ª semana	Individual
01/09/2003	13ª semana	Em grupos
15/09/2003	15ª semana	Individual

Quadro 1. Cronograma da coleta de dados.

Após ter descrito a metodologia adotada na condução deste estudo, na próxima seção apresento e discuto os resultados da análise.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na 4ª semana de aplicação do material, seis alunos aparentemente haviam assimilado a estrutura básica de um anúncio de emprego, reconhecendo as partes que compõem o anúncio, como logotipo, características da empresa e do candidato e endereço para mandar o currículo, como se pode notar nos exemplos a seguir:

Adriana: “Há várias coisas que devem estar por trás de um anúncio de emprego, vários tipos de anúncios. Em um anúncio tem que ter benefícios, cargo oferecido, perfil da empresa, nome da empresa, endereço para mandar curriculum, perfil do candidato, área de trabalho da empresa, etc”.

Daniel: “Eu aprendi que num anúncio de emprego, além de oferecer o emprego mostram os benefícios da empresa, o que eles solicitam para o interessado e o local onde fica o estabelecimento”.

Lívia: “[O anúncio de emprego] tem que ter logotipo, o símbolo da empresa para chamar a atenção, característica do candidato, benefícios oferecidos, endereço para mandar o curriculum”.

As colocações feitas por duas alunas sugerem que o seu conhecimento de mundo sobre anúncios de emprego antes da aplicação da unidade era limitado:

Ângela: “Aprendi que agora eu sei identificar os anúncios de emprego, por exemplo, você lê o anúncio e entende o que o anúncio tá falando”.

Roberta: “Eu aprendi onde ficam as principais partes [do anúncio], e assim eu acho que fica mais fácil compreendê-lo, agora eu sei onde fica o nome da empresa, o que eles estão procurando (tipo de cargo oferecido) e assim por diante, antes eu não sabia nada disso”.

A resposta dada por Roberta ainda nos leva a pensar que as atividades em língua materna colaboraram para que ela chegasse a essa afirmativa.

Nas respostas dadas pelos quatro alunos restantes, não está explícito que eles se sentiam capazes de identificar as diferentes partes de um anúncio de emprego. No entanto, suas respostas sugerem que eles se sentiam capazes de ler e interpretar um texto desse tipo, como se pode perceber nos exemplos a seguir:

Luciano: “Eu aprendi a analisar os anúncios, eu estou observando melhor o que o anúncio está pedindo”.

Nívea: “[Aprendi] muitas coisas. Como entender o que o anúncio diz”.

Através da análise desses dados, pode-se supor que as atividades propostas no início da unidade colaboraram para que os alunos assimilassem a estrutura de um anúncio de emprego e fossem capazes de identificar as diferentes partes que compõem um texto desse gênero. Os dados também sugerem que o conhecimento de mundo dos alunos sobre anúncios de emprego era limitado antes da realização das atividades introdutórias em português. Desse modo, a apresentação, primeira fase da proposta de abordagem de linguagem baseada em

gênero, sugerida por Ramos (2004), parece ter atingido seus objetivos, ou seja, apresentar aos alunos o gênero “anúncio de emprego” e familiarizá-los com sua estrutura.

Na 8ª semana, seis alunos parecem ter aumentado o seu conhecimento de mundo sobre empresas que trabalham como agências de emprego, como se pode perceber nesses excertos:

Ângela: “Aprendi que existem empresas que contratam funcionários para outras empresas e que também eles selecionam os funcionários”.

Lívia: “Eu aprendi que algumas empresas contratam funcionários para outras empresas”.

Marcelo: “Eu aprendi que a Catho [empresa apresentada no anúncio] é uma empresa que procura funcionários com experiência para outras empresas”.

Roberta: “Aprendi qual o tipo de empresa ‘distribui’ pessoas para outras empresas”.

