

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RODRIGO DA SILVA LIMA

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DIRETRIZES PARA O ENSINO

SÃO PAULO

2018

RODRIGO DA SILVA LIMA

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DIRETRIZES PARA O ENSINO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Antonio Delibo.

SÃO PAULO

2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS

L732g Lima, Rodrigo da Silva
 Gêneros textuais no contexto da educação profissional: diretrizes
 para o ensino / Rodrigo da Silva Lima. – São Paulo: CPS, 2018.
 151 f. : il.

 Orientador: Prof. Dr. Juarez Antonio Delibo
 Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
 Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de
 Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

 1. Gêneros textuais. 2. Educação profissional. 3. Língua
 portuguesa I. Delibo, Juarez Antonio. II. Centro Estadual de
 Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRB8-8390

RODRIGO DA SILVA LIMA

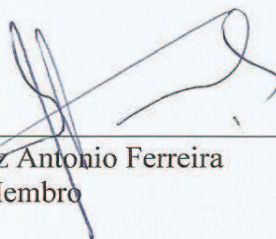
GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DIRETRIZES PARA O ENSINO



Prof. Dr. Juarez Antonio Delibo
Orientador



Profa. Dra. Celi Langhi
Membro



Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira
Membro

São Paulo, 29 de maio de 2018

À Ana, minha mãe e protetora, por toda a paciência e amor.

À Juliana, minha esposa, minha rocha e meu apoio.

À Sophia, minha filha, o sorriso que justifica tudo.

Ao Sr. Antônio, um pai e amigo.

Ao Raimundo, meu segundo pai.

Aos meus familiares e amigos, obrigado a todos vocês pela
enorme compreensão nesses anos de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Juarez Antonio Delibo, pela paciência e por todo o seu trabalho de letramento nessa trajetória, pela lipoaspiração de meu trabalho... eu sou prolixo... eu sei... Pelos puxões de orelhas, pelas palavras de conforto, pela enorme paciência, pela sensibilidade de perceber minhas angústias e me ajudar a entendê-las melhor e por ter acreditado no meu trabalho de pesquisa.

À profa. Dra. Celi Langhi, pelo susto do seminário de pesquisa, por acreditar e ver potencial nesse trabalho, por todas as orientações desde o seminário de pesquisa até a qualificação, pela ajuda na metodologia e por todos os comentários realizados nas bancas e nos trabalhos e por, sem dúvida, me fazer acreditar em mim mesmo para que eu possa, quem sabe, dar passos mais adiante em uma carreira acadêmica.

Ao prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira, por me fazer entender o meu espírito bélico, por todas as sugestões de melhorias, e por ler este trabalho de forma atenta, a ponto de me fazer entender como poderia melhorá-lo e torná-lo mais claro ao leitor. Professor, sua contribuição foi fundamental. Obrigado por todo o aprendizado e por toda a orientação.

Aos três, muito obrigado, de coração.

Aos colegas do Mestrado, aos meus amigos professores, aos colegas da Etec Carlos de Campos e da Etec Jorge Street, enfim, a todos que me ajudaram nesse percurso.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa
participar do diálogo: interrogar, ouvir,
responder, concordar, etc. Nesse diálogo o
homem participa inteiro e com toda a vida: com
os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito,
todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na
palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico
da vida humana, no simpósio universal.

Mikhail Bakhtin (2011 [1952-53], p. 348)

À medida que nosso texto emerge, quase inevitavelmente vamos encontrar falhas e limitações. À medida que tomam forma em palavras, nossos impulsos informes podem parecer menos grandiosos e transformadores, menos novos e criativos do que pensamos inicialmente. O que aparece grande nas lutas de nossa mente se transforma em algo menor e mais específico no mundo. À medida que recorremos à linguagem e aos recursos que encontramos à nossa volta, a linguagem e o conhecimento recebidos de nossa sociedade, nossas palavras podem começar a parecer mais semelhantes a outras e talvez menos impressionantes. Os psicólogos podem falar de confrontar a grandiosidade do narcisismo, mas também podemos reconhecer que o mundo da comunicação é concreto e específico, utilizando gêneros, linguagem e situações já ricamente formados em interações anteriores. Cada enunciado que somamos apenas dá continuidade à discussão e à interação, às vezes com mais força e direcionamento do que outras vezes, mas raramente na maneira transformadora que imaginamos.

Charles Bazerman (2015, p. 190).

RESUMO

LIMA, Rodrigo da Silva. **Gêneros textuais no contexto da educação profissional:** diretrizes para o ensino. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Ensinar e aprender são partes de um mesmo processo de construção significativa do educando. Na esfera da educação profissional, sobretudo, nem sempre o professor de Língua Portuguesa possui formação especializada para realçar conteúdos necessários para a realização ampla de seu objetivo maior: bem formar. Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo avaliar a experiência e o conhecimento dos professores que ministram a disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.) em cursos técnicos modulares presenciais de nível médio sobre as especificidades prático-teóricas de gêneros ligados à esfera profissional e, a partir das respostas, propor caminhos didático-pedagógicos para a identificação e o ensino de gêneros a partir da teoria apresentada. As categorias de análise de autores como Bakhtin (2011 [1952-53]), Swales (1990, 2004 e 2009), Bazerman (2011b), entre outros, são apresentadas com a intenção tanto de entender melhor o fenômeno quanto explicitar possibilidades de uso como ferramentas de identificação e ensino de gêneros. A pesquisa é de caráter misto, com ênfase qualitativa, exploratória e por conveniência. O questionário possui 21 perguntas e tem como propósito avaliar a experiência e a visão dos informantes sobre o trabalho com os gêneros textuais. Conclui-se que muitos informantes ressaltam os desafios de se trabalhar com gêneros das áreas profissionais. Eles valorizam, por exemplo, as palestras e os materiais de apoio. Buscam, muitas vezes, por conta própria, formas de como identificar e ensinar gêneros, dado que o trabalho interdisciplinar, apesar de julgarem importante, é uma experiência pouco praticada na escola. A maioria dos informantes confirma que a troca de experiências, projetos interdisciplinares, o conhecimento sobre a teoria de gêneros, as próprias visitas técnicas promoveriam mais experiências com a práxis das áreas profissionais e, conseqüentemente, com os gêneros que lá circulam: experiências essas que proporcionariam segurança ao docente para contextualizar um gênero que precisa ensinar. Esta constatação, portanto, motivou a elaboração do último capítulo: caminhos para a identificação e ensino de gêneros. São cinco os caminhos. Os três primeiros são de Bazerman (2011b), Bhatia (1993) e Askehave e Swales (2009) para aqueles que não possuem familiaridade com o gênero na área profissional. O quarto é a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para trabalhar com uma sequência didática (SD) para o ensino

dos gêneros dentro dos cursos técnicos e, por último, a contribuição de Devitt (2009) em que a autora explica como podem ser combinadas três práticas de ensino para alcançar uma consciência crítica ao redigir um gênero textual/discursivo.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Educação profissional. Língua portuguesa.

