

2 **Fundamentação teórica**

Neste capítulo, apresentarei e discutirei questões que compõem o embasamento teórico desta pesquisa. A intenção é apresentar as teorias de gêneros discursivos, depois, as teorias da escrita para, logo após, abordar a escrita em inglês, apresentando as pesquisas e estudos na área. Ao final do capítulo, unirei estas questões em uma só, gêneros discursivos e a escrita em inglês como língua estrangeira, tema principal desta dissertação.

2.1. **Questões teóricas de gêneros discursivos**

Nesta seção, abordarei o conceito de gêneros discursivos que é a base teórica deste trabalho. Embora alguns autores, como Marcuschi (2005), utilizem o termo “gêneros textuais”, empregarei o termo “gêneros discursivos” neste trabalho, alinhando-me a Bakhtin (1992).

É importante ressaltar que quando se discute a escrita, discute-se uma multiplicidade de escritos que permeiam a sociedade e também a língua oral. Essa multiplicidade de escritos são os gêneros discursivos que estruturam e organizam a vida dos indivíduos e suas relações com outros membros da comunidade, além de influenciarem a própria organização social e o seu contexto.

Os gêneros discursivos surgem nos processos sociais e são elaborados com fins específicos, com forma relativamente definida e conteúdo que pode variar muito, para serem compreendidos por indivíduos que compartilham determinado conhecimento acerca dos mesmos. Antes de decidir o gênero que vai usar, o indivíduo define o seu propósito comunicativo (Bakhtin, 1992:301). Este conceito, segundo Bonini (2004), era fundamental em estudos de gênero, na década de noventa, para se definir determinado gênero. No entanto, nem sempre é tarefa fácil identificar o gênero com base no propósito comunicativo pois este está

inserido na ação e faz parte da intenção e da motivação (Bonini, 2004) que, por sua vez, carregam consigo particularidades inerentes ao produtor do gênero. Estas particularidades podem imprimir características pessoais ao gênero. Além disso, “nem todo gênero perfaz uma ação de linguagem no sentido de comunicar uma ação individual” (Bonini, 2004:11). Para Bonini, nem sempre o propósito do gênero alinha-se com as definições de Bakhtin (1986) e Swales (1990), pois muitos gêneros não são enunciados individuais, mas sim uma “cadeia de enunciadore e locutores encaixados” (Bonini, 2004:11) que dão suporte uns aos outros.

Na sua obra de 1990, Swales argumentou que as características discursivas de determinado gênero são mantidas de acordo com o seu propósito comunicativo (1990:24). Porém, foi em 2001, juntamente com Askehave, que Swales repensou e reviu o conceito de propósito comunicativo. Segundo estes autores, este não mais seria um dos critérios para se categorizar exemplares como pertencentes ao mesmo gênero devido a diversos fatores: a flexibilidade dos gêneros, a diversidade terminológica em diferentes culturas, a multiplicidade de objetivos que os gêneros podem exibir, a falta de clareza que muitas vezes o propósito apresenta e o fato de que, em alguns casos, membros da mesma comunidade discursiva podem ter propósitos comunicativos diferentes quando produzem determinado gênero.

No entanto, é importante enfatizar que esta reformulação no conceito de propósito comunicativo não significa que este tenha perdido sua importância dentro da teoria de gêneros, pelo contrário, o que não é mais aceitável é utilizá-lo para categorizar, superficialmente, exemplares como sendo do mesmo gênero. A análise do propósito comunicativo ou dos propósitos comunicativos dos gêneros discursivos mantém-se útil para os estudos de gêneros e, no contexto pedagógico, para auxiliar os aprendizes a tornarem-se leitores e escritores eficazes ao lidar com a contextualização dos textos e não apenas com a sua forma.

Ainda sobre o propósito comunicativo, Swales (1990:58) argumenta que, em alguns casos, há um grupo de propósitos para determinado gênero, não apenas um, que justificam a existência do gênero, além de ajudar os membros da comunidade discursiva (Swales, 1990) a escolherem a estrutura, o estilo, o conteúdo e o público-alvo deste gênero. Segundo o autor, as comunidades discursivas são “redes sócio-retóricas formadas para trabalhar em direção a grupos

de objetivos comuns” (Swales, 1990:8).⁷ Segundo sua definição, é fundamental que o indivíduo saiba fazer uso das convenções discursivas relevantes do gênero e que esteja envolvido nesta comunidade (Freedman e Medway, 1994:7).

Porém, o conceito de comunidade discursiva também foi revisto, em 1998, por Swales, que identificou a complexidade que envolve o termo. Em primeiro lugar, nem todas as comunidades são discursivas, além disso, nem todos os discursos do mesmo gênero podem ser encaixados na mesma comunidade. Para o autor, é possível que uma comunidade esteja inserida em outras comunidades. Apesar desta revisão do conceito de comunidade discursiva, ele ainda é importante para os estudos de gêneros discursivos, assim como o propósito comunicativo.

Além do propósito comunicativo do gênero, ao produzi-lo, o autor deve ter em mente o que ele sabe a respeito do gênero em si e a respeito da pessoa que lerá o seu texto ou do seu interlocutor, no caso da linguagem oral. Bakhtin (1992:324) afirma que “quando se subestima a relação do locutor com *o outro* e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso”.

Transpondo esta argumentação para o universo da sala de aula, ensinar o aluno a analisar a importância do leitor de determinado gênero e a respeitar as diferentes expectativas faz parte do processo de ensino de gêneros (Johns, 1995:289).

Em alguns casos, o leitor é capaz de identificar determinado gênero por pertencer a uma determinada comunidade discursiva que compartilha conhecimentos, culturas e contextos específicos que possibilitam tal identificação (Swales, 1990). Isto significa que o leitor não tem um papel passivo diante do gênero, pois um texto só pode ser identificado como determinado gênero porque o leitor ativamente co-construiu o sentido do texto através do seu conhecimento de mundo e das suas inferências durante o processo de leitura. De acordo com Halliday e Hasan (1989:10), isto ocorre porque:

A situação onde a interação lingüística ocorre fornece aos participantes um grande volume de informações sobre os significados que estão sendo trocados,

⁷ “socio-rhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals” (Swales, 1990:8).

e os significados que são passíveis de serem trocados. E o tipo de descrição ou interpretação do contexto da situação que será a mais adequada para o linguista é a que o caracteriza naqueles termos: isto é, em termos do que possibilita a ele ou ela fazer previsões sobre os significados, de tal modo que o ajudará a explicar como as pessoas interagem (Halliday e Hasan, 1989:10).⁸

Esta capacidade do leitor de compreender os escritos como sendo de um determinado gênero e não de outro ocorre, segundo Bakhtin (1992), pois os gêneros são relativamente estáveis. Este pensamento alinha-se ao argumento de Swales (1990), para o qual, mesmo que nem todos os exemplares do mesmo gênero possuam as mesmas características quanto à forma e conteúdo, há algo em comum entre estes exemplares que faz com que o indivíduo o reconheça como sendo determinado gênero.