Essas colocações sugerem-nos mais uma vez que a fase de apresentação e familiarização do gênero foi bem articulada na unidade. Ao que parece, as atividades permitiram que os alunos identificassem onde circula o gênero e sua função social, como propõe Ramos (2004, p.115). Conforme já havia sido afirmado na descrição do material didático, muitos alunos do Ensino Médio já trabalham ou já procuraram um emprego, talvez até em agências, o que pode sugerir que eles já tinham algum conhecimento prévio sobre esse tipo de empresa antes de fazer as atividades com anúncios de emprego.

Na 10ª semana, somente oito grupos que tinham alunos focais como membros tiveram suas respostas analisadas. Nessa ocasião, foi apresentado um anúncio que oferecia apenas o e-mail para o envio do currículo. Com essa atividade, esperava-se que os alunos percebessem que essa é uma forma indireta de seleção de candidatos que tivessem conhecimentos de informática, já que aqueles que tivessem esses conhecimentos poderiam elaborar um currículo no computador e mandá-lo por e-mail. Ao que parece, essa percepção foi manifestada por metade dos grupos. As respostas abaixo servem como exemplos:

Adriana e grupo: “[Aprendemos] que quando a empresa pede currículo por e-mail é porque quer pessoas com experiência em informática”.

Luciano e grupo: “O grupo aprendeu que as empresas estão dando mais créditos para as pessoas que tenham conhecimento de informática”.

Aparentemente, a percepção de que o conhecimento de informática é importante para se conseguir um emprego nos dias de hoje foi manifestada por esses alunos. Suas respostas

também nos sugerem, mais uma vez, que eles foram capazes de reconhecer o contexto de produção e circulação do gênero “anúncio de emprego”.

Colocações feitas na 12ª semana sugerem que a unidade didática colaborou para que o conhecimento de mundo de todos os dez alunos focais sobre anúncios de emprego fosse ampliado, como se pode notar nesses exemplos:

Adriana: “Aprendi o que tem em anúncios de emprego em inglês”.

Ângela: “[Aprendi a] identificar as características, o logotipo e o perfil das empresas nos anúncios”.

Lívia: “[Aprendi] que cada empresa tem seu logotipo e uma forma diferente de trabalhar e nem todas pedem experiência do funcionário”.

Esses excertos corroboram as percepções anteriores e sugerem que esses alunos familiarizaram-se com o gênero proposto e reconheceram seu contexto de produção e sua circulação no mundo real. É possível que a utilização de textos autênticos e adequados aos alunos, como propõe Ramos (2004, p.117), tenha colaborado para que eles fossem capazes de identificar características típicas do gênero “anúncio de emprego”, como o perfil das empresas que veiculam os anúncios de emprego no jornal e seus logotipos.

A aprendizagem lexical na 8ª semana parece ter sido significativa para dois alunos:

Daniel: “Aprendi os verbos que significam contratar e mais algumas palavras em inglês”.

Nívea: “Eu aprendi algumas palavras novas e já consigo traduzir algumas palavras, um texto de anúncio, por exemplo”.

A percepção de Nívea sobre seu aprendizado ainda nos sugere que as atividades haviam ajudado-a a solucionar sua aparente dependência do conhecimento lexical e da tradução dos anúncios em inglês. Esses excertos levam-nos a pensar que o detalhamento, segunda fase da proposta de implementação de gênero, sugerida por Ramos (2004), foi bem articulada, pois os componentes léxico-gramaticais do gênero “anúncio de emprego” parecem ter sido bem explorados na unidade.

Os dados também sugerem que a aprendizagem de palavras novas na 12ª semana também foi significativa para quatro alunos. Essas colocações também podem nos levar a pensar que, na visão deles, aprender palavras novas é aprender a ler. Alguns desses excertos encontram-se a seguir:

Ângela: “Aprendi algumas palavras, company que é companhia”.

Daniel: “Aprendi algumas palavras que eu não sabia”.

Lívia: “Agora eu consigo saber e achar o que eu quero ler, pelo fato de ter conhecido novas palavras”.

O aprendizado de adjetivos na 12ª semana também foi mencionado por duas alunas. Dois alunos ainda afirmaram que haviam aprendido profissões em inglês:

Adriana: “[Aprendi] que há empresas que procuram pessoas com qualidades pessoais. Que eles querem pessoas que tenham qualificação profissional. Aprendi algumas qualidades (adjetivos) em inglês”.