ABSTRACT

LIMA, Rodrigo da Silva. **Genres in the context of professional education**: guidelines for teaching. 2018. 151 f. Master's thesis. (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Teaching and learning are part of the same process of student's meaningful construction. Especially in the sphere of professional education, the portuguese teacher does not always have specialized training to emphasize contents necessary for the ample accomplishment of his/her greater objective: to train well. In this context, the present study aims to evaluate the experience and knowledge of the teachers that teach the subject Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.) in the modular middle-level technical courses about the practical and theoretical specificities of the professional education. From the answers, it is proposed didactic-pedagogical paths for the identification and the teaching of genres from the discussed theory. The analysis categories of authors such as Bakhtin (2011 [1952-53]), Swales (1990, 2004 and 2009), Bazerman (2011b) among others are presented with the intention of both a better understanding of the phenomenon and of explicit possibilities of use tools to identify and teach genres. This is a mixed character research, with qualitative, exploratory and convenience emphasis. The questionnaire has 21 questions and aims to assess the experience and insight of informants (teachers) about their working with genres. It is concluded that many informants highlight the challenges of working with professional genres. They value, for example, lectures and supporting materials. They often seek ways to identify and teach genres on their own, since interdisciplinary work, while they think it is important, is more practiced in school. Most of the informants confirm that the exchange of experiences, interdisciplinary projects, knowledge about genre theory, the technical visits for them would promote more experiences with the praxis of the professional areas and, consequently, with genres that circulate there: experiences that would contextualize to the teacher the expertise to choose a specific genre that need to be taught. This observation, therefore, motivated the elaboration of the last chapter: paths for the identification and teaching of genres. There are five paths. The first three ones are from Bazerman (2011b), Bhatia (1993) and Askehave and Swales (2009) for those who are unfamiliar with the genre from the professional area. The fourth is the proposal of Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) to work with a didactic sequence (SD) for teaching genres in the technical courses and, finally, the contribution of Devitt (2009), in which the author explains

how three teaching practices can be combined to reach a critical conscience when writing a textual/discursive genre.

Keywords: Genres. Professional education. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorias baseadas em Bazerman (2011b).....	42
Figura 2: Análise de gêneros a partir do texto.	109
Figura 3: Análise de gêneros a partir do contexto	110
Figura 4: Esquema de uma SD.	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária.....	61
Gráfico 2: Titulação acadêmica dos informantes	62
Gráfico 3: Experiência docente	63
Gráfico 4: Experiência na instituição.....	64
Gráfico 5: Experiência com cursos técnicos modulares	64
Gráfico 6: Locais de trabalho dos informantes	65
Gráfico 7: Fontes confiáveis.....	66
Gráfico 8: Dificuldades em identificar a área dos gêneros técnicos.....	67
Gráfico 9: Dificuldades no trabalho interdisciplinar	68
Gráfico 10: Dificuldades em encontrar modelos	69
Gráfico 11: Dificuldades em identificar termos técnicos.....	70
Gráfico 12: Priorizar gêneros do Plano de Curso	73
Gráfico 13: Priorizar gêneros da área do aluno	74
Gráfico 14: Priorizar gêneros mais comuns	75
Gráfico 15: Priorizar vocabulário técnico	76
Gráfico 16: Priorizar o ensino de gêneros a partir do conhecimento prévio.....	77
Gráfico 17: Vivência e experiência no mercado de trabalho como um diferencial.....	79
Gráfico 18: Visitas técnicas.....	80
Gráfico 19: Trabalho interdisciplinar.....	81
Gráfico 20: Capacitações, cursos, palestras	82
Gráfico 21: Referenciais teóricos, métodos e SD.....	82
Gráfico 22: Livros de português instrumental e <i>sites</i>	83
Gráfico 23: Livros e <i>sites</i> da área técnica	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As três dimensões bakhtinianas da composição do gênero.....	26
Quadro 2: Gêneros mais citados na pesquisa.....	70
Quadro 3: Questões metodológicas na proposta de Bazerman (2011b).	99
Quadro 4: Pedagogia combinada das três abordagens de gênero	119
Quadro 5: Sequência de projetos para ensino de consciência crítica de gênero	124

LISTA DE SIGLAS

AFQAE Análise Físico-Química de Água e Efluentes

CARS Create a Research Space

CD Comunidade Discursiva

CEETEPS Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CETEC Unidade do Ensino Médio e Técnico

CPS Centro Paula Souza

ETEC Escola Técnica de Nível Médio

ETIM Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

FATEC Faculdade de Tecnologia

GFAC Grupo de Formação de Análise Curriculares

L.T.T. Linguagem, Trabalho e Tecnologia

PC Propósito Comunicativo

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PTD Plano de Trabalho Docente

SD Sequência Didática

T.C.C. Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – OS GÊNEROS E SUAS TEORIAS.....	20
1.1 Contexto.....	20
1.2 A questão terminológica.....	23
1.3 Teóricos, correntes e contribuições.....	25
<i>1.3.1 Bakhtin: expoente máximo da corrente dialógica</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2 A corrente sociorretórica e seus principais representantes</i>	<i>31</i>
<i>1.3.3 A corrente sociodiscursiva e seus principais representantes</i>	<i>42</i>
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DOS GÊNEROS, O TRABALHO DOCENTE E O PLANO DE ENSINO DE L.T.T. NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	46
2.1 Gêneros textuais, sociedade e a educação profissional	46
2.2 Gêneros e o trabalho docente	50
2.3 Gêneros e a disciplina L.T.T.	52
CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	56
3.1 Postura metodológica	56
3.2 Universo da pesquisa.....	56
3.3 Informantes	57
3.4 Instrumental da pesquisa.....	57
<i>3.4.1 Instrumentos de coleta.....</i>	<i>57</i>
<i>3.4.2 Instrumentos de análise</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1 Análise e discussão das perguntas fechadas	61
4.2 Análise e discussão das perguntas abertas	87

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PARA IDENTIFICAÇÃO E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS	91
5.1 Proposta de Bazerman	93
5.2 Proposta de Bhatia	102
5.3 Proposta de Askehave e Swales	107
5.4 Proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly	112
5.5 Proposta de Devitt	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE	134
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais/discursivos,¹ orais ou escritos, estão presentes na vida familiar, acadêmica e profissional do ser humano. Em ambientes e situações profissionais, em qualquer área de atuação, um técnico de nível médio precisa saber se expressar com clareza, ou seja, precisa estar bem-formado para saber empregar a linguagem de forma apropriada ao falar e/ou escrever. Dentro do contexto desta pesquisa, a escola técnica de nível médio torna-se o ambiente mais propício para desempenhar o papel de formar profissionais capazes de se comunicar de modo assertivo. Nesse sentido, é fundamental que todos os professores envolvidos na formação do aluno estejam conscientes sobre a importância da linguagem especializada para que o futuro profissional possa, no mercado do trabalho, exercer, com eficácia e eficiência, as tarefas que lhe são exigidas.