Apesar de afirmar que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Bakhtin (1992:279) reconhece que há uma certa fluidez neles que os tornam dinâmicos por fatores como a criatividade e o conhecimento de mundo dos produtores do gênero, as mudanças históricas e culturais, entre outros. Essa dinamicidade faz com que os gêneros evoluam (Bonini, 2004) ou sejam alterados ou até substituídos para adaptarem-se a uma nova realidade.

Essa noção de evolução alinha-se ao pensamento de Bhatia (1999), um expoente do grupo de inglês para fins específicos (ESP), quando este afirma que a última etapa no conhecimento de um gênero é saber interpretá-lo, usá-lo e modificá-lo, manipulando-o de acordo com a finalidade ou propósito comunicativo. No entanto, Bakhtin (1992) argumenta que, por pertencer à comunidade discursiva e não ao indivíduo, os gêneros são criados pelo coletivo, logo, essa escolha não é livre.

Os gêneros são inteiramente relacionados ao contexto, pois eles só fazem sentido dentro do mesmo. É o contexto da cultura que possibilita a caracterização genérica de um texto (Swales, 1990). Isto significa que quando um indivíduo produz determinado texto, ele se baseia no contexto para fazer as escolhas lexicais e de registro, entre outras. Também relacionadas ao contexto, as escolhas de

⁸ “The situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and the meanings that are likely to be exchanged. And the kind of description or interpretation of the context of situation that is going to be most adequate for the linguist is one that characterizes it in those terms: that is, in terms that enable him or her to make predictions about the meanings, of a kind that will help to explain how people interact” (Halliday e Hasan, 1989:10).

campo (a atividade que está ocorrendo), de **modo** (o canal de comunicação) e de **relação** (as relações entre os participantes), termos criados por Halliday (1978), determinam o *registro* da língua.

Desde o ciclo básico no curso de inglês em análise, os alunos lêem e produzem gêneros de acordo com o nível de conhecimento da língua inglesa que possuem. Por exemplo, no ciclo básico, eles aprendem a ler e a escrever bilhetes, recados e convites breves, por exemplo. Com o aprimoramento e maior conhecimento da língua inglesa o aluno aprende gêneros mais complexos e lhe é exigido que saiba escrever textos com maior número de palavras ao invés de textos breves ou parágrafos. Ao chegar no nível avançado, o aluno deve ser capaz de produzir determinado gênero, como uma ‘resenha de filme’ e ‘uma carta de conselho’, fazendo uso de cerca de duzentas palavras em seu texto. Este procedimento alinha-se à afirmação de Bakhtin sobre a produção criativa de um gênero. Segundo ele, “os gêneros têm que ser totalmente dominados para serem usados criativamente” (Bakhtin, 1986:80)⁹. Lousada defende o ensino de gêneros em língua estrangeira como sendo semelhante ao ensino de gêneros em português, pois, segundo a autora, “as sociedades contemporâneas do mundo ocidental apresentam características semelhantes” (Lousada, 2005:75). A autora argumenta que, desta forma, os alunos, ao chegarem ao nível avançado no idioma, podem aprender gêneros mais complexos e diferentes dos utilizados em língua portuguesa.

Muitas vezes, o aluno já teve contato, em língua materna, com o gênero que está aprendendo no curso de inglês e traz o seu conhecimento prévio acerca deste gênero para o aprendizado de língua estrangeira. Isto pode facilitar o aprendizado do mesmo, mas pode também limitar o entendimento do gênero. Por exemplo, no caso da ‘carta de conselhos para um amigo’, muitos alunos já tiveram a experiência, na sua própria língua, de escrever para um amigo dando conselhos ou de receber conselhos, por escrito. Ao mesmo tempo em que este contato prévio com o gênero pode auxiliar o aluno a escrever o mesmo em inglês, ele pode limitá-lo, pois o aluno pode crer que toda carta de conselho é semelhante às que ele costumava escrever em português. Principalmente por se tratar de uma carta

⁹ “Genres must be fully mastered to be used creatively” (Bakhtin, 1986:80).

informal, há fatores culturais, por exemplo, que devem ser levados em consideração. O que funciona efetivamente em uma língua pode não funcionar em outra e, conseqüentemente, em outra cultura.

A preocupação com fatores culturais está presente, também, em estudos de organizações e é pertinente à produção de gêneros em ambientes pedagógicos. Como afirma Gunnarson (1997:41):

Escrever em uma organização não é apenas uma questão de saber escrever determinado documento para um público específico, mas também saber como se adequar à estrutura organizacional e como se adequar à subcultura organizacional e suas normas, atitudes e valores (Gunnarson, 1997:41).¹⁰

Antes de apresentar as principais correntes de estudos de gêneros discursivos, tema da próxima seção, cabe aqui reforçar uma afirmação feita por Bonini sobre a definição de gêneros: “É importante considerar aqui, (...), que a noção de gênero está longe de ser teoricamente e empiricamente clara” (Bonini, 2004:15). Dez anos antes desta afirmação de Bonini, Bazerman (1994) também afirmava que fazer afirmações e conclusões duradouras sobre gêneros é um formalismo reducionista. E, justamente devido a estes embates entre teóricos sobre a noção e definição de gêneros é que se tornam pertinentes os estudos e as pesquisas de diversos gêneros discursivos. Minha contribuição para a área é através da análise de dois gêneros discursivos: ‘resenha de filme’ e ‘carta de conselho’ e de um tipo textual, ‘narrativa’, inseridos no “hipergênero” (Bonini, 2001, 2003b)¹¹ ‘redação de curso de inglês’, juntamente com a análise da percepção, dos aprendizes, da escrita.

Como foi mencionado no início do parágrafo anterior, na próxima seção, apresentarei as principais correntes de estudos de gêneros discursivos: a Sistêmico-funcional, o ESP, *English for Specific Purposes*¹², e a Nova Retórica.

¹⁰ “Writing in an organization is not only a matter of knowing how to write a certain document for a specific audience but also a matter of how to fit into the organizational structure and how to adapt to the organizational subculture and its norms, attitudes and values” (Gunnarson, 1997:41).

¹¹ “O termo “hipergênero” é apresentado em Bonini em (2001) e discutido em maior profundidade em (2003b). Entendo por hipergênero os suportes de gêneros que são, ao mesmo tempo, gêneros que se compõem a partir de outros gêneros, como é o caso dos jornais, das revistas, de vários tipos de *home-pages*” (Bonini, 2003a:notas).

