

# **GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Maria Zenaide Valdivino da Silva (UECE)

mariahzenaide@gmail.com

Antonia Dilamar Araújo (UECE)

dilamar11@gmail.com

## **Introdução**

Esse trabalho investiga as crenças que os alunos têm a respeito de como utilizar os gêneros textuais, na sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, eles incorporam o papel de professores dessa língua e se posicionam acerca de abordagens que utilizam ou utilizariam em suas práticas. E é ocupando esse lugar de responsáveis pelo ensino do outro que eles agora narram suas crenças. Pretendemos conhecer quais crenças estão se formando nesses alunos, em relação às suas práticas e abordagens de sala de aula com os gêneros textuais. Os dados analisados, sob a ótica das teorias dos gêneros textuais e das crenças, foram coletados a partir de um questionário, de um inventário e de uma entrevista. Trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativista, com dados analisados quali-quantitativamente. Os participantes da pesquisa foram alunos-professores do sexto e do oitavo período de Letras/Língua Inglesa.

## **1 Crenças e ações de sala de aula: uma relação de influência mútua**

Muito se tem discutindo sobre o que pensam alunos e professores de línguas sob a denominação de crenças. Porém, esse conceito não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, principalmente da filosofia que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro (BARCELOS, 2004).

Dentre os conceitos apresentados, destaca-se a concepção de que as crenças, segundo alguns pesquisadores, são o que nos guiam. Nosso comportamento guia as nossas crenças e vice-versa. Por exemplo, em Rottava (apud BARCELOS, 2000), vemos que a definição de crenças decorre de um conjunto de fatores com características que (1) guiam ações, (2) são influenciadas por essa ação, (3) são socialmente construídas e culturalmente transmitidas, (4) são parte da competência individual do modo como concebem o mundo, e (5) não são explicitadas, mas inferidas, e são dinâmicas. Como podemos perceber, tais fatores enquadram as crenças como um dos aspectos sociais, pessoais e contextuais.

Motta-Roth (2002, p. 23) considera que “diferentes crenças e esquemas de conhecimento conduzem a diferentes percepções do mundo e a ações sociais e discursos diferenciados”. Assim, nossos procedimentos, nossa forma de ver o mundo, nossas falas são influenciados pelas crenças que trazemos e que dividimos com outros membros da sociedade. Pajares (1992) acrescenta que as crenças influenciam como as pessoas planejam e determinam suas tarefas. Essa afirmação corrobora a ideia de que as pessoas agem conforme seus pensamentos, determinando suas estratégias e, conseqüentemente, a realização de suas atividades.

Sobre essa mesma questão, Yang (1992 apud BARCELOS, 2001) acredita que a

relação entre crenças e comportamento é recíproca, concordando com Murphey (apud BARCELOS, 2001), que, em outras palavras, afirma poderem nossas ações influenciar, mudar nossas crenças, e, desde que haja tempo e modelo adequado, as crenças podem ser modificadas.

Madeira (2005, p. 20) chama a atenção para o fato de que, mesmo com o surgimento de teorias, investigações e reflexões acerca do ensino-aprendizagem, os professores, muitas vezes, continuam com crenças cristalizadas, que são difíceis de mudar. Assim, o estudo das crenças faz-se necessário porque colocam esses professores diante de suas próprias crenças e, por consequência, diante de suas próprias práticas. Como Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) salientam “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”.

Portanto, fica claro que a importância de nos preocuparmos com as ideias que professores têm sobre o ensino-aprendizagem de línguas, está na influência que estas têm sobre as ações dos indivíduos, uma vez que elas estão presentes em nossas ações.

## **2 Estudo dos Gêneros textuais: algumas perspectivas teóricas**

Bakhtin (2000), cuja teoria é basilar para os estudos dos gêneros, foi quem, no século vinte, provavelmente, deu aos gêneros a definição que hoje sustenta trabalhos de diversos autores. Segundo esse autor, não se trata de considerar apenas aspectos estruturais do texto, mas elementos da ordem do social e do histórico; a produção de um dado discurso (quem fala, para quem se destina, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro e a forma de dizer, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social (BAKHTIN, 2000).