Nos cursos técnicos modulares oferecidos pelas escolas públicas estaduais de São Paulo, a disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.), conduzida essencialmente por professores de língua portuguesa, tem por objetivo aprimorar a comunicação oral e escrita dos alunos no que se refere à vida profissional. Entender, portanto, a estrutura e o funcionamento dos gêneros que circulam nas áreas técnicas e integram as atividades docentes da área trouxe à baila a ideia de realizar esta pesquisa para verificar a forma pela qual a referida disciplina é conduzida. Tal verificação vem motivada pela experiência deste pesquisador, advinda não só da área editorial, mas, sobretudo, da atuação em sala de aula. Ambos os aspectos despertaram a necessidade de refletir também sobre o papel docente exercido no desenvolvimento das atividades com os gêneros.

Vale ressaltar que várias atividades escolares propiciam, de modo geral, o primeiro contato do aluno com o uso de certos gêneros, quer para compreender a intenção, o propósito comunicativo, quer para verbalizar e/ou redigir textos técnicos, independentemente de o aluno dispor ou não de conhecimento prévio específico e/ou vivência na área de sua formação. Entre as atividades, destacam-se aquelas desenvolvidas nos laboratórios, nas disciplinas técnicas e nas visitas técnicas que, a seu turno, ampliam as possibilidades de contato com os gêneros textuais e sua produção.

¹ Durante o trabalho optou-se pelo termo “gêneros textuais”, conforme explicação a seguir no Capítulo 1.2 “A questão terminológica”. No questionário de pesquisa, para facilitar a identificação da filiação teórica à qual o informante está habituado ou citará, optou-se por manter o termo como se segue, apesar de que, como observa Bezerra (2017), o termo “gêneros textuais/discursivos” aborda o mesmo fenômeno.

Como é sabido, os gêneros da esfera profissional não se circunscrevem aos muros escolares, mas, ao contrário, imperam no âmbito comercial, empresarial. Eles concretizam a comunicação e constituem-se nos instrumentos por meio dos quais as empresas veiculam desde simples relatórios de vendas até complexos procedimentos administrativo-operacionais.

Já no cenário da escola técnica, cabe ao professor de língua portuguesa promover experiências com o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de gêneros textuais reais da esfera profissional à qual o estudante deverá estar vinculado, colocando-o em contato com enunciados concretos e recorrentes dos ambientes profissionais. É com base no presente contexto que surge a exigência premente de que o professor tenha um bom domínio das características estruturais que conformam os gêneros, da terminologia neles contida e, sobretudo, das práticas da área. Entende-se, portanto, nesta pesquisa, que a tarefa do professor de língua portuguesa, dentro do contexto da educação profissional e tecnológica, é a de fomentar práticas pedagógicas que estimulem a apropriação dos gêneros inerentes à área.

Com vistas à condição acima exposta, pode-se levantar a hipótese, em parte fundamentada em experiências pessoais, de que o professor, inteirado das práticas das áreas abrangidas pelos cursos técnicos modulares em que atua, poderá adquirir mais segurança no trato com gêneros da esfera profissional.

Fundamentado no argumento supramencionado, o presente trabalho se justifica pela busca de soluções para a prática de ensino das peculiaridades dos gêneros textuais da esfera profissional e, desse modo, visa não só a propiciar diretrizes que norteiem o exercício docente, mas, também, a colaborar no despertar ideias para a elaboração de material próprio e pertinente que preencha as lacunas aí existentes.

No âmbito dos objetivos, pretende-se avaliar a experiência e o conhecimento dos professores sobre as especificidades teórico-práticas dos gêneros ligados à esfera profissional para, a partir das respostas obtidas no instrumento de pesquisa, sugerir procedimentos didático-pedagógicos para a identificação e o ensino de língua portuguesa nos cursos técnicos. Mais especificamente, tem-se por objetivo analisar o ensino de gêneros na disciplina L.T.T. e, a partir dessa reflexão mais centrada, pensar esse ensino de gêneros nos cursos da área técnica.

Em termos metodológicos, aplicou-se um questionário eletrônico, composto de 21 perguntas, a um grupo de 64 professores de escolas técnicas, localizadas em diferentes regiões do Estado de São Paulo. Do total de questionários enviados, 48 foram respondidos. Cabe, aqui, salientar que a elaboração do referido instrumento de pesquisa foi motivada pela preocupação deste pesquisador com as eventuais dificuldades encontradas pelos professores no que diz

respeito à especificidade profissional e técnica, características estruturais e terminológicas, cuja finalidade é ampliar as habilidades redacionais dos gêneros específicos de uma área técnica. Com efeito, a conjugação desses fatores permite a criação de categorias de análise que amalgamam aspectos teóricos e práticos dos procedimentos pedagógicos em sala de aula de cursos técnicos.

A presente pesquisa limita-se a professores de L.T.T. que participam de formações voltadas para a disciplina e atualmente a lecionam em cursos técnicos modulares presenciais nos diversos cursos existentes na Instituição.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, imediatamente seguidos pelas considerações finais. No primeiro capítulo, discute-se a teoria de gêneros, que, além de embasar esta investigação, apresenta as contribuições trazidas pelo contexto recente sobre os gêneros a partir da perspectiva bakhtiniana, da sociorretórica, da sociodiscursiva e de outros pensadores.

No segundo capítulo, são discutidos o ensino de gêneros textuais na educação profissional, o trabalho docente no aludido contexto e a análise do Plano de Curso da disciplina L.T.T. Este capítulo contempla, ainda, o contexto da educação profissional e a importância de refletir sobre os gêneros na formação profissional; a relevância do gênero para o trabalho docente e a análise do Plano de Curso da disciplina L.T.T., cujo propósito é evidenciar as competências, habilidades e as bases, ou seja, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da disciplina no curso ao qual ela está vinculada.

No terceiro capítulo, são apresentados as técnicas e métodos empregados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória da qual participam professores e tem, como instrumento de coleta de dados, um questionário.