¹² ESP significa, em, Inglês para português fins específicos

2.2. Correntes de estudos de gêneros discursivos

A fim de se estudar o ensino da língua inglesa através dos gêneros discursivos, torna-se necessário o conhecimento acerca de suas principais correntes denominadas de Sistêmico-funcional, ESP (English for Specific Purposes) e Nova Retórica. Segue, abaixo, uma breve descrição de cada uma destas correntes.

Entre os anos setenta e oitenta, o projeto “Write it right” do governo australiano elaborou a teoria sistêmico-funcional de gramática que define o gênero como uma atividade social desenvolvida em um determinado contexto. O objetivo do projeto era melhorar a qualidade do ensino de escrita na Austrália e começou com a investigação do desenvolvimento da escrita de crianças em contexto escolar. Para a Linguística sistêmico-funcional, a escrita está relacionada ao contexto social por este influenciar o texto, logo, essa corrente enfatiza o papel crítico da linguagem e sua ação social.

A aplicação pedagógica desta teoria visa a auxiliar os aprendizes a se tornarem capazes de produzir e compreender textos acadêmicos ou profissionais de forma eficaz através da associação entre forma, função e contexto de um texto. A intenção de implementação desta teoria foi baseada em uma crítica ao ensino de escrita processual, com base no processo da escrita, no qual, segundo os teóricos australianos, apenas os alunos excelentes e oriundos de classe média seriam bem sucedidos.

Christie (1999:759-67) explica que, segundo a Teoria Sistêmico-funcional, a língua possui sistemas que possibilitam ao indivíduo fazer a escolha apropriada para o significado do seu discurso, para o que ele quer dizer. Logo, a Teoria Sistêmico-funcional preocupa-se com o papel da língua na vida social. Para a autora:

A língua é para ser compreendida como um texto: uma passagem significativa da língua que serve algum propósito social. O texto é intimamente relacionado ao contexto. Estritamente, então, segundo a teoria, o texto é conhecido apenas por causa do contexto que lhe dá vida; por outro lado, o

contexto é conhecido apenas por causa do texto que o realiza (Christie, 1999:760).¹³

Segundo a Lingüística Sistêmico-Funcional, o uso da língua é polisistêmico porque ele envolve vários sistemas ao mesmo tempo e a língua é funcional porque tanto a sua constituição quanto a estrutura revelam os objetivos essenciais de toda língua natural. Essa natureza funcional da língua é teorizada em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A primeira refere-se às experiências representadas ou construídas dentro da língua, a segunda à natureza das relações entre os interlocutores e a terceira à organização da língua como um conjunto de mensagens coerentes. Na Teoria sistêmico-funcional, o gênero é uma atividade com um propósito determinado, que foi estruturado de forma a atingir objetivos sociais importantes (Christie, 1999:760-761).

A Língua para fins específicos (ESP) teve origem entre os anos oitenta e noventa e compreende o gênero vinculado aos seus propósitos comunicativos com ênfase no ensino das estruturas e aspectos gramaticais e para grupos de aprendizes com interesses específicos. Segundo esta corrente, os gêneros são ferramentas “(...) para analisar e ensinar a língua falada e escrita exigida de falantes não-nativos em ambientes acadêmicos e profissionais” (Hyon, 1996:695)¹⁴.

O ESP tem, entre os seus estudiosos mais importantes, Swales (1986, 1990) e Bhatia (1993) e tem como foco as implicações da teoria e análise dos gêneros para propósitos acadêmicos e profissionais. Através do aprendizado de gêneros com base nesta teoria, o aprendiz tem acesso aos exemplares de gêneros que fazem parte da sua comunidade discursiva que compartilham conhecimentos acerca do gênero e o(s) propósito(s) para produzi-lo. A manipulação dos gêneros que acarreta a dinamicidade e multiplicidade dos mesmos ocorre para atingir finalidades complexas (Bhatia, 1999).

A Nova Retórica dos Estados Unidos apresenta uma abordagem de gêneros diferente da abordagem apresentada pelo ESP. A Nova Retórica enfatiza mais o

¹³ “Language is to be understood as text: meaningful passage of language that serves some social purpose. Text is intimately related to context. Strictly, so the theory says, text is known only because of the context that gives it life; conversely, context is known only because of the text that realizes it” (Christie, 1999:760).

¹⁴ “(...) a tool for analyzing and teaching the spoken and written language required of nonnative speakers in academic and professional settings” (Hyon, 1996:695).

contexto situacional onde os gêneros ocorrem e os fins sociais, isto é, enfatiza mais as ações que os gêneros realizam nestas situações do que a sua forma (Hyon, 1996:696). Os teóricos e pesquisadores dessa corrente defendem uma visão crítica no ensino de gêneros discursivos. Estes teóricos “críticos” se:

referem às relações de poder construídas socialmente entre os textos hegemônicos (e os autores dos textos) e os alunos ou iniciantes que estão aprendendo (e sendo oprimidos por) eles (Johns, 2002:9)¹⁵.

Eles argumentam que se não houver uma visão crítica do gênero, o aluno pode vir a aprender apenas os discursos dominantes, passivamente, sem aprender a analisá-los criticamente. Não é possível negar que existem, em uma comunidade, gêneros que são considerados mais importantes do que outros. Cabe aos professores, alunos e pesquisadores aceitarem ou criticarem esta realidade. Johns ressalta que todo texto é direcionado ideologicamente, pois todos eles carregam valores e propósitos das pessoas envolvidas em sua produção.

Segundo essa teoria, os gêneros são relacionados às atividades comunicativas que têm como foco os contextos situacionais onde eles ocorrem. Bakhtin (1992), Miller (1984) e Bazerman (1994), tornaram-se, em trabalhos independentes, expoentes da Nova Retórica dos Estados Unidos. Bakhtin entende o gênero como uma associação entre forma e atividade, como ação social e como resposta às exigências contextuais, por isso que esta corrente enfatiza a dinamicidade dos gêneros. Para a Nova Retórica, o conhecimento do aluno sobre o contexto social no qual o texto faz parte é essencial para que ele possa escolher a retórica apropriada para cada situação. Além disso, essa corrente confere importância ao papel do indivíduo como alguém que refaz ou cria novos gêneros, criando novos espaços discursivos e de interação (Bazerman, 2005:66).

O objetivo que as três correntes de estudos de gêneros discursivos têm em comum é capacitar o aprendiz a ser tanto um leitor quanto um escritor bem sucedidos em ambientes acadêmicos e profissionais. Mesmo tendo, inicialmente, uma preocupação maior com a forma do texto, o ESP, assim como a Nova

¹⁵ “The “critical” theorists address the socially constructed power relationships between hegemonic texts (and text writers) and the students or novices who are learning (and oppressed by) them” (Johns, 2002:9).

Retórica e a Sistêmico-funcional, enfatiza a função da língua em um determinado contexto.