Roberta: “Eu aprendi que alguns anúncios pedem a personalidade dos candidatos porque para alguns anúncios precisam de pessoas comunicativas, dinâmicas, extrovertidas. Hoje nós aprendemos que há empresas que precisam de pessoas com as características que elas pedem, por exemplo: alta, baixa, alegre, séria, dinâmica e entre outras”.

Daniel: “Aprendi algumas palavras que eu não sabia, aprendi algumas profissões em inglês, aprendi várias coisas, ainda tenho muitas dificuldades, mas vou melhorar”.

Vânia: “[Aprendi] as profissões em inglês”.

As respostas dadas por Adriana, Roberta, Daniel e Vânia ainda podem nos levar a pensar que eles conseguiram aplicar na vida real o conhecimento sistêmico adquirido com a realização das atividades. Suas colocações nos sugerem, mais uma vez, que a organização retórica e as características léxico-gramaticais próprias do gênero “anúncio de emprego” foram bem exploradas na unidade, como propõe Ramos (2004) na fase de detalhamento do gênero.

A exploração adequada de características léxico-gramaticais dos textos foi novamente sugerida na 13ª semana, quando sete grupos que tinham alunos focais como membros tiveram suas respostas analisadas. Durante as atividades que pediam trabalhos em grupos, seis alunos e seus colegas de grupo afirmaram que haviam aprendido adjetivos relacionados às suas personalidades:

Nívea e grupo: “Aprendemos adjetivos sobre nossa personalidade”.

Ângela, Lívia e grupo: “Aprendemos: as nossas qualidades em inglês, por exemplo, todo mundo do grupo é communicative”.

Roberta, Marcelo e grupo: “Aprendemos adjetivos sobre nós mesmos, sobre como podemos nos descrever!”.

Daniel e grupo: “As qualidades em inglês como ambitious = ambicioso”.

Essas percepções dos alunos sobre sua aprendizagem novamente levam-nos a pensar que eles puderam aplicar na vida real o aprendizado sistêmico, vivenciando na prática o conhecimento léxico-gramatical explorado nas atividades, como sugere Ramos (2004).

Essa impressão também é corroborada mais adiante, quando todos os alunos focais afirmaram, na 15ª semana, que haviam aprendido algumas profissões em inglês. Um desses alunos ainda conseguiu identificar, entre as profissões aprendidas, a profissão de seus pais, e cinco afirmaram que também haviam aprendido a relacionar as profissões com suas características:

Adriana: “[Aprendi] muitas profissões e as qualidades de cada profissão, como por exemplo: para ser um mailman precisa ser qualificado, ou seja, muitas profissões em inglês e bastante qualidades”.

Ângela: “Aprendi as ‘professions’ e a característica de cada um”.

Daniel: “[Aprendi] as profissões dos meus pais em inglês, ex: salesman”.

Lívia: “[Aprendi] profissões: bus driver, doctor, director”.

Roberta: “Aprendi sobre profissões e quais as qualidades de um candidato para ocupar o cargo”.

Esses resultados sugerem, novamente, que a fase de detalhamento do gênero proposta por Ramos (2004) foi bem articulada na unidade, pois parece que os alunos foram capazes de usar e vivenciar na prática a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais.

Ao que parece, a aprendizagem centrada na exploração do gênero “anúncio de emprego” foi significativa para quatro alunos, pois eles fizeram as seguintes colocações:

Adriana: “Achei [as atividades] muito interessantes, pois é uma coisa que chama a atenção e te dá vontade de fazer”.

Ângela: “[Achei as atividades] boas e interessantes, porque aprendemos coisas novas de interesse para nosso futuro”.

Daniel: “Eu gostei, foram bem interessantes as atividades, diferentes coisas que eu nunca tinha feito”.

Lívia: “Achei [a unidade] fácil e interessante, porque é um assunto que me interessa”.