No quarto capítulo, procede-se à análise dos dados obtidos e discutem-se os resultados. No quinto e último capítulo, recomendam-se possíveis caminhos a serem perseguidos para a identificação e o ensino de gêneros na esfera da educação profissional. As respostas de alguns informantes apontam para algumas dificuldades encontradas em identificar os gêneros de acordo com as competências da disciplina L.T.T. e, por essa razão, no quinto capítulo, são apresentados três caminhos metodológicos para a identificação de gêneros textuais e dois para o ensino de gêneros na esfera da educação profissional.

Nas considerações finais, reúnem-se os aspectos centrais das teorias relacionadas aos gêneros, reflexões sobre os resultados obtidos com os informantes e as propostas para o estabelecimento de parâmetros norteadores para a docência nos cursos técnicos.

CAPÍTULO 1 – OS GÊNEROS E SUAS TEORIAS

O presente capítulo aborda a teoria dos gêneros, a terminologia e as categorias de análise que subsidiam a presente pesquisa. A abordagem está alinhada às proposições de Bakhtin (2011 [1952-53]), Bazerman (2007, 2011a, 2011b), Swales (1990, 2004, 2009), Bhatia (1993 e 2009), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008 e 2010) e Miller (2012).

Embora os autores supracitados apresentem diferentes prismas teóricos, há muitos pontos de convergência, sobretudo no que se refere à importância de se identificar, nos gêneros, uma prática dialógica contextualizada em determinada esfera da sociedade. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) e Marcuschi (2008) explicam que as correntes dialógica (representada por Bakhtin), sociorretórica (à qual se filiam Bazerman e Swales) e sociodiscursiva (proposta por Bronckart, Dolz e Schneuwly) figuram entre as principais para a explicação do fenômeno dos gêneros e da compreensão da composição de sua materialidade linguística. Antes, porém, que essas correntes sejam explicitadas, parece-nos pertinente esclarecer o contexto no qual elas foram historicamente estabelecidas.

1.1 Contexto

O termo GÊNERO está associado à produção de texto desde a Grécia Antiga. Marcuschi (2008) explica que já em Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, discutiam-se os gêneros: o dramático (tragédia ou comédia), o épico, a narrativa (figura do herói), o lírico e poético e, por isso, o teórico reitera que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, ao considerar que sua observação sistemática iniciou-se com Platão” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Os estudos e análises de gêneros tornam-se bastante populares no meio acadêmico; a esse respeito, Candlin (1993 apud Bhatia 2009, p. 159) afirma que “[...] claramente, trata-se de um conceito que encontrou seu momento oportuno”, visto que o estudo e aplicação dos gêneros, como explica Marcuschi (2008), já não se restringem ao texto literário nem a um grupo específico de pesquisadores.

Atualmente, os gêneros textuais têm usufruído de grande amplitude a ponto de incluir pesquisadores voltados à análise do discurso das diversas áreas profissionais, a saber, críticos literários, sociólogos, estudiosos da retórica, tradutores e professores de línguas para fins

específicos; todos interessados em compreender como se dá o fenômeno da interação humana por meio da comunicação.

A expressão GÊNEROS DISCURSIVOS torna-se mais conhecida e amplamente divulgada com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) em 1998. Entretanto, já em 1995, Motta-Roth (1995) investigava as conexões entre retórica e discursos disciplinares por meio de análise de resenhas acadêmicas nas áreas de linguística, economia e química, bem como entrevistas de editores de resenhas de revistas acadêmicas internacionais. Ao examinar as diferenças e semelhanças, depara com variações específicas em cada disciplina e sugere o desenvolvimento de programas de ensino de línguas para fins acadêmicos, com a finalidade de explorar características macroestruturais de gêneros textuais, levando em consideração as peculiaridades existentes nas áreas de atividades.

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e os PCNEM para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), fundamentados na teoria dos gêneros discursivos, sugerem o ensino de produção textual em língua materna como meio para a apropriação dos recursos expressivos da linguagem – oral e escrita –, para o desenvolvimento da capacidade comunicativa em diferentes formas (gêneros). Nos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, temos a seguinte assertiva: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados [...] caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997, p. 23).

No segmento acima, percebe-se a alusão feita a Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261-262) cuja argumentação é que “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação”.

Nos PCN de Língua Portuguesa, que abrangem o terceiro e quarto ciclos do Fundamental II, a intertextualidade com a obra de Bakhtin é ainda mais evidente, ao explicar que

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

No âmbito das competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, no que tange à língua materna, é preciso analisar os recursos expressivos da linguagem e relacioná-los aos textos em seus contextos. Mais uma vez, tem-se a influência bakhtiniana nos PCN que, voltados a esse ciclo de escolaridade, reiteram o caráter dialógico e social da língua, conforme transcrição abaixo:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 2000, p. 21).

Diante desse cenário, constata-se que a orientação nacional para o ensino de língua materna, desde o fundamental, já se mostra preocupada com a questão da aprendizagem dos gêneros e tal visão é reforçada nos PCNEM de Língua Portuguesa, o que nos impõe um maior aprofundamento da perspectiva bakhtiniana, como se verá mais adiante.

Vale ressaltar que a presente dissertação se apoia na organização de Marcuschi (2008) a respeito das correntes e perspectivas sobre os gêneros textuais que perpassam o século XX e ainda estão em vigor no século XXI. A escolha pela organização proposta por Marcuschi tem o intuito de verificar o modo pelo qual os teóricos, a partir de suas categorias de análises, descrevem o conceito de gêneros e como eles circulam no contexto das esferas profissionais.

Em referência às correntes teóricas que tratam dos gêneros, é mister salientar que a *dialógica*, bakhtiniana, preocupa-se com a língua como elemento de comunicação e de interação verbal; a *sociorretórica* compreende o gênero como ação social tipificada; e a *sociodiscursiva* reforça a importância do gênero textual como instrumento para o ensino, análise e estudo da língua. As referidas correntes, segundo afirma Marcuschi (2008), não representam, de modo completo, todas as possibilidades teóricas existentes. Contudo, a divisão proposta auxilia a nortear, em termos de recorte, as linhas de estudo mais adequadas para os

propósitos deste trabalho, tornando-se imprescindíveis à composição do arcabouço teórico a ser desenvolvido.

Precedendo a apresentação das contribuições das correntes teóricas para os gêneros, a questão relativa à terminologia, que requer esclarecimentos, é tratada no próximo subitem.

1.2 A questão terminológica

Os termos GÊNEROS TEXTUAIS e GÊNEROS DISCURSIVOS são muitas vezes empregados como sinônimos por alguns pesquisadores. Embora desfrutem de grande popularidade, ambos os termos requerem atenção para que se identifique à qual corrente teórica o autor se filia.