A contemporaneidade das teorias de Bakhtin (2000) está também em sugerir que “na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes mais padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 2000, p. 301). Desse modo, o autor divide os gêneros discursivos em duas classes: *primários* e *secundários*. Para ele, primários são próprios do nosso cotidiano e estão presentes nas nossas rotinas. Já os gêneros secundários (mais complexos), desenvolvem-se a partir dos primários, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2000, p. 281). Portanto, Bakhtin se antecipou em considerar, para análise, textos outros que não apenas os literários, e hoje, testemunhamos análises de diversos gêneros de textos que circulam nas mais variadas esferas.

Outra importante perspectiva do estudo dos gêneros textuais é representada pela *Escola Norte-americana* que, segundo Ramires (2005), inclui os estudiosos Carolyn Miller, Swales e Bazerman. Assim, surgiu a nova retórica, “conhecida como um movimento com preocupações pedagógicas acerca do ensino de composição argumentativa” (CARVALHO, 2005, p. 130). Segundo a mesma autora, vêm à frente, nessa perspectiva, as noções de *propósito e de contexto* (CARVALHO, 2005, grifos da autora). Miller, por exemplo, define o gênero como ação social, considerando, também, a situação do contexto social e cultural. Além disso, utiliza o termo “situação retórica” em vez de “situação”, o que, segundo Carvalho (2005, p. 133), deve-se ao fato da autora perceber “que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação”. Nesse sentido, a motivação dos participantes do discurso de quererem realizar algo precisa ser considerada, como também os efeitos por eles desejados.

A contribuição de Swales (1990) que também se insere na escola norte-americana numa perspectiva sócio-retórica e com foco em ESP (English for Specific Purpose), diz respeito, principalmente, à discussão acerca do propósito comunicativo. Deve-se ressaltar a abrangência da aplicabilidade de sua teoria que, em princípio, se destina a aplicações no ambiente acadêmico e profissional tanto na pesquisa como no ensino, mas que vai além desses contextos; e terceiro, a criação do modelo CARS (*Create a research space*) que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para serem aplicados nos mais variados contextos (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). Swales aplica a sua visão de gênero discursivo “à descrição do uso da linguagem em termos de ‘rhetorical moves’ (movimentos retóricos) e seus componentes ‘steps’ (estágios) como unidades de análise do texto” vistas como unidades de informação que caracterizam o conteúdo e a organização retórica do gênero (ARAÚJO, 2000, p. 189).

Fazendo parte dessa escola, na perspectiva da nova retórica, podemos mencionar também os trabalhos de Bazerman. Em seus estudos recentes sobre gêneros e interação, por exemplo, Bazerman (2006) afirma que a definição de gênero como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos. Ignora também as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança do modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. O autor considera as recorrências de forma e de conteúdo originadas das situações recorrentes. Bazerman denominou essas características recorrentes de “tipificação” e assume a concepção de que temos textos altamente tipificados que criam fatos sociais e que afetam não somente a forma do texto, mas a forma de vida das pessoas (Cf. BAZERMAN, 2005, 2006).

Vemos, então, que o caráter interativo e a proposta sócio-comunicativa do gênero são defendidos não só pelos estudos de Bazerman, mas por todos os estudos mais recentes sobre gêneros textuais (MILLER, 1984; SWALES, 1990 etc.). Podemos citar tais propostas como a grande contribuição dos gêneros para o ensino de línguas. E, apesar de serem muitas e diferentes as vertentes em que esses autores definem e abordam os gêneros textuais, vale observar que, como ressaltava Araújo (2000, p.187), “estas definições têm um ponto em comum: gênero textual é visto como ação social que enfatiza as situações sociais recorrentes, práticas da vida cotidiana e seu uso para atingir propósitos retóricos particulares”. Esses são aspectos que têm feito a diferença nos atuais estudos acerca dos gêneros textuais e o que, certamente, faz deles uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas.

### 3 O que e como fazer na sala de aula de língua inglesa com gêneros textuais

Em primeiro lugar, analisaremos os depoimentos advindos do questionário, que foi o primeiro instrumento que eles responderam, complementados pelas respostas dadas nas entrevistas e no inventário. Optamos por trazer as falas de todos os alunos na íntegra, tendo em vista a importância que esse tema tem para entendermos as crenças dos alunos enquanto professores ou futuros professores de língua inglesa. Para isso, apresentamos um quadro que traz os nomes, os depoimentos e a crença que extraímos desses seus discursos.