A colocação feita por Daniel também sugere que a abordagem de linguagem baseada no gênero e proposta na unidade era até então desconhecida por ele. Pode-se supor aqui que sua resposta reflete a opinião da maioria dos alunos, já que a abordagem de ensino-aprendizagem e linguagem proposta nos PCN-LE (BRASIL, 1998) é relativamente nova.

Além disso, sua percepção pode ser um indício de que esse tipo de abordagem ainda não é adotado pela maioria dos professores de inglês nas escolas, embora essa seja a sugestão dada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) para o ensino de uma língua estrangeira.

O gênero “anúncio de emprego” também parece estar em consonância com a proposta dos PCN-EM (BRASIL, 1999:31), que afirmam que o Ensino Médio deve estar vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, tendo como um de seus principais objetivos a preparação do aluno para o exercício de sua cidadania, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico.

Após o término da aplicação da unidade, na 15ª semana, sete alunos focais mostraram indícios de que haviam aprendido a estrutura genérica dos anúncios de emprego e seus componentes léxico-gramaticais, pois eles fizeram colocações como estas:

Adriana: “Me sinto capaz de entender bem [um anúncio de emprego], mas não ler completamente. Já sei achar as características da empresa, o trabalho oferecido, logotipo da empresa, etc”.

Lívia: “Já conheço os logotipos da empresa, a experiência que pedem aos empregados, o endereço para mandar o curriculum, o perfil da empresa, o trabalho oferecido e as características dos candidatos”.

Roberta: “Quando eu sair por aí eu já saberei mais ou menos ler um anúncio de inglês, aprendi muitas coisas sobre profissões, empresas, anúncios e eu acho que no futuro isso será muito útil, obrigada professora, e se um dia eu conseguir ser alguém na vida, praticamente foi pelo meu esforço e pelo seu ensino”.

Somente três alunos afirmaram que não se sentiam capazes de ler e interpretar um texto desse tipo, o que pode nos levar a pensar que eles não assimilaram a estrutura genérica dos anúncios de emprego e seus componentes léxico-gramaticais:

Marcelo: “Tenho dificuldade na tradução, adjetivos, profissões, novas palavras de inglês”.

Luciano: “Não [me sinto preparado], porque eu não consigo entender em inglês, pois não sei ler em inglês”.

Nívea: “Não [me sinto preparada], porque eu não decorei muito as palavras, e eu posso confundir algumas palavras e entender tudo errado. Então eu ainda não estou preparada para isso, e também eu não gosto muito de inglês”.

As respostas dadas por esses alunos sugerem que eles ainda estão bastante dependentes do conhecimento lexical para ler e interpretar textos em inglês. No caso de Nívea, suas dificuldades também podem estar relacionadas ao fato de que ela não gosta de inglês, como ela mesma afirma.

Embora três alunos tenham afirmado, ao término das atividades, que não se sentiam capazes de ler e entender um anúncio de emprego em inglês, todos os alunos focais afirmaram que as atividades poderiam ajudá-los no futuro. Suas colocações ainda nos sugerem que a aprendizagem centrada na exploração do gênero “anúncio de emprego” foi significativa, como se pode perceber nos exemplos a seguir:

Adriana: “Posso me preparar melhor para procurar um emprego, e até enviar currículos, pois agora sei achar o endereço e etc”.

Ângela: “Já vamos estar preparados, vamos saber identificar as coisas em inglês”.

Daniel: “Essas atividades de anúncios de emprego ajudaram-me a aprender algumas palavras novas e ler algumas frases e aprendi algumas novidades em inglês”.

Denise: “Eu gostei muito de fazer [as atividades], porque eu aprendi como que deve ser para arrumar emprego, como mandar currículo e a tradução das palavras”.

Roberta: “Sendo assim eu já conseguirei identificar anúncios em inglês e saber o que eles querem nos mostrar”.

Tendo como base essa análise, acredito que a proposta de Ramos (2004) para a aplicação de gêneros no ensino de uma língua estrangeira é viável, pois a unidade didática parece ter contribuído para que os alunos reconhecessem um evento comunicativo chamado “anúncio de emprego” e relacionassem os conhecimentos adquiridos através da realização das atividades em sala de aula com essa atividade social.