Para Rojo (2005), as terminologias atualmente são flutuantes e ainda não há um conceito de gênero que seja consentido por todos. Explica ela que alguns estudiosos preferem GÊNERO TEXTUAL a GÊNERO DISCURSIVO. Há termos equivalentes como sequência textual, modalidade discursiva e tipologia textual (para narração, descrição, dissertação, por exemplo) e os termos esfera social, comunidade discursiva, ambiente discursivo (para local em que um texto/discurso circula). A autora, após realizar pesquisas comparativas, destaca as duas vertentes mais comuns: a *teoria de gêneros discursivos (ou do discurso)* e a *teoria de gêneros textuais (ou de textos)*.

Em relação à primeira vertente, *gêneros discursivos*, Rojo esclarece que Brait, Holquist e Faraco referem-se, em geral, à teoria de Bakhtin e a seu círculo. Para a segunda, *gêneros textuais*, ela cita os trabalhos de Bronckart, Adam e Marcuschi. De acordo, ainda, com a sua visão, os trabalhos que adotam a *teoria de gêneros textuais* tendem a buscar uma descrição equivalente à sua estrutura ou forma composicional: tipos, protótipos, sequências típicas, ou seja, partes que compõem o texto. Em relação àqueles que adotam a teoria de *gêneros discursivos*, dispõem-se a selecionar aspectos linguísticos determinados pela situação da comunicação sócio-histórica em que os enunciados, por possuírem sua intencionalidade, não podem ser entendidos como frases e/ou orações isoladas de seu contexto.

As duas vertentes oferecem diferentes pontos de partida para a escolha do método. Ainda com base em Rojo (2005), os pesquisadores que adotam a denominação GÊNEROS DISCURSIVOS (*ou do discurso*) privilegiam a significação do enunciado, que é percebida por marcas linguísticas e composicionais do texto. Já os que adotam GÊNEROS TEXTUAIS (*ou de textos*), partem do conteúdo temático, prescindindo do enunciado. Mais adiante, a autora levanta

também a questão das diversas interpretações da famosa passagem bakhtiniana – “tipos relativamente estáveis de enunciados” – como a possível geradora das várias denominações atribuídas aos gêneros.

Bazerman, em uma entrevista citada por Bezerra (2017), argumenta ser necessário utilizar uma expressão como GÊNERO TEXTUAL (*Textual Genre*) para diferenciar de GÊNERO SOCIAL (*Gender*) porque o termo GÊNERO em português, ao contrário do inglês, é ambíguo. Para o autor, GÊNERO TEXTUAL seria usado em oposição a GÊNEROS ORAIS e não a GÊNEROS DISCURSIVOS. Por sua vez, Bezerra (2017, p. 28) questiona a pertinência de entender quais seriam as vantagens e desvantagens de optar por um ou outro termo porque, segundo o autor, “não existem dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros textuais, como objetos do mundo exterior à linguagem e penso que não deveria haver tais objetos distintos nem mesmo como objetos de discurso”. Em se considerando tal perspectiva, concorda-se com o teórico que se trata do mesmo fenômeno.

Constatadas as variações a que estão sujeitas as expressões *gêneros de textos (ou textuais)* e *gêneros discursivos (ou do discurso)*, opta-se por empregá-las apenas à medida que denotarem peculiaridades imanentes à abordagem teórica adotada pelo autor. Nas demais circunstâncias, a preferência de uso incidirá na expressão GÊNEROS TEXTUAIS.

A questão terminológica ainda exige a delimitação de algumas categorias que, a depender do autor, sofrem alteração, o que pode gerar a ideia de que, por exemplo, a narração seja um *Gênero Textual*, em vez de ser entendida como *Tipologia Textual*. A esse respeito, adota-se a visão de Marcuschi (2010) que, a seu turno, os conceitua com base em Bakhtin, Swales e Bronckart. O teórico afirma que só é possível se comunicar verbalmente por meio de gêneros; ressalta ainda a importância da interação social nos diversos contextos da atividade humana e não somente nos aspectos ligados à forma e à estrutura do texto. Sua definição de *Tipo textual* é a que segue transcrita:

a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2010, p. 23.)

Na sequência, Marcuschi complementa o que entende a respeito de *gênero textual* e, por fim, enumera alguns:

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24.)

Uma vez adotado o posicionamento marcuschiano, pode-se encontrar uma tipologia textual como a *descrição* tanto em um romance, ou seja, em um texto literário, quanto em diversos gêneros textuais, a saber, *bilhetes, recados, redações, resenhas, inquéritos policiais, cartas comerciais, relatórios de vistoria de um imóvel* etc.

Outra definição relevante apontada por Marcuschi (2008) é a de *domínio discursivo*. A exemplo de Bakhtin, admite a ideia de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, por meio dos enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos em instâncias específicas, conforme evidenciam o discurso jurídico, o discurso jornalístico, o discurso religioso. Essas instâncias podem dar origem a vários gêneros textuais e produzir “práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”, visto que geram modelos de ação comunicativa com propósitos definidos (MARCUSCHI, 2008, p.194). A título de exemplificação, citam-se: a certidão de óbito (*domínio discursivo* da área jurídica); a crônica esportiva (*domínio discursivo* da área jornalística); e a bula papal (*domínio discursivo* da área religiosa).

Após o delineamento das terminologias, seguem as principais propostas teóricas que embasam esta pesquisa.

1.3 Teóricos, correntes e contribuições

1.3.1 Bakhtin: expoente máximo da corrente dialógica

Bakhtin inicia o presente subitem por ser um autor seminal. Suas contribuições e categorias, pertencentes à corrente dialógica, são relevantes porque fornecem subsídios teóricos

com análises mais amplas acerca das categorias de gênero. Para Bakhtin (2011 [1952-53]), a comunicação verbal, em qualquer esfera da atividade humana, é concretizada por algum gênero e, conseqüentemente, por algum texto (oral ou escrito). O autor ressalta que os diversos campos da atividade humana estão ligados à linguagem e, por meio da interação dos integrantes de um determinado campo da atividade humana, a língua concretiza-se em enunciados verbais únicos, orais e/ou escritos.

As atividades humanas produzem enunciados que refletem as condições peculiares tanto em seu conteúdo quanto em sua estrutura composicional e seu estilo, isto é, há uma escolha consciente por parte do indivíduo para operar a língua, valendo-se de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Esta explicação bakhtiniana compreende o conceito de gêneros em três dimensões: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Os três elementos estão “indissoluvelmente ligados em torno do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 262).

Quadro 1: As três dimensões bakhtinianas da composição do gênero

Conteúdo temático	Estilo	Construção composicional
São as situações e conteúdos, o tema em si (assunto), produzidos a partir do contexto de uma esfera de atividade humana.	É a composição da frase, a escolha lexical e gramatical, a forma individual como se escreve, dentro de um determinado gênero.	São as relações organizadas dos sujeitos da enunciação que estruturam e dão acabamento ao texto; é a estrutura formal do texto.