**Quadro 11** - Crenças sobre o fazer de sala de aula pautado nos gêneros textuais

ALUNO-PROFESSOR	DEPOIMENTO	CRENÇA
Antonio Marcos	Para mim, não há método mais efetivo de ensinar gêneros textuais do que ao apresentar	Diversidade de gêneros é o

	diversos tipos de textos, passar a cobrar intensa produção textual pois algo importantíssimo será adquirido pelo aluno: o repertório de escrita. Mas, as atividades precisam, é claro, envolver muito a habilidade de leitura para que aos poucos o sistema cognitivo do aluno absorva mais e mais conhecimento dos gêneros em sua diversidade.	método mais efetivo; Intensa produção textual; Envolvimento da habilidade de leitura.
<b>Elizabeth</b>	Acho que deve-se explorar principalmente aqueles gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, os contextos situacionais em que o aluno usa sua língua, e que pode vir a usar a língua-alvo.	Gêneros do cotidiano; Preocupação com o contexto.
<b>Katherine</b>	Precisa ser mais enfatizado, não apenas para introduzir um assunto gramatical, mas como compreensão textual, o que é gênero textual e a linguagem utilizada.	Ênfase na compreensão textual, o que é gênero, a linguagem utilizada;  Resistência à priorização da gramática;
<b>Francisco</b>	Acho que deveríamos seguir mais à risca esse tema (de gêneros), pois algumas instituições e principalmente alguns professores estão muito presos à gramática. Eles deveriam ser orientados para a importância dos gêneros textuais, para a prática do ensino de língua estrangeira.	Resistência à priorização da gramática
<b>Maria Fernanda</b>	Já que o ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II dar-se ênfase a gramática da língua, poderíamos reverter a situação, trabalhando gêneros textuais diversos e deles retirar só os tópicos gramaticais que são essenciais deixando o ensino-aprendizagem com uma nova roupagem e promissor. Vale salientar que o professor deve estar preparado para esta aula, não basta trazer novidade sem saber executar.	Resistência à priorização da gramática; Inovar métodos; O professor deve estar preparado;
<b>Manoel</b>	Acho que devem ser trabalhados vários tipos de gêneros textuais, como forma de melhorar nosso conhecimento sobre o mundo em geral.	Diversidade de gêneros
<b>Tainá</b>	Os professores devem buscar se aprofundar nos mais variados tipos de gêneros, não se prender a textos ou tradução dos mesmos; mas inovar nos métodos, utilizando a linguagem tanto verbal como não-verbal.	Diversidade de gêneros; Não ênfase à tradução; Inovação dos métodos; Utilização de gêneros da linguagem verbal e não-verbal.
<b>Kalel</b>	Não há uma fórmula quanto ao como se deve utilizar os gêneros textuais em sala de aula, mas trabalhar textos mais presentes na vida dos alunos ou que eles façam uso diário ou constantemente, podem ajudar no desenvolvimento de aulas mais produtivas.	Gêneros do cotidiano do aluno;
<b>Werter</b>	Deve ser visto de maneira produtiva, sociointeracional na construção do conhecimento e não ser restrita ao metalinguismo.	Abordagem sociointeracional; Resistência à priorização da gramática.
<b>Sanin</b>	Os gêneros textuais devem ser trabalhados não	

	como forma de desenvolver habilidade de compreensão de texto e aplicar vocabulário apenas, mas também para desenvolver a capacidade do aluno produzir textos em diferentes contextos, que requer diferentes gêneros textuais.	Não apenas como forma de compreensão de texto e vocabulário; Produção de texto; Preocupação com o contexto.
Ana	Sempre que puder, usando textos de língua materna como comparação.	Utilização de textos da língua materna para fazer comparações.

Esses primeiros resultados revelam a concentração dos alunos em, principalmente, dois tópicos: primeiro, na crença de que é preciso se trabalhar uma grande diversidade de gêneros em sala de aula; e, segundo, demonstra uma grande resistência à priorização da gramática. Tais crenças parecem ser resquícios de suas experiências pregressas, uma vez que, se retomarmos os seus relatos referentes a essas experiências, perceberemos que parecem ter sido marcadas, negativamente por esses dois aspectos: atividade com gêneros para retirar tópicos gramaticais e atividades sempre voltadas para o(s) mesmo(s) gênero(s). Isso confirma a proposição de Barcelos (2003, p. 63) sobre a “relação das crenças com uma série de fatores que influenciam as ações dos professores em sala, tais como experiências prévias dos professores, suas experiências como alunos e as ações dos alunos em sala” (BARCELOS, 2003, p. 63). Dessa forma, os alunos não querem repetir essa prática, demonstrando refutá-la