Os estudos de gêneros podem ser encontrados nas seguintes áreas de pesquisa, dentre outras: na retórica contrastiva, que identifica as influências culturais nos gêneros através do contraste de gêneros de culturas diferentes, na lingüística de *corpus* que estuda a variação de gêneros na mesma língua ou em línguas diferentes, e na sociolingüística que estuda os gêneros através da caracterização e descrição dos gêneros utilizados para a comunicação.

Johns (2002:4) advoga pela junção de duas abordagens de gêneros: a abordagem linguística e a abordagem baseada no contexto. Segundo a primeira, implementada nos estudos da gramática sistêmico-funcional e, em parte, nos estudos de ESP, “aplica-se às teorias de discurso e da gramática funcional e concentra-se no léxico-gramatical e na realização retórica dos propósitos comunicativos” (Flowerdew, 2002)¹⁶. A abordagem com base no contexto, por outro lado, analisa tanto “os propósitos e as funções dos gêneros” quanto “as atitudes, crenças, valores e comportamentos dos membros das comunidades discursivas onde eles se situam” (Flowerdew, 2002)¹⁷ e foi em grande parte implementada pelos teóricos e pesquisadores da Nova Retórica.

Esta seção teve por objetivo apresentar as três correntes principais de gêneros discursivos que compõem a base teórica desta pesquisa: a Sistêmico-funcional, o ESP e a Nova Retórica. A seguir, apresentarei algumas teorias da escrita em inglês.

2.3. Teorias da escrita

O estudo da retórica teve início antes mesmo de Aristóteles (384-322 a.C.), quando havia interesse por parte dos teóricos e professores em estudar o discurso, incluindo seu processo e produto, visando a elaboração de regras para os estudiosos das artes. Com Aristóteles, a retórica atingiu um novo patamar, sendo então classificada como pertencente à área das ciências humanas e seus estudos

¹⁶ “(...) applying theories of functional grammar and discourse and concentrating on the lexico-grammatical and rhetorical of realizations communicative purposes” (Flowerdew, 2002).

sendo apontados através de probabilidades e não apenas de lógica matemática. Todas as formas de discurso passaram a ser estudadas pela retórica que, por sua vez, tornou-se uma ciência. O interesse pela retórica continuou na Idade Média e na Renascença não apenas com a retórica da persuasão, mas também com a da comunicação em geral e foi neste período que o discurso escrito suscitou grande interesse.

No Romantismo, acreditava-se que os aspectos criativos do ato de compor eram tão particulares e inerentes ao escritor que não poderiam ser ensinados, diferentemente da forma e estilo que poderiam ser aprendidos.

Roland Barthes (1981:12), escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, sugere uma distinção entre o escrito e a escrita onde o primeiro se refere ao traço e à grafia na escrita e o segundo ao “que produz textos”. Até o advento da imprensa e da escrita mecânica, a escrita sempre esteve acompanhada da fala, mas, ao adquirir autonomia, a escrita se libertou da sua situação temporal, ou seja, a escrita passou a existir também fora do seu tempo, do seu local de produção e do seu produtor. Para Barthes, a escrita não advém apenas da língua falada e do auditivo, mas também do visual. No caso do ensino formal, a escrita não só se origina da língua falada em seio familiar e pré-escolar como se mescla com a mesma durante o processo de letramento, misturando gêneros e modalidades.

Na gramática e na retórica tradicionais, quanto mais a língua falada se aproxima da língua escrita, mais ela se aproxima da “forma ideal” da língua, segundo a estrutura gramatical chomskiana¹⁸, pois sofrerá menos variações, sendo, então, a escrita, “a mais perfeita concretização do sistema abstrato da língua” (Signorini, 2001:107). De acordo com essa teoria, um dos objetivos de um indivíduo ao produzir um texto seria alcançar a forma ideal da expressão escrita. Esse conceito de “forma ideal” alinha-se à estrutura gramatical do Gerativismo de Chomsky, e sua relação com a escrita é mantida mesmo com o surgimento da sociolinguística variacionista, que trouxe à tona os conceitos de formas padrão e não padrão, sendo a primeira relacionada à escrita, à forma

¹⁷ “(...) the purposes and functions of genres and the attitudes, beliefs, values and behaviors of members of the discourse communities within which genres are situated” (Flowerdew, 2002).

¹⁸ Chomsky apresentou suas idéias acerca da Gramática Gerativa no livro *Logical Structure of Linguistic Theory*, de 1955.

canonizada da língua e a segunda à fala espontânea e suas variedades lingüísticas. Segundo Camacho (2000:61), o indivíduo é quem deve escolher a forma que quer utilizar:

O indivíduo necessita ter, interiorizadas em sua competência lingüística, as formas alternativas padrão e não-padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação (Camacho, 2000:61).

Cabe à escola formar indivíduos capazes de se comunicar oralmente e através da escrita e garantir que essa comunicação esteja de acordo com as normas de cada situação e contexto para que estas pessoas não sejam impedidas de circular entre vários meios por não possuírem a capacidade lingüística desejada. Camacho acrescenta que:

Em geral, os indivíduos de baixa escolarização e que exercem atividades produtivas que não exigem senão habilidades manuais, não desenvolvem a capacidade de operar com regras variáveis. Nesse caso, como lhe são vedadas as possibilidades de adaptar seu estilo às circunstâncias de interação, a língua que usam acaba representando uma poderosa barreira a todo tipo de ascensão social que depender de capacidade verbal. (Camacho, 2000:61).

Um dos obstáculos ao ensino da escrita é conseguir capacitar o aluno a perceber o processo de forma holística (Benson & Heidish, 1995:318), onde o texto é algo que pode ser modificado ou alterado. Essa dificuldade ocorre, pois muitos alunos estão mais preocupados com o produto final, que será avaliado pelo professor, do que com o processo da escrita.

Este processo, por si só, é altamente complexo, pois demanda um esforço cognitivo muito grande por parte do produtor do texto. Ao contrário do que ocorre na comunicação verbal, o indivíduo, ao aprender a escrever, deve elaborar seu texto de modo a atingir seus objetivos e evitar mal-entendidos, contando apenas com a linguagem escrita. Então, durante o processo da escrita, o produtor do texto atua tanto como locutor quanto interlocutor à medida que ele tem que encaminhar a sua escrita com base nas reações que o leitor possa ter durante o processo de leitura (Widdowson, 1983:39). Essa preocupação com o leitor durante o ato da escrita pode favorecer a eficácia do evento comunicativo de modo a corresponder às expectativas do escritor e do leitor.

Pesquisas em escrita apontam uma tendência em se investigar não apenas a escrita como um processo cognitivo (Flower & Hayes, 1981; Flower et al., 1990),

mas também como um processo social de construção de sentido (Ackerman, 1990). Ao produzir textos escritos, o indivíduo faz uso de competências lingüísticas apreendidas ao longo da sua vida dentro da comunidade da qual faz parte.