Após ter apresentado e analisado os resultados deste estudo, parto para a apresentação das suas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os resultados obtidos neste estudo, acredito que a abordagem de linguagem centrada no gênero tenha ampliado o conhecimento dos alunos sobre o gênero proposto. As respostas dadas pelos alunos em várias fases da aplicação da unidade sugerem que eles se sentiram capazes de identificar as diferentes partes que compõem um anúncio de emprego.

Em relação ao conhecimento sistêmico, ele não foi apresentado, na unidade didática, como a parte mais complexa e/ou mais importante do estudo da língua, mas sim como um dos aspectos abordados no gênero em estudo. A seqüência de atividades do material foi aquela

proposta por Ramos (2004), e não foi organizada com base no conhecimento sistêmico, que privilegiaria um estudo voltado para a língua. O que a unidade privilegiou foi a utilização do vocabulário voltado para o gênero; sua orientação enfocou o uso efetivo da linguagem, em que o conhecimento sistêmico aparece contextualizado e é extraído do texto. Assim, os dados também sugerem que esse tipo de conhecimento foi adequadamente explorado. A exploração de cognatos e palavras conhecidas em inglês também se mostrou uma importante estratégia para o aprendizado.

Ao final da aplicação da unidade, os dados sugerem que a maioria dos alunos se sentia capaz de ler e entender um anúncio de emprego em inglês. Embora alguns alunos não se sentissem confiantes para desempenhar essa tarefa, todos os alunos participantes da pesquisa afirmaram que as atividades com anúncios de emprego poderiam ajudá-los no futuro. Ao que parece, a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” contribuiu para que os alunos percebessem a importância de se preparar para um emprego e de se qualificar profissionalmente. Dessa maneira, a unidade parece ter alcançado seu objetivo, ao tentar preparar esses alunos para futuras utilizações do gênero proposto, colaborando para torná-los mais críticos quanto aos reais objetivos desses textos.

THE RESULTS OF A TEACHING EXPERIENCE WITH AN EFL MATERIAL ELABORATED ACCORDING TO THE NOTION OF TEXTUAL GENRE

ABSTRACT

The main objective of this article is to present the results of a teaching experience with an EFL material elaborated according to the notion of genre by Swales (1990) and Bhatia (1993), as well as some criteria presented by Ramos (2004) for preparing EFL materials. The participants of this study were 10 students from a public school in São Paulo. The results of this study suggest that the teaching material has reached its objective when trying to prepare these pupils for future uses of the genre, collaborating to make them more critical about the real objectives of these texts. Finally, the data suggest that the approach of language based on the notion of genre is capable to extend the knowledge of the pupils about the genre presented.

Keywords: Textual genre. Teaching material. Learning of a foreign language.

NOTAS

- ¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.
- ² Embora os PCN-LE (Brasil, 1998, 31) adotem o termo “tipo de texto”, emprego neste artigo a terminologia “gênero” com base em Swales (1990), já que a proposta do documento é aquela que, na literatura, está normalmente associada à questão do gênero.
- ³ Na definição dos PCN-LE (1998, 28), comunidades discursivas são os espaços sociais, como lar, escola e clube, orientados por práticas sociais específicas de construção de significado, dos quais se participa.
- ⁴ Tradução minha.
- ⁵ Esse programa é financiado pela Associação Cultura Inglesa – São Paulo e oferecido gratuitamente pela instituição a qualquer professor de inglês da rede pública de ensino do Estado ou do Município de São Paulo, em convênio com o departamento de Linguística Aplicada e Ensinos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL – PUC-SP). Para mais detalhes, ver Celani (2003).

REFERÊNCIAS

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied linguistics*, v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London & New York: Longman. 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira . Brasília: MEC. 1998.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC. 1999.
- CELANI, M. A. A. (org.).Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO. A. P., MACHADO. A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.
- NOGUEIRA, A. P. Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC-SP. 2005.
- RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESspecialist*. v. 25, n. 2. p. 107-129. 2004.

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