As crenças acima acabam por trazer como consequência outra reflexão dos alunos. Alguns indicam que deixar de priorizar a gramática e levar uma diversidade de gêneros pressupõe inovar os métodos. Assim, demonstram a crença de que é preciso fazer isso como uma forma também de motivar os alunos. Aliás, no ensino de língua inglesa a questão da motivação é crucial e não pode, realmente, deixar de ser preocupação do professor. Para alguns alunos, uma das melhores formas para a utilização dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa é priorizar gêneros do cotidiano/materiais autênticos. Essa é outra crença recorrente nos discursos dos professores e mostram a consciência que eles têm de que não somente os gêneros formais, mas também os gêneros do cotidiano são importantes para o contexto de ensino.

O mesmo parece não acontecer com Ana, cuja proposta foi a utilização de textos da língua materna para fazer comparações com textos da língua inglesa. A nossa reflexão aqui é a seguinte: será que convém mesmo utilizar um texto em português como parâmetro para a produção de um texto em inglês? Parece-nos que nem sempre. Outra questão é que pela fala da aluna, mais uma vez ela se refere ao trabalho de produção escrita de gêneros, o que reforça a nossa percepção sobre a crença dessa aluna de que gêneros são mesmo apenas os escritos. Como também, percebemos que a abordagem baseada no produto, no texto-modelo, nem sempre será satisfatória, como nesse caso, por exemplo.

Tainá fez uma declaração que merece reflexões. Em sua opinião, “os professores devem buscar se aprofundar nos mais variados tipos de gêneros, não se prender a textos ou tradução dos mesmos [...]”. Tal afirmação gera uma discussão e uma reflexão sobre o que é texto para esta aluna. Como trabalhar vários tipos de gêneros sem se prender a textos? Aliás, como separar gêneros textuais de textos, se gêneros são materializados em textos? Que conceito de texto será que tem essa informante? Serão apenas os escritos? Assim, a aluna demonstra não ter ainda absorvido a ideia de que a linguagem é uma forma de interação que só acontece em textos (cf. ANTUNES, 2009). Achar que textos são somente os escritos é produzir um conceito muito restrito de textos.

Por fim, nas suas declarações, “deveríamos seguir mais à risca esse tema” e “os professores devem explorar mais os gêneros”, Francisco e Júlia, respectivamente, demonstram

que realmente acreditam nos gêneros textuais como poderosas ferramentas de trabalho no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Inclusive, Francisco se inclui quando diz “deveríamos seguir”, o que mostra que essa temática causou reflexões nos nossos informantes em relação às suas (futuras) práticas. Aliás, o estudo das crenças tem essa característica de gerar reflexões, de tornar alunos, professores e pesquisadores reflexivos. Lembremos que, conforme Gimenez (2006), repensar sobre as crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem e re-elaborar expectativas em relação à futura prática docente são formas de como é vista a reflexão. A ideia não é outra, se não rever conceitos, ações, e, com isso, tentar melhorar a qualidade de ensino, principalmente nas instituições públicas de nosso país.

## 1.2 Priorizando abordagens de gêneros textuais na sala de aula

Apresentaremos agora, a análise do inventário baseado na escala de Likert. As afirmações do inventário trazem, resumidamente, algumas abordagens de gêneros para os estudantes se posicionarem. É claro que nem em todos os casos fizemos uso da metalinguagem, por não quisermos dificultar o entendimento de alguns deles. O quadro a seguir indica quantos alunos responderam cada uma das alternativas.

### *Gêneros escritos e orais*

**Quadro 12** – Inventário de Crenças: questões sobre modalidades de gêneros

Crenças	5	4	3	2	1
É mais importante ensinar/aprender os gêneros escritos em sala de aula, porque os alunos aprendem os gêneros orais por experiência.	2	6	5	2	-
Ensinar/aprender os gêneros orais em sala de aula de língua inglesa é mais importante do que trabalhar os gêneros escritos porque os alunos precisam mesmo é falar a língua.	2	6	4	3	-
É importante sistematizar o ensino-aprendizagem de gêneros tanto orais quanto escritos.	1	2	-	7	5

As quatro primeiras perguntas sobre o ensino de gêneros textuais procuraram gerar uma reflexão por parte dos alunos sobre as modalidades de gêneros no ensino, quais sejam: gêneros escritos, orais e digitais. Desse modo, considerando a primeira afirmação que explicita a crença de que “é mais importante ensinar/aprender os gêneros escritos em sala de aula porque os alunos aprendem os gêneros orais por experiência”, 6 alunos (40%) disseram discordar, 5 alunos (32%) disse concordar em parte e houve um empate com 2 alunos (14%) para a alternativa discordo fortemente e 2 para a alternativa concordo (14%). Entre discordo e concordo em parte, houve uma aproximação muito grande. Isso talvez mostre que esse é um aspecto que necessita de reflexão e discussões mais intensas.