A escrita é uma habilidade funcional (Freedman et alli, 1987:1), pois ela tem início antes da educação escolar onde o aluno é alfabetizado. Os convívios familiar e social podem propiciar ao indivíduo uma formação natural da escrita através de bilhetes, estórias, cumprimentos, dentre outros, que voltam a ocorrer dentro do contexto da sala de aula. Desde que nasce, o ser humano começa a interagir no seio familiar e em sociedade, aprendendo, de forma natural, não apenas o vocabulário e as estruturas lingüísticas, mas também o conhecimento pragmático da vida em sociedade. Este aprendizado natural envolve o comportamento com relação à expressão, entendimento e negociação do significado (Savignon, 1991) durante um evento comunicativo. Este primeiro e primordial contato com a língua é o que pode vir a ser um obstáculo para o falante não-nativo que não teve esse convívio social e familiar e que, conseqüentemente, não possui conhecimento das normas sociais desta língua. No entanto, nem todos os cidadãos, em língua materna, têm convívio natural com a escrita, portanto, o problema não é só dos não-nativos.

Como este estudo foi realizado com uma turma de falantes não-nativos de inglês, cabe, a seguir, apresentar conceitos e teorias sobre o ensino da escrita em língua estrangeira e pesquisas envolvendo este ensino. É importante observar que muitos métodos e abordagens ainda são utilizados, mesmo que nem sempre com a mesma ênfase do passado, por isso, não há datas que delimitam o fim de determinado método ou abordagem.

2.3.1. Ensino e pesquisa da escrita em inglês

Algumas das pesquisas que abordarei nesta seção foram feitas com alunos que possuem inglês como segunda língua, o que não é o caso dos alunos que participaram deste trabalho. Os alunos entrevistados para esta pesquisa e cujas redações foram analisadas aprendem o inglês como língua estrangeira, isto é, o inglês não é falado oficialmente no Brasil. Já os alunos de inglês como segunda

língua residem em um país que possui este idioma como a segunda língua oficial, então, eles têm acesso à língua em sua vida cotidiana. Certamente, em termos pedagógicos, esta diferença é marcante, no entanto, manteve as pesquisas em segunda língua que foram importantes e contribuíram para o ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira.

Na década de sessenta e início de setenta, o ensino da escrita em língua estrangeira era baseado na sua estrutura lingüística e retórica, pois era o auge do método áudio-lingual (Wilkins, 1978:110; Larsen-Freeman,1986:41). Isto significa que o ensino da escrita tinha importância inferior à oralidade, pois sua função era dar apoio ao ensino da comunicação oral, basicamente em forma de *drills* (repetição), através de exercícios onde os alunos tinham que transformar frases, substituir palavras e completar e preencher lacunas. Havia também bastante ênfase no ensino da gramática e seu aperfeiçoamento. Além da gramática, muitos exercícios tinham como objetivo ensinar e treinar a estrutura retórica dos textos através da utilização de modelos de parágrafos para que os estudantes os completassem, copiassem ou re-ordenassem, por exemplo.

Na área da pesquisa da escrita em língua estrangeira, Kaplan, em seu livro de 1966, *Cultural thought patterns in intercultural education*, apresentou o conceito da Retórica Contrastiva que tinha como foco a análise e comparação da retórica utilizada em culturas diferentes. Pesquisas nessa área vêm aliando à Retórica Contrastiva a análise de *corpus* a fim de estudar a estrutura dos textos em diversas línguas e culturas.

A importância da retórica contrastiva relaciona-se à importância de se estudar e também trazer para a sala de aula as diferenças culturais que podem ser observadas na estrutura de um texto escrito. Visto deste ângulo, pode-se dizer que a retórica contrastiva tem uma importância política e ideológica no ensino de línguas estrangeiras, pois permite que o inglês seja ensinado de forma a possibilitar o respeito e a aceitação das diferentes variações culturais, em outras palavras, evitando ensinar o inglês como uma língua colonizadora onde só há um modelo que deva ser imposto, seguido e copiado.

Nós precisamos reconhecer, valorizar, e encorajar as retóricas alternativas que os alunos de inglês como segunda língua trazem para a nossa

língua e não tratá-las apenas como atributos que interferem na aprendizagem da língua¹⁹ (Raimes,1993:248).

Isto significa que o aprendizado da escrita em língua estrangeira deve respeitar as variações culturais, utilizando as diferenças como fontes de conhecimento e não rejeitando-as em prol de um padrão único.

Como reação ao ensino da escrita totalmente baseado na forma do texto, a partir da década de setenta, pesquisadores começaram a se preocupar com o aluno de inglês como língua estrangeira e o seu processo de escrita, o que incluía estudar o significado do seu texto, seus vários rascunhos e tudo que permeava o processo da escrita. Inclusive, alguns professores e instrutores ignoravam o ensino da gramática para ir contra o método anterior de ensino da escrita. Várias atividades, muitas ainda em uso, foram elaboradas para permitir o estudo do produtor do texto durante o seu processo de escrita em língua estrangeira tais como atividades envolvendo revisão do texto, atenção ao conteúdo antes da forma, composição e revisão de texto em pares e montagem de portfólio, no qual o aluno guardava seus escritos e depois analisava o processo de escrita. A fim de estimular o aprendiz, mais voz foi dada a ele, que, a partir de então, poderia sugerir temas para redações, fazer rascunhos e ter seus textos corrigidos antes da versão final. O papel do professor era orientar o aluno sobre a sua produção.

Isto significa que até os anos setenta, as pesquisas em escrita tinham como foco o resultado final, no entanto, a partir desta década, o foco de interesse mudou para o processo de escrita que passou a incluir planejamento e revisão. Janet Emig, em 1971, foi a primeira a investigar o processo da escrita em língua materna, através da análise de dados coletados em entrevistas gravadas e escritas antes e depois deste processo. Esta pesquisa foi publicada em sua obra *The Composing Processes of Twelfth Graders* onde vários escritos de alunos foram analisados pela pesquisadora. Outros pesquisadores, como Flower e Hayes (1981), optaram por gravar os alunos durante o processo em si, visando a investigar os processos do consciente pelos quais os alunos passam durante o ato de compor. Ainda mais elaboradas foram as pesquisas de Pianko e Matsushashi, ambos em 1979, que filmaram os escritos dos aprendizes enquanto eles escreviam

¹⁹ “We need to recognize, value, and foster the alternative rhetorics that the ESL student brings to our language, not treat them only as features that interfere with language learning”

para investigar se as mudanças de decisões, de comportamento, incluindo as pausas, influenciavam a retórica do texto escrito.