Fonte: Bakhtin (2011 [1952-53]).

O quadro acima permite que as dimensões, apresentadas de forma resumida, sejam agora mais bem explicitadas devido ao grau de importância que adquirem na obra bakhtiniana. A primeira dimensão é o *conteúdo temático* do gênero. Ao escrever, o emissor reflete o contexto, a situação e as condições de comunicação e de produção dos enunciados. A adequação é moldada quando o enunciador percebe que a intenção de seu enunciado poderá satisfazer seu

desejo, sua necessidade. A segunda – o *estilo* – é perceptível ao analisar o gênero quanto à escolha das palavras, à necessidade de adequação do nível de formalidade da linguagem e à finalidade daquele enunciado. Cada indivíduo, em uma dada sociedade, tem um histórico de vida, uma experiência, uma forma de se expressar ímpar, ou seja, tem seu próprio estilo. A terceira – a *estrutura composicional* – é composta pela construção discursiva: uma dimensão que segue padrões convencionados relativamente bem definidos pela comunidade discursiva.

Além das dimensões apresentadas, cabe ressaltar que a dificuldade mencionada pelo autor para se criar e planejar a classificação dos gêneros se deve ao fato de existirem incontáveis atividades humanas que, por sua vez, produzem inúmeros gêneros textuais com diferentes propósitos. Explica, então, Bakhtin que não se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos nem a dificuldade de definir a natureza do enunciado. Com base nesse argumento, o autor distingue os gêneros primários (simples) dos gêneros secundários (complexos).

Para o teórico, os gêneros primários são os mais simples: aqueles usados em nosso dia a dia, como o diálogo em família. Os gêneros secundários (os complexos) são os romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros da publicidade, ou seja, são os gêneros predominantemente escritos em esferas artísticas, científicas, sociopolíticas. Eles “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 263).

No que se refere ao processo de composição dos gêneros complexos (secundários), os gêneros simples (primários) são incorporados e reelaborados e, por isso, perdem o vínculo com a realidade concreta e, conseqüentemente, com seus enunciados. Bakhtin ressalta que boa parte dos gêneros secundários absorvem e reelaboram alguns gêneros primários. O gênero primário, por exemplo, pode estar dentro de um secundário, como uma *carta* dentro de um *romance*. A *carta*, neste caso, não possui ligação direta com algum acontecimento da vida cotidiana: a *carta* conserva sua forma composicional e relevância cotidiana no romance, porém só participa da realidade do meio do romance e não como acontecimento cotidiano.

No que concerne a uma compreensão plena do enunciado, Bakhtin julga necessário entender sua natureza, isto é, entender as particularidades e as generalidades dos diversos tipos de enunciados na produção de gêneros, visto que a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos, por exemplo aqueles expressos em tratados, leis, documentos de escritório, gêneros literários, científicos, cartas oficiais etc. Pode-se inferir, então, que toda investigação de material linguístico concreto trabalha com enunciados concretos, orais e/ou escritos, relacionados às inúmeras atividades comunicativas do homem.

Bakhtin chama a atenção do leitor para a questão do estilo. Ele, por estar intimamente ligado ao enunciado e às formas típicas dos gêneros discursivos, reflete a individualidade, a visão de mundo, a escolha lexical. Ao escrever, o indivíduo reflete acerca do destinatário, do contexto, da importância da mensagem, da formalidade. Para justificar seu pensamento, o autor argumenta que nos gêneros da literatura a rigidez é menor devido à liberdade e à criatividade de que o artista desfruta na construção de um romance. De outro lado, revela que existem condições e contextos em que a situação é menos propícia para a percepção da individualidade, principalmente naqueles “gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p 265). Em suma, quanto mais formal, oficial, formulaico for o gênero discursivo, menor será a percepção do traço da individualidade do enunciador. Por último, ao tratar da relação entre o *estilo* e a *gramática*, o autor enfatiza que num exame limitado à língua tem-se apenas uma análise gramatical; contudo, se examinados os enunciados ou o gênero discursivo, a análise já se conforma com a questão do estilo.

Mais adiante, Bakhtin ocupa-se principalmente do enunciado como unidade de comunicação do discurso. E, com isso, traz, além da ideia de *ativa posição responsiva* – papel a ser exercido pelo ouvinte que pode concordar ou não com um discurso –, proposições acerca dos conceitos de *oração*, *palavra* e *enunciado*.

Para bem entender o conceito de *oração*, torna-se essencial saber que ela não é delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade, nem relação imediata e capacidade de determinar a ativa posição responsiva do interlocutor, por não ser a ele endereçada. A *oração* tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade gramatical. Já a *palavra* é escolhida de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento, bem como é incorporada ao discurso a partir de enunciados de outras pessoas. A *palavra*, ao ser projetada com uma intenção concreta do falante ao seu interlocutor, passa a ser o seu *enunciado* carregado de um sentido (em um determinado contexto) que está, muitas vezes, além da própria significação da palavra em especial. A *enunciação*, marcada pela alternância dos atos de fala, dispõe de alguma condição conclusiva inerente (inferir algo do enunciado) e endereçamento (destinada a alguém) para que se possa responder. Em cada *enunciado*, interpreta-se a intenção do discurso ou a *vontade discursiva do falante*, que determina o todo do enunciado.

Outras concepções bakhtinianas juntam-se àquelas anteriores porque contribuem para o entendimento da construção do gênero discursivo, o que as torna basilares aos propósitos desta pesquisa. São elas: a *vontade do falante*, a *comunicação real*, a *assimilação da língua materna*, a *memória discursiva*, as *esferas da atividade humana*, o *papel do enunciado* e o *conhecimento dos gêneros discursivos*.

Inicia-se com a *vontade do falante*. Para o autor, a “[...] vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 282). Escolhido o gênero, determinado pela situação concreta de sua necessidade de se comunicar, a intenção do falante refletirá sua subjetividade e individualidade na comunicação, oral ou escrita, em ambientes pessoais ou profissionais.

Para Bakhtin, *comunicação real* é a que contempla, embora de forma interiorizada e subconsciente, os enunciados componentes do gênero do discurso escolhido. Eis o teórico e as suas próprias palavras:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 282).

O autor corrobora o argumento acima ao reiterar que os gêneros do discurso são assimilados da mesma forma que a língua materna. Em outras palavras, o domínio da língua se dá por completo com os estudos teóricos gramaticais – posição adotada também por Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) e Antunes (2016). O rico repertório de gêneros de um falante é adquirido nas experiências e práticas sociais: quanto maior o contato com determinado gênero discursivo, maior o grau de segurança no emprego e uso. A *assimilação da língua materna* ocorre pela absorção de enunciados dos gêneros; em última instância, aprender a falar significa aprender a construir enunciados.

Esses enunciados, ou seja, esses gêneros estão em nossa memória. A *memória dos discursos* diz respeito aos diversos contatos e experiências havidos pelo indivíduo no âmbito dos gêneros, quer primários quer secundários. A identificação é possível

quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do

conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, [1952-53], p. 283).

A memória discursiva amplia a possibilidade o uso dos gêneros: a memória discursiva de situações, de papéis sociais e das relações dos participantes da comunicação envolvidos permitem ao indivíduo mais facilidade para identificar gêneros. Quanto mais memória discursiva se tem com um gênero, mais habilidade e trato terá o indivíduo para produzi-lo, independentemente de maior ou menor formalidade.

As inúmeras *esferas da atividade humana* podem gerar muitos gêneros específicos de determinada área, de determinado domínio discursivo. Nesse sentido, Bakhtin é extremamente importante para o cerne desta pesquisa ao ponderar que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. *Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana.* Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas [...]. Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 284-285, grifos nossos).

Os dois últimos componentes da reflexão bakhtiniana são o *papel do enunciado* e o *conhecimento dos gêneros dos discursos*. De acordo com Bakhtin, uma palavra, mesmo isolada, ao ser pronunciada com entonação, já não é uma palavra, é um enunciado. O ato de eleger palavras é o ato de eleger os enunciados a ser projetados. “Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 293).

A competência desenvolvida por meio das experiências vividas em situações escolares, familiares e profissionais propicia aos falantes a habilidade de reconhecimento das ações sociais

típicas dessas atividades humanas. Isso posto, quanto mais experiente for o indivíduo que escreve ou interpreta um determinado gênero, mais facilidade terá em lidar com a construção, o entendimento, a identificação e o reconhecimento do conteúdo temático (o assunto, o sentido em si), da estrutura composicional (forma de composição do texto) e do estilo (palavras e orações particulares de aspectos individuais do gênero discursivo).

Expostas as contribuições e reflexões da corrente dialógica, volta-se, agora, às reflexões propostas pela corrente sociorretórica e discutem-se, em seguida, os gêneros textuais e algumas categorias de análise, principalmente para o contexto objeto deste trabalho: o profissional.

1.3.2 A corrente sociorretórica e seus principais representantes

Alinhados à corrente sociorretórica destacam-se Bazerman (2007 e 2011b), Devitt (1991, 2004, 2009), Miller (2012) e Swales (1990, 2004, 2009). A importância deles para o presente trabalho fundamenta-se nas suas propostas de categorias de análise, que vão a seguir elencadas: *comunidade discursiva, propósito comunicativo, eventos comunicativos, comunidade retórica, tipificação, constelação de gêneros, conjuntos de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades*. Todas elas são termos-chave para a compreensão da teoria dos referidos estudiosos.

Foca-se, primeiramente, em Miller (2012), uma precursora da corrente sociorretórica. Para a autora, as ações que produzem os gêneros estão inseridas nas práticas comunicativas cotidianas das comunidades discursivas. A *definição de gênero* está mais centrada na *produção*, ou seja, o gênero é uma ação retórica tipificada por estar baseada em uma situação recorrente. Segundo apregoa Carvalho (2005, p. 131), a contribuição de Miller é que ela olha “a fala ou a escrita como instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto ele mesmo, como artefato linguístico apenas”.

Os gêneros, portanto, são produzidos socialmente. Para reconhecê-los, são necessárias algumas repetições e semelhanças de situações típicas recorrentes para que o texto possa ser identificado e reconhecido como parte de um domínio discursivo pelos indivíduos. Miller considera cinco características como fundamentais para se reconhecer dos gêneros: 1) São baseados em ações retóricas tipificadas, convencionais do discurso, adquirem significado no contexto e na situação em que se envolvem; 2) São interpretáveis por meio das regras que os regulam; 3) São uma associação entre substância (substantivo) e forma (estrutura

composicional); 4) Apresentam recorrentes padrões linguísticos, constituem a vida cultural; 5) Fazem a mediação das intenções privadas, particulares, e fazem as exigências/motivações sociais e profissionais. A autora aponta as implicações em relação à crítica, à teoria e à educação retórica, conforme se lê na transcrição abaixo.

Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice de padrões culturais quanto ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade (MILLER, 2012, p. 41).

Afirma a autora que os gêneros não pertencem ao indivíduo, mas à comunidade retórica em que está inserido. Os participantes reproduzem aspectos estruturais das instituições e, dessa forma, pode-se compreendê-los como um meio de “comunicação situada *capaz de reprodução*, que pode se manifestar em mais de uma situação, em mais de um espaço-tempo concreto” (MILLER, 2012, p. 50). A projeção discursiva, ao ser realizada por um sujeito, elege o gênero como ação social articulada para a interação mais adequada com o destinatário daquela mensagem: o gênero é visto como “ação retórica tipificada” (MILLER, 2012, p. 36).

A ideia de *ação retórica tipificada* serve como base a pesquisadores e teóricos de gêneros sob a perspectiva sociorretórica como Swales (1990) e Bazerman (2011b), apresentados na sequência.

Swales (1990) contribui significativamente para o ensino de inglês com fins específicos e para o ensino de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais. Sua análise de gêneros está imbricada na ideia de que o contexto é fundamental para entender e interpretar textos. O reconhecimento de elementos linguísticos isolados não garante uma comunicação eficaz, uma vez que tais elementos não são suficientes para identificar uma situação de comunicação, seja em situações do cotidiano, seja em situações no ambiente acadêmico e profissional.

A proposta de Swales serve aos propósitos desta investigação pelo fato de tratar gêneros em situações formais de comunicação e a possibilidade de analisar sua teoria para contextos profissionais. Hemaís e Biasi-Rodrigues corroboram essa visão, afirmando que

Swales argumenta ainda que o conhecimento em torno do texto em si é insuficiente para quem precisa redigir no contexto acadêmico. A partir dessa visão, ele começa a se voltar para o conceito de gênero, pois acredita que o conhecimento do gênero, que depende de conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, é uma ferramenta fundamental para quem trabalha em situações profissionais (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110).

Entre as colaborações trazidas por Swales, estão os conceitos de comunidade discursiva, propósito comunicativo e o *Create a Research Space* (CARS) – modelo para a análise de coletânea de textos – aplicado por ele em introduções de artigos científicos. Todos os conceitos são fundamentais para o entendimento da sua teoria. Todavia, merecem atenção especial os de *Comunidade Discursiva* e *Propósito Comunicativo* (doravante CD e PC respectivamente), que serão tratados mais detalhadamente a seguir.

Swales expõe o processo de definição de gênero e a ideia de como ensiná-lo. Para ele, o gênero é uma *classe de eventos comunicativos*, constituídos pelos participantes, discursos, ambiente e finalidades, em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável. Em seguida, afirma que o gênero, por ser uma classe de eventos comunicativos, compartilha de um PC, cuja ideia fundamental é a de realizar objetivo(s). Cabe, ainda, outra observação a respeito da *prototipicidade*, que consiste em classificar um texto como gênero se possuir os traços especificados e/ou estabelecidos na definição proposta. Os textos mais típicos de determinada categoria são os protótipos. Em seguida, o autor prescreve que o gênero deve ter uma lógica própria, para que sirva a um propósito reconhecido pela comunidade. Aborda ainda a importância da terminologia empregada pela CD, uma vez que os termos são indicadores de como os membros mais experientes e ativos da comunidade, que nomeiam os gêneros, entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos.

Swales tem o cuidado de propor a definição do conceito de gênero, após realizar investigações e reflexões nas quatro áreas de estudo e explicar o processo que assim o define:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, dos quais os membros compartilham um determinado conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas dessa comunidade discursiva de origem e, deste modo, eles se tornam a constituição-base para o gênero. Esta base modela e influencia a estrutura de esquema do discurso ao restringir as escolhas de conteúdo e de estilo (SWALES, 1990, p. 58, tradução minha).

Em seguida, expõe o que entende por PC. Para ele, é um critério privilegiado que trabalha para manter o escopo (intenção) de um gênero como foi engendrado, de forma estreita, focado em uma ação retórica que pode ser comparada. O autor destaca a importância do PC, principalmente como base para se constituir gêneros e como *critério privilegiado* para manter a intenção da ação e que, a seguir, será transcrita:

Além do propósito comunicativo, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se todas as expectativas de probabilidade mais altas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade discursiva. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras constituem uma valiosa comunicação etnográfica, mas tipicamente necessitam de validação posterior (SWALES, 1990, p. 58, tradução minha).

A definição acima é referência até hoje no que se refere à corrente sociorretórica. O conceito de *propósito comunicativo*, aprimorado por Bhatia (2009), é revisto pelo próprio Swales durante a vida acadêmica, ao afirmar que, apesar de não ser o principal critério de partida para a análise de um gênero, graças a essa ideia o gênero mantém o foco na ação retórica. O autor, assim como Miller (2012), considera o gênero textual uma ação social. Os membros de uma comunidade discursiva, por meio das experiências sociais e linguísticas, reconhecem os gêneros orais e/ou escritos ao realizar um propósito de acordo com o contexto e aspectos sociais, o que reforça a ideia de que ao se analisar um texto é primordial considerar o contexto em que aquela produção textual está inserida. Os exemplares de um determinado gênero textual possuem determinadas semelhanças estruturais, com algumas variações tanto a quem se destina quanto ao conteúdo e estilo. Ao se comprovarem as perspectivas sobre o que é altamente presumível e pode ser praticado para o gênero, o exemplar será visto como um protótipo, ou seja, um modelo pela comunidade discursiva na qual o indivíduo convive.

A CD, por sua vez, mediante hábitos, costumes e formalidades, tipifica os discursos de membros de sua comunidade e os integram em seu comportamento social. Nesse aspecto, a ideia de CD guarda estreita relação com o ensino de textos como uma atividade social, o que, para a presente pesquisa, é substancial, tendo em vista que as formações profissionais de nível técnico têm o propósito de preparar estudantes para uma atividade profissional e essa atividade é, essencialmente, uma atividade social.

Swales (2009) propõe seis características para a identificação da CD. A primeira delas é possuir um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos; e, por isso, para a segunda assertiva, os participantes da comunidade precisam ter acesso e meios de intercomunicação entre seus membros. A terceira característica propõe que os membros de uma CD devem utilizar seus mecanismos de participação principalmente para prover informação e *feedback*. As três últimas características para identificar uma CD são: possuir um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos, desenvolver um

léxico específico e admitir membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva (SWALES, 2009, p. 206).

As considerações, feitas por Swales e debatidas na academia, geram algumas críticas de acordo com estudiosos que argumentam que as características são reducionistas e o próprio autor, anos depois, faz revisões. Nelas, questiona, por exemplo, “se uma comunidade discursiva é de verdade um construto social ou uma ilusão que serve para fazer generalizações do mundo. Além disso, o conceito original deixou de incorporar a ideia de avanço e de novidade que caracterizam as comunidades”, segundo afirmam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 110). Em outra reflexão, as características abordam as comunidades já existentes, mas não conseguem identificar processo de formação de grupos, no caso novas comunidades discursivas. Além disso, a CD proposta por Swales (1990) não contemplava a ideia de divergência ou de tensões presentes nas comunidades.

Após as reflexões críticas e elogiosas, Swales reformula os critérios definidores de uma CD de forma mais abrangente. Antes consideradas reducionistas por seus críticos, o autor renova as características supramencionadas. Na nova concepção, uma CD:

- 1) possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na recém-unida Associação Americana de Psicologia);
- 2) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros (não houve mudança nesse ponto; sem mecanismos não há comunidade);
- 3) usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do feedback; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional; (...)
- 4) utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman);
- 5) já adquiriu e continua buscando uma terminologia específica;
- 6) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela. (SWALES, 2009, p. 207-208)

Swales, posteriormente, resgata, repensa e acrescenta mais ideias ao conceito de CD a partir da análise de três unidades diferentes na universidade, utilizando a expressão *Teoria da Comunidade Discursiva*. O autor aponta a importância da distinção entre Comunidade Discursiva Local e Comunidade Global. Na local, os profissionais trabalham juntos; na

global, os membros têm objetivos comuns com diversos tipos de ação (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 116).

Após as revisões conceituais, Swales defende a ideia de que a *comunidade discursiva*

Passou a ser caracterizada como um grupo que trabalha junto e mantém seu repertório de gêneros, com traços retóricos evidentes e com a força que valida as atividades da comunidade. Nessa definição, a comunidade pode abraçar novidades, pois o grupo desenvolve gêneros ao longo de sua existência e tem consciência de que as funções assumidas pelo grupo podem evoluir, incorporando modificações (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 127).

A segunda colaboração de Swales é o *propósito comunicativo*, cujo conceito aparece com destaque desde a sua proposição. Nela sinaliza a ideia de que os gêneros realizam propósitos de comunicação, apesar de, muitas vezes, não serem de fácil identificação. Ao longo dos anos, Swales aprimora esse conceito. Em Askehave e Swales (2009), os autores revisitam o conceito, que deixa de ser critério imediato para se reconhecer o gênero, como alertam Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009). Passa, então, a ser uma ferramenta de análise e reanálise para retomar e confirmar a real intenção do propósito.