A afirmação “Ensinar/aprender os gêneros orais em sala de aula de língua inglesa é mais importante do que trabalhar os gêneros escritos porque os alunos precisam mesmo é falar a língua”, que se opõe claramente à primeira, também não resultou em números muito diferentes: 6 alunos (40%) também discordaram, 4 alunos (27%) concordaram parcialmente, 2 alunos (13%) discordaram fortemente, e 3 alunos (20%) apenas concordaram. Assim sendo, ou os alunos não sabem mesmo se posicionar ou eles defendem uma abordagem equilibrada entre gêneros orais e escritos. O resultado da afirmação: “É importante sistematizar o ensino-

aprendizagem de gêneros tanto orais quanto escritos” pode esclarecer essa dúvida. Como vemos, os números aumentaram em concordo (7 alunos, 46%), ninguém concordou em parte, 1 professor discordou fortemente (7%), 5 concordaram fortemente (33%) e apenas 2 (14%) discordaram. Portanto, podemos verificar que os alunos realmente acreditam numa abordagem que equilibre gêneros orais e escritos.

### *Alternativas para a orientação dos gêneros textuais*

**Quadro 13** – Inventário de crenças: questões sobre orientações na sala de aula

<b>Crenças</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
É sempre significativo levar um texto-modelo do gênero textual estudado como exemplo para mostrar aos alunos.	-	1	-	1 0	4
Aprende-se melhor os gêneros por meio da abordagem do processo de escrita (planejar, rascunhar, revisar, editar etc.).	-	1	7	5	2
É fundamental orientar os alunos para a aprendizagem de gêneros textuais através de movimentos/estratégias. Ou seja, indicar passos que devem ser seguidos na produção de determinado gênero textual.	-	-	4	7	4

Depois de falar sobre que modalidades de gêneros priorizar na sala de aula, é importante saber sobre as crenças dos informantes, no momento de orientar o aluno para a produção de determinados gêneros. Para a afirmação “uma abordagem interessante é orientar os alunos como eles escrevem certos textos”, ninguém discordou ou discordou em parte. As respostas ficaram divididas em: concordo em parte (6 alunos, 40%/15), concordo (7 alunos, 46%) e concordo fortemente (2 alunos, 14%). Assim sendo, em graus diferentes, todos os professores concordam em dizer aos alunos sobre como escrever certos textos. Cabe aqui uma reflexão. Será que uma abordagem assim não está baseada no produto? Sendo baseada no produto, os alunos não deixarão de se preocupar com aspectos que só uma abordagem processual poderia dar conta?

A afirmação “É sempre significativo levar um texto-modelo do gênero textual” não foge muito desse resultado, pois apenas um discorda (7%), nenhum discorda fortemente, nenhum concorda parcialmente, 10 (66%) concordam e 4 alunos (27%) concordam fortemente. Mais uma vez, precisamos fazer algumas ressalvas. A grande maioria dos alunos aprova a ideia de levar um texto-modelo no momento de orientar os alunos para a sua produção.

Uma outra afirmação coloca em pauta, claramente, a questão do produto e do processo, quando diz: “aprende-se melhor os gêneros por meio da abordagem de escrita (planejar, rascunhar, revisar, editar etc.)”. Ninguém discordou fortemente dessa afirmação; mas um informante discordou (7%), sete (46%) concordaram em parte, 5 alunos (33%) apenas concordaram e dois (14%) concordaram fortemente. O resultado revela um grau de consciência de que a abordagem é importante no ensino de gênero, tendo em vista que a grande maioria concorda, embora em diferentes graus de intensidade. Mas, uma pergunta ainda paira no nosso pensamento: qual é a dúvida desses sete alunos de que a abordagem processual é a mais adequada? A formação que eles receberam ainda deixou dúvidas disso? Será que essa formação não pode gerar uma lacuna na futura prática desses professores?