O Expressivismo, no início da fase pedagógica do *Process Writing*, tinha como objetivo estimular tanto a liberdade como a fluência dos alunos na escrita através da produção de textos criados e produzidos pelos próprios (Johns, 1995:278). Seguido ao Expressivismo, o Cognitivismo visava a estimular o aluno a planejar a sua escrita e a refletir sobre a mesma através de revisões cuidadosas. Uma das conseqüências do crescimento do *Process Writing* foi a valorização do conteúdo e do significado sobre a forma. No entanto, Coe (1987:19) defende o ressurgimento da importância e priorização da forma sobre o conteúdo, porém, quando este autor se refere à forma, ele não está sugerindo que se retome os modelos anteriores de escrita, com frases isoladas e textos sem significados, mas sim, diferentes modalidades onde a forma possa ser encontrada como nos gêneros discursivos que possuem “estrutura, linguagem, convenções, textos não-lineares e argumentação especializada” (Johns, 1995:279).

Em 1979, Mohan propôs, em seu artigo “Relating language teaching and content teaching”, uma abordagem com base no conteúdo, que só veio a ser amplamente implementada a partir de meados dos anos oitenta. Neste método, o foco era nas áreas de interesse e necessidade dos aprendizes. O instrutor elaborava os textos para leitura e escrita a serem utilizados no curso com base no conteúdo que o aprendiz estivesse lidando no momento. Esse método foi amplamente utilizado no meio acadêmico possibilitando aos alunos relacionarem a aprendizagem do inglês com o conteúdo das disciplinas que cursavam na faculdade. Concomitante ao ensino com foco no conteúdo, uma outra abordagem foi apresentada, mas, desta vez, com foco no leitor de textos acadêmicos e suas expectativas, dando início ao EAP, *English for Academic Purposes*²⁰. O EAP tem como princípio ensinar o inglês com base em temas que visem a satisfazer as necessidades e interesses dos alunos dentro do contexto acadêmico, mas não necessariamente com base no conteúdo acadêmico, como propõe a outra abordagem. De modo distinto, o foco era o processo da escrita com base no

(Raimes, 1993:248).

²⁰ EAP – Inglês para fins acadêmicos.

produtor do texto e no leitor, priorizando a socialização do aprendiz com e no seu meio acadêmico.

Esse foco no aprendiz e sua socialização no meio onde atua encoraja uma maior autonomia, pois o aluno que transforma o conhecimento ao escrever não necessita ser auxiliado pelo professor o tempo todo, nem seguir modelos de textos. Ao contrário, utiliza seu próprio conhecimento de mundo e suas decisões de caminhos a serem percorridos durante o processo de escrita para produzir o seu texto. Este pensamento alinha-se ao *Social modelling* onde o professor cria contextos para que o aluno possa usar a criatividade para escrever, o que envolve oficinas de escritas onde ele compartilha idéias e conhecimentos com os colegas e com o próprio professor (Cumming, 1995:377-385).

Já no modelo cognitivo, o professor apresenta aos alunos, de forma explícita, o processo cognitivo pelo qual autores experientes passaram ao escrever, tais como planejamento, decisões e revisões. Segundo esta abordagem, a percepção e entendimento do processo têm grandes chances de não ocorrerem se os alunos tiverem acesso apenas aos textos de outras pessoas, ao observar outras pessoas escrevendo ou ao ver a correção das suas redações pelo professor ou ao livro didático. O contrário pode ocorrer com mais chances de sucesso se houver a análise cuidadosa do processo cognitivo de escrita de outras pessoas, inclusive a do próprio professor.

Esta seção apresentou diversas abordagens do ensino da escrita, assim como as pesquisas envolvendo o assunto. No entanto, mais importante do que determinar a abordagem ou método que será utilizado para o ensino da escrita é ter em mente, de forma equilibrada, os quatro elementos cruciais no processo: a forma, o conteúdo, o escritor e o leitor, porque, neste processo, um não existe sem o outro (Raimes, 1993:251).

A seguir, unirei os tópicos discutidos nas seções anteriores em um só: os gêneros discursivos e o ensino da escrita em inglês como língua estrangeira.

2.4. Gêneros discursivos e o ensino da escrita em inglês como língua estrangeira

Para iniciar esta seção, apresento quatro argumentos de Christie (1999:762) que justificam a pertinência de utilizar gêneros discursivos no ensino de inglês como língua estrangeira. Para a autora:

1. Eles possibilitam um modo regrado de identificar e focar tipos diferentes de textos em inglês, fornecendo uma estrutura na qual pode-se aprender atributos gramaticais do discurso.
2. Eles possibilitam aos alunos uma noção dos modelos genéricos que são regularmente revisitados em uma cultura de falantes de inglês, iluminando formas nas quais eles estão adaptados ou acomodados em longos trechos de texto onde vários gêneros distintos podem ser encontrados.
3. Eles possibilitam aos alunos iniciantes as formas de construir sentido que são valorizadas em comunidades falantes de inglês.
4. Porque eles permitem todas essas coisas, eles também formam uma base potencial para se refletir e criticar as formas nas quais o conhecimento e a informação são organizadas e construídas na língua inglesa (Christie, 1999:762).²¹

Anthony (2000) argumenta que os alunos de inglês como segunda língua, por perceberem no dia-a-dia a importância de saber o idioma, são muito mais motivados a aprendê-lo do que os alunos de inglês como língua estrangeira, que, muitas vezes, não farão uso da língua em curto prazo ou não têm claro seus objetivos para aprender o idioma. Segundo o autor, isto faz com que eles necessitem de um ensino explícito de gêneros em curto espaço de tempo, devido à duração das aulas de inglês e por eles não terem acesso a estes gêneros em língua inglesa, no seu cotidiano.

No entanto, o próprio autor expõe três aspectos negativos que colocam em questão o ensino explícito de gêneros, tais como a inexatidão, a supergeneralização e a dinamicidade. A inexatidão pode ocorrer se as

²¹ -“Genres are useful in teaching ESL students for several reasons:

1. They offer a principled way to identify and focus upon different types of English texts, providing a framework in which to learn features of grammar and discourse.
2. They offer students a sense of the generic models that are regularly revisited in an English-speaking culture, illuminating ways in which they are adapted or accommodated in long bodies of text in which several distinct genres may be found.
3. They offer the capacity for initiating students into ways of making meaning that are valued in English-speaking communities.
4. Because they permit all these things, they also form a potential basis for reflecting on and critiquing the ways in which knowledge and information are organized and constructed in the English language” (Christie, 1999:762).

informações apresentadas pelo professor sobre determinado gênero estiverem incorretas, por ele estar se baseando em um único exemplar. Como consequência, os alunos podem fazer supergeneralizações acerca do gênero, entendendo que as características daquele exemplar apresentado pelo professor estendem-se a todos os exemplares daquele gênero, não respeitando as variações entre eles. Neste caso, não se leva em consideração a dinamicidade dos gêneros que faz com que eles estejam sempre em transformação. Para superar estes obstáculos, o professor, segundo Anthony, deve sempre atualizar o material didático sobre gêneros discursivos o que permitirá aos alunos avaliarem suas generalizações acerca de determinado gênero e se sentirem encorajados a continuar atualizando seus conhecimentos sobre este gênero mesmo após o término do curso.

Outros autores também se colocam contra o ensino explícito de gêneros. Alguns autores da Nova Retórica, como Berkenkotter e Huckin (1995), questionam a idéia de capacitar o aluno a ser um leitor e escritor bem sucedidos através do ensino explícito de gêneros. Segundo eles, o que o torna bem sucedido não é o ensino explícito, mas sim a gradual socialização com as formas de falar e de escrever de determinada comunidade ao se tornar um membro dela. Freedman (1993) também questiona a eficácia desta abordagem ao ensino, alegando que se o instrutor ou professor não tiver conhecimento suficiente do gênero que está ensinando, a instrução poderá trazer consequências prejudiciais ao aprendizado. Ela sugere, então, que o aprendizado seja feito de forma tácita ao invés de explícita.

Os autores que criticam o ensino explícito de gêneros sugerem que seja oferecida ao aluno uma gama de gêneros em suas leituras e que o professor implemente atividades em sala ou em casa que encorajem o aluno a refletir e a responder em determinado gênero. Essas críticas não tiveram eco na Linguística Sistêmico-Funcional e no ESP (Inglês para Fins Específicos) que, ao contrário, estavam mais interessados em desenvolver atividades para o ensino de gêneros.

As correntes de ESP (Inglês para Fins Específicos) afirmam que o aprendizado de uma língua estrangeira não envolve apenas aprender um novo idioma, mas também aprender a socializar com aquele idioma, dentro de “uma comunidade específica, um contexto ou um gênero” (Johns, 1991). Um dos

primeiros estágios no aprendizado de escrita de gêneros é aprender a estrutura do gênero em estudo, pois permite que o aprendiz atinja níveis de coerência e coesão esperados pelo leitor nativo (Belcher, 1995:139). Segundo Coe “fornecer formas apropriadas é uma das técnicas mais importantes para possibilitar um novo tipo de comunicação”²² (Coe, 1987:25).

Além do ensino da forma, cabe ao professor ensinar e auxiliar o aprendiz a ler e a escrever criticamente para que ele possa perceber a importância de se refletir acerca de determinado texto ou gênero, mesmo que, a princípio, o aprendiz fique intimidado de refletir criticamente sobre um texto escrito por um especialista no gênero (Belcher, 1995:138).

No contexto de sala de aula, há os “gêneros de sala de aula” ou *classroom genres*, termo criado por Johns (1995:282), que foi aplicado ao contexto acadêmico. Se for transportado para o contexto de uma sala de aula de inglês de curso de idiomas esses gêneros seriam as anotações feitas por alunos em sala de aula, as redações feitas para o professor corrigir, as redações feitas para prova, os cartazes que os alunos fazem, entre outros. Segundo a autora, compreender e saber produzir os gêneros de sala de aula de forma ampla, entendendo suas diversas possibilidades de estilos e textos, auxilia o aluno no aprendizado dos gêneros autênticos, pois a partir deste momento, o aluno será capaz de produzir e transformar os gêneros já existentes de acordo com as suas prioridades.

A inserção de gêneros discursivos no ensino da escrita em língua inglesa em cursos de idiomas possibilita ao aprendiz uma familiarização com amostras de escritos em inglês. Essa apresentação dos gêneros em língua inglesa pode tornar o aprendizado necessário e autêntico se os alunos estiverem prontos para aprender, entender e produzir esses gêneros, isto é, se o gênero fizer parte do conhecimento de mundo do aprendiz e da sua vivência social. Neste caso, o aluno, possivelmente, ficará motivado a escrever, pois aprenderá, além da língua, o repertório de escritos que realmente existem em inglês e que fazem parte da sua vida cotidiana, profissional ou acadêmica. Anthony (2000) argumenta que a ineficácia do ensino de determinado gênero ocorre quando os alunos não possuem vivência e experiência com este gênero.

²² “Providing appropriate forms is one of the most important techniques for enabling a new kind of communication” (Coe, 1987:25).

O aluno, ao ter acesso a determinados gêneros em inglês, em sala de aula, pode motivar-se com o estudo deste idioma na medida em que ele adquire a percepção de que está aprendendo formas da língua que realmente existem na vida real e que poderão lhe ser úteis no futuro. Se o professor, através de uma pesquisa informal com os próprios alunos, estiver ciente dos gêneros que mais fazem parte da vida deles, seja na vida profissional, pessoal ou acadêmica, ele poderá selecionar os exemplares pertinentes e trabalhar com eles em sala de aula. Através da análise tanto dos aspectos do discurso quanto do contexto dos gêneros, “os aprendizes estarão mais aptos e autônomos para selecionarem as estratégias que desejam utilizar de acordo com os seus objetivos específicos” (Paltridge, 2001:6)²³.

O professor, ao levar para a sala de aula exemplares de determinado gênero, deve ajudar os alunos a analisar a estrutura, o estilo, o conteúdo e o público-alvo (Swales, 1990:58) destes textos. No entanto, Paltridge (2001:7) acrescenta que, para se aprender um gênero e poder produzi-lo ou compreendê-lo, não basta apenas dominar os seus atributos textuais, mas também a cultura, o contexto e as circunstâncias sociais onde este gênero ocorre. Desta forma, os alunos poderão perceber a complexidade e a importância de aprender a produzir o mesmo gênero em língua inglesa de maneira apropriada a determinada situação e contexto.

Algumas questões podem ser discutidas a respeito do uso de gêneros para fins pedagógicos como, por exemplo, a apresentação de determinado gênero através de um exemplar. Mesmo que o propósito do professor seja apresentar o gênero ao aluno, é provável que este, principalmente se for de nível iniciante, utilize o gênero como modelo para produzir o seu próprio texto e acabe fazendo isto de forma automática e mecânica. Cope e Kalantzis acreditam que o ensino de gêneros não deve ser feito de forma a reproduzir um modelo, mas sim, para “(...) dominar um instrumento que encoraje o desenvolvimento e a mudança mais do que a simples reprodução” (Cope e Kalantzis, 1993). Essa noção de “dominar um instrumento” também é reforçada por Bakhtin (1986:80) quando este afirma que para produzir um gênero de forma criativa, o escritor deve ter pleno domínio deste gênero.

²³ “Once students have this understanding, they are better able to choose, for themselves,

No caso de alunos iniciantes no aprendizado da língua inglesa, é importante que a exposição a determinado gênero seja controlada pelo professor, seja através de um modelo autêntico do gênero ou através de um material adaptado para o nível e a idade do aprendiz, caso contrário, o aluno não conseguirá dar conta da complexidade que envolve o gênero. Progressivamente, com o avanço da sua competência lingüística e do domínio do idioma, este aluno poderá inserir elementos da sua própria personalidade, dominar e produzir o gênero mais livremente, sem estar tão preso ao modelo. Apresentar modelos de gêneros aos alunos e analisá-los é o primeiro passo no processo de aprendizagem de determinado gênero para torná-la significativa para o aluno (Bazerman, 1997:59-69).

A responsabilidade do aprendiz pelo processo de aprendizagem de determinado gênero é estimulada quando este faz parte deste processo de forma ativa, passando a produzir novas amostras deste gênero sem estar preso ao modelo de forma passiva, repetitiva e automática. Desta maneira, ele poderá ter ferramentas para colocar a sua criatividade em prática, produzindo textos com competência e autonomia. Segundo Bazerman (1994), responsabilizar o aprendiz pelo aprendizado foi uma reação ao ensino tradicional, onde o professor era o único responsável pelo aprendizado, detendo toda a autoridade e controle da aula. Isto, segundo o autor, oprimia a educação e o crescimento individual:

A centralização para os processos, motivos e mensagens dos aprendizes removeram o professor do púlpito e passaram para os aprendizes aspectos importantes da autoridade – não importam quais as muitas variedades de pedagogia de produção escrita que estivessem sendo almeçadas²⁴ (Bazerman, 1994:26).

O aprendiz pode contribuir muito para este processo, trazendo para a sala de aula seu conhecimento prévio acerca do gênero que está sendo ensinado. Coe (1994) explica que “os elementos mais importantes no ensino de gêneros são o

the strategies they wish to employ to achieve their particular goals” (Paltridge, 2001:6).

²⁴ “The centrality to writing of the students’ processes, motives, and messages removed the teacher from the lectern and handed important aspects of authority over to the students – no matter which of the many varieties of writing pedagogy one pursued” (Bazerman, 1994:26).

conhecimento e a experiência do aprendiz”.²⁵ Mais uma vez, é o aluno sendo co-construtor do ensino e aprendido.

A preocupação da lingüística sistêmico-funcional em auxiliar os alunos a serem leitores e escritores bem sucedidos tem como pressuposto a questão ideológica de justiça social por ajudar a criar e a manter uma sociedade mais justa, onde todos possam ter acesso ao aprendizado da língua para o seu uso efetivo. Segundo essa perspectiva ideológica, que teve origem nas escolas de Sidney na década de noventa, o ensino de gêneros pode auxiliar o indivíduo a se expressar em diferentes contextos e situações de maneira apropriada e igualitária. Além de ideológica, esta é uma abordagem política, pois os educadores tinham como objetivo capacitar alunos menos favorecidos economicamente e culturalmente a dominar os gêneros privilegiados na sociedade e empoderá-los para aumentar suas chances de inserção e atuação política em sociedade (Freedman, 1994:191). Pinto acrescenta que “(...) à medida que ensinamos as formas e possibilidades diferentes, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade” (Pinto, 2005:57). Essa socialização pode vir a auxiliar o indivíduo a ter uma maior inserção e participação em sociedade.

O ensino de gêneros discursivos não garante o sucesso na performance do aprendiz ao produzir determinado gênero. Todavia, ao ter contato com o gênero, ao estudar a(s) comunidade(s) discursiva(s) que o produz e que o lê e o(s) propósito(s) de produzi-lo, o aprendiz se familiariza com novas formas de organizar o espaço e o discurso na vida profissional, acadêmica ou pessoal. Além disso, o aluno pode ter contato com “uma gama de escolhas léxico-gramaticais em inglês e suas relações com os propósitos comunicativos em diferentes contextos e situações” (Santos, 2002:188) que facilitará que ele venha a ser capaz de produzir textos em inglês de forma autônoma e criativa, tornando-se independente do professor ao longo deste processo. Conseqüentemente, ao adquirir autonomia para escrever um gênero em inglês, o aluno adquire também confiança e torna-se mais aberto e mais apto a aprender novos gêneros que também o ajudarão a compreender o mundo e ser compreendido, tornando-se um aprendiz e cidadão melhor e mais independente. Quanto ao papel do professor neste processo:

²⁵ “The most important element in teaching a genre is the knowledge and experience of the

Cabe a nós como professores ativarmos as dinâmicas da sala de aula para tornarmos os gêneros que nós ensinamos vivos nas comunicações significativas de sala de aula. Isto pode ocorrer através da elicitación da experiência prévia do aluno com os gêneros nas situações sociais que tenham tido significados para eles ou para descobrir os desejos dos alunos de entrar em novos tipos de situações discursivas ou tornando vital para o seu próprio entendimento os novos gêneros e áreas discursivas para as quais nós queremos convidá-los. E nós temos que fazer isso dentro das definições institucionais do nosso curso, para que os alunos aceitem a pertinência do que eles estão fazendo em sala (Bazerman, 1997:64)²⁶.

Nem sempre o professor pode prever os gêneros que serão necessários, futuramente, para os alunos. Logo, cabe a ele capacitar os alunos a saberem distinguir os gêneros e as variações de um mesmo gênero (Flowerdew, 2002).

O estudo de gêneros mostra-se de grande utilidade para a compreensão das práticas discursivas acadêmicas, profissionais e pessoais, pois ajuda o indivíduo a se inserir em determinada comunidade discursiva e a interagir com outros membros desta comunidade e com outros textos, compartilhando tanto práticas quanto conhecimentos. Hyland (2003:27) diz que:

Escrever é o recurso básico para construirmos nossos relacionamentos com os outros e para compreendermos nossa experiência no mundo, e, assim como tal, o gênero é centralmente envolvido nas formas como nós negociamos, construímos, e mudamos nossa compreensão de nossas sociedades e de nós mesmos ²⁷ (Hyland, 2003:27).

Neste capítulo, apresentei questões, colocações e discussões acerca dos gêneros discursivos e o ensino da escrita em língua estrangeira. Todas estas abordagens foram fundamentais para embasar a análise de dados. Segue, no próximo capítulo, a descrição da metodologia utilizada para esta pesquisa.

learner” (Coe, 1994).

²⁶ “It is up to us as teachers to activate the dynamics of the classroom so as to make the genres we assign alive in the meaningful communications of the classroom. This may be by drawing on the students’ prior experience with genres in social situations that have had meaning for them or by tapping into students’, desires to enter particular new kinds of discursive situations or by making vital to their own concerns the new genres and discursive realms we wish to invite them into. And we must do this within the institutional definitions of our course, so that students accept the appropriacy of what they are doing in the classroom” (Bazerman, 1997:64).

²⁷ “Writing is a basic resource for constructing our relationships with others and for understanding our experience of the world, and as such genre is centrally involved in the ways we negotiate, construct, and change our understanding of our societies and ourselves” (Hyland, 2003:27).