Mais uma afirmação, em termos de como orientar os alunos, diz que “é fundamental orientar os alunos para a aprendizagem de gêneros textuais através de

movimentos/estratégias, ou seja, indicar passos que devem ser seguidos na produção de determinado gênero textual”. Essa afirmação foi pensada a partir da concepção de Swales (cf. BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) sobre seguir o modelo CARS. Ninguém discordou ou discordou fortemente. Sete informantes (46%) concordaram, 4 alunos (27%) concordaram em parte e um número igual (4 informantes, 27%) concordou fortemente. Considerando esses números, os alunos, realmente, acreditam nos movimentos como imprescindíveis na orientação dos gêneros textuais. É importante não se confundir essa abordagem com a abordagem do produto. Indicar passos não necessariamente significa preencher um formulário ou imitar um texto modelo, mas indicar estratégias de como conseguir atingir objetivos com cada uma das partes do texto (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). Seguindo essa abordagem nesse sentido, e de acordo com os estudos de Swales, os professores investigados, certamente, estarão escolhendo uma abordagem acertada.

### *Priorizando abordagens teóricas de gêneros textuais*

**Quadro 15** – Inventário de crenças: questões que trazem abordagens teóricas

<b>Crença</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Uma abordagem baseada nos aspectos sociais ajuda o aluno a compreender melhor o mundo ao redor dele.	-	1	3	5	6
O uso da gramática normativa deve se constituir como prioridade no ensino-aprendizagem de gêneros textuais.	-	11	2	1	1
Numa atividade com gênero textual, é preciso considerar, antes de tudo, o contexto de produção/circulação desse gênero.	1	2	6	4	2
Numa atividade com gênero textual é imprescindível considerar o propósito comunicativo.	-	1	3	9	2
O enfoque mais relevante, no ensino de gênero, deve dizer respeito à estrutura composicional deste.	-	6	7	2	-
O aspecto mais importante a se considerar nos textos é na verdade, o conteúdo.	-	3	10	2	-
É preciso considerar o conhecimento prévio dos alunos, ao escolher um gênero para se ensinar na sala de aula.	-	1	2	10	2
É mister que o gênero escolhido, para ensinar na sala de aula seja autêntico.	-	1	4	8	2

As seguintes afirmações apresentadas aos alunos denotam algumas das perspectivas teóricas de gêneros. A primeira afirmação “Uma abordagem baseada nos aspectos sociais ajuda o aluno a compreender melhor o mundo ao redor dele” pode ser considerada uma concepção comum a todas as perspectivas teóricas (ARAÚJO, 2000). Afirmação com a qual 6 informantes (40%) concordam fortemente, 5 informantes (33%) concordam, 3 informantes (20%) concordam parcialmente e apenas um (7%) discorda. Essa afirmação bateu um recorde no número de informantes que concordaram fortemente. Na entrevista, Antonio Marcos destacou esse como o critério que ele utilizaria para a escolha de gêneros a serem trabalhados na sala de aula. Em suas palavras,

Bom, acima de tudo eu acredito que... gênero textual... ele seja... deve conter questões que tratem aspectos sociais vividos pelo ... pelo aluno pra que ele não se



depare com temas que sejam distantes da sua realidade. Então, tem que ser um tema bem atual que faça parte da vida do aluno diariamente.

Como vemos, o informante demonstra claramente, valorizar os aspectos sociais em sua fala, concordando com as principais abordagens teóricas de gêneros (ver BAKHTIN, 2000; MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006; - para citar alguns).

A segunda afirmação desse grupo diz que “O uso da gramática normativa deve se constituir como prioridade no ensino-aprendizagem de gêneros textuais”, uma questão já muito discutida nesse trabalho, cujos resultados, nesse instrumento, não foram diferentes dos resultados obtidos com os demais instrumentos. Assim, um novo recorde aparece em termos de números, já que realmente 11 informantes (72%) disseram discordar, 2 (14%) disseram concordar em parte e houve um empate com um aluno (7%) que disse concordar e outro (7%) concordar fortemente. A proporção de informantes que refutaram a ideia do ensino de gramática como prioridade no ensino de língua inglesa, de fato, não nega todos os resultados que tivemos até agora sobre esse aspecto. Sendo assim, outra grande marca dos resultados desse nosso trabalho, é, certamente, a rejeição dos alunos ao ensino privilegiado da gramática.

Pensando nos estudos de gêneros, na perspectiva de Swales (1990), elaboramos duas afirmações que colocam em pauta a questão da comunidade discursiva e do propósito comunicativo, para que os alunos se posicionassem. As afirmações são, respectivamente: “Numa atividade com gênero textual, é preciso considerar, antes de tudo, o contexto de produção/circulação desse gênero” e “Numa atividade com gênero textual é imprescindível considerar o propósito comunicativo”. As respostas dadas explicitam resultados um pouco diferentes. Sobre a afirmativa que envolvia a comunidade discursiva (contexto de circulação), 6 informantes (40%) concordaram em parte, 4 informantes (27%) apenas concordaram, 2 informantes (13%) concordaram fortemente, 2 informantes (13%) discordaram e apenas um (7%) discordou fortemente. O resultado não parece muito negativo, visto que em maior ou menor grau, a maioria concordou. Mas mesmo assim, isso se mostra um pouco paradoxal, levando em conta que, no questionário, eles enfatizaram a questão do contexto, da realidade do aluno, do produtor de texto etc.; e, agora, a maioria não pareceu estar muito segura disso, quando concordou apenas em parte.

Sobre a afirmativa acerca do propósito comunicativo, o resultado melhorou bastante. 2 informantes (13%) concordaram fortemente, 9 (60%) concordaram, 3 informantes (20%) concordaram em parte e somente um (7%) discordou. Na entrevista, Júlia mencionou esse aspecto como uma das preocupações que teria ao orientar os alunos para uma produção oral ou escrita. Assim, ela orientaria que, “Por exemplo, numa propaganda... de que o mais importante numa propaganda seria... é... vender o produto”.

Cumprido dizer, portanto, que esses dois aspectos (propósito comunicativo e comunidade discursiva) estão imbricados de tal maneira que Swales (1990) reconheceu que os gêneros, além de serem marcados por um propósito de querer dizer algo, apresentam também similaridade quanto à audiência pretendida.

A próxima afirmação foi elaborada com base nos estudos de Bakhtin (2000) e de Bazerman (2005, 2006). Bakhtin (2000) denomina de estrutura composicional e Bazerman (2005, 2006) chama de tipificações, um dos aspectos a serem levados em conta na produção de um gênero. Esses autores ressaltam, contudo, que não se trata de perder o caráter funcional dos gêneros textuais. Inclusive, Bazerman (2005) sugere que agir da forma mais típica possível com nossos textos é importante, para que eles possam ser reconhecidos facilmente e para que possamos realizar nossos atos em determinados contextos.

Quanto ao enunciado que afirma que “O enfoque mais relevante no ensino de gênero deve dizer respeito à estrutura composicional do gênero”, ninguém quis tomar posições fortes, ou seja, ninguém concordou ou discordou fortemente. Mas, 7 informantes

concordaram em parte (47%), 6 informantes (40%) discordaram e apenas 2 deles (13%) concordaram. A nossa ideia é que, como a afirmação refere-se ao “o enfoque mais relevante”, os alunos preferiram concordar em parte, já que eles têm demonstrado optar por uma diversidade de abordagens. Nas entrevistas, esse aspecto também foi citado. Nelas, os alunos falam sobre preocupações que eles teriam ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros.

Sanin: É... chamar a atenção para os elementos que fazem com que aquele determinado texto se denote aquele determinado gênero textual...

Júlia: É... acho que eu atentaria mais pra estrutura do... texto. Do que não poderia faltar no texto (de introdução, desenvolvimento...)...

Portanto, as entrevistas ora apresentadas demonstram que os alunos se preocupam especialmente com esse tópico.

Outra afirmação do inventário diz que “O aspecto mais importante a se considerar nos textos é, na verdade, o conteúdo”. 10 informantes (66%) concordaram em parte, 3 informantes (20%) discordaram e 2 (14%) simplesmente concordaram. Assim, no inventário, a maioria demonstra concordar, mesmo que em graus de intensidade diferentes. No entanto, podemos verificar que, nas entrevistas, não só Kalel afirmou que se “preocuparia, principalmente em termos de estrutura, funcionalidade, conteúdo...”, mas também Manoel, que afirmou ser esse um aspecto que ele também levaria em conta, ao selecionar um gênero para a sala de aula. Este afirma que, “Pra selecionar um gênero pra trabalhar numa turma, eu ia escolher algum gênero que... interessasse aos alunos, principalmente algum conteúdo que fosse... que chamasse a atenção deles”.

Outra questão importante a ser considerada, no momento de escolha, de orientação e de produção de um gênero textual, é o conhecimento prévio do aluno. Essa questão acaba envolvendo outras questões que já foram comentadas, como contexto, comunidade discursiva, conteúdo, dentre outros. Como também depende de fatores e experiências individuais. Nessa questão, os informantes demonstraram crenças firmes, já que 10 informantes (65%) concordaram, 2 informantes (14%) concordaram fortemente, 2 informantes (14%) concordaram em parte e apenas um (7%) discordou. A questão de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos tem sido amplamente discutida pelos PCN (1998), e, a partir desse inventário, percebemos que os alunos quiseram dizer o que esses documentos vêm dizendo. Podemos inferir que foi isso que Tainá também privilegiou quando declarou que não levaria “pra sala de aula textos que não sejam do conhecimento do aluno....”.

Assim, a entrevista demonstra que essa é uma preocupação que paira na mente de muitos desses informantes e que, nesse aspecto, suas crenças têm sido desenvolvidas numa perspectiva positiva.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa nos permitiu analisar as crenças dos informantes na condição de professores de línguas inglesa sobre o modo como utilizar os gêneros textuais em sala de aula. Podemos perceber que é recorrente a ideia de que é preciso inserir uma variedade de gêneros textuais. Além disso, percebemos que esses informantes enfocam os gêneros como ação

social, os gêneros autênticos e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente. Outra crença muito forte se refere ao ensino de gramática no sentido de que, para esses alunos-professores, não é um aspecto que se deve priorizar no ensino. Conforme podemos ver, essa questão foi citada e criticada de forma latente nos instrumentos aplicados, o que nos dá a ideia de como a presença da gramática foi marcante nas experiências desses informantes, porém de forma negativa, devido ao grande espaço dedicado a esse tópico.

Assim sendo, percebendo que eles têm tido conhecimento de algumas teorias que dão ao gênero o caráter funcional, social e interacional, no entanto, vemos lacunas em algumas declarações dos informantes e sugerimos que alguns tópicos precisam ficar mais claros. Destacamos como alguns desses pontos: a utilização de gêneros da língua materna como modelo; a concentração em atividades de leitura e de escrita, em detrimento de atividades que envolvem os gêneros orais; conceitos muito restritos de texto; e, crenças mais baseadas no produto do que no processo de escrita.

Portanto, apesar de alguns avanços, constatamos que ainda parece ser necessário muito investimento nas escolas para realizar um ensino-aprendizagem pautado nos gêneros textuais. Os resultados mostram crenças em mudança, por outro lado, também revelam aspectos negativos que ainda precisam ser enfatizados e esclarecidos. Entendemos que o contexto de formação desses professores é o melhor lugar para se refletir e rever esses aspectos e, por isso, sugerimos que outras pesquisas, nesse contexto, sejam realizadas. Poderão ser investigadas, por exemplo, as crenças dos alunos-professores por meio de uma pesquisa etnográfica, ou seja, como as crenças dos professores formadores se visualizam no repasse do conhecimento sobre gêneros para os alunos, dando origem às crenças sobre o assunto. Também seria interessante a realização de um estudo que observasse e analisasse a relação entre as crenças dos alunos-professores e suas ações em sala de aula.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes (5ª edição), 2002.

ANTUNES, M. I. C. M. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-73.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: MAILCE, B. M; FORTKAMP & LEDA M. B.; TOMITCH (Orgs). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p.185-200.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermatina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p. 71-92.

\_\_\_\_\_. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Rio Preto –SP: Londrina: 2003, p. 55-65.

\_\_\_\_\_. KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 231-238.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004, p.123-156.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas-SP: Pontes: 2006, p. 15-42.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (Org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

BIASI-RODRIGUES, B. HEMAIS, B. ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: HEMAIS, B. ARAÚJO, J. C; SOUSA, S. C. T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade), p.17-32.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e uma sugestão de adequação. In: MEURER, J. BONINI, A., D. MOTA-ROTH. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates** – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.131-149.

GIMENEZ, T. Desafios na formação reflexiva de professores de língua estrangeira. In: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (Orgs). **Mosaico de Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 79-89.

MADEIRA. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, 2008, p. 119-129.

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

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: MAILCE, B.M; FORTKAMP & LEDA M.B.; TOMITCH (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p.167-184.

PAJARES, M. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: **Review of Educational Research**. V. 62, no. 3 , 1992, p. 307-332.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações- Linguística e Teoria Literária**. V.18, n.2, 2005, p. 39-68.

SWALES.J.M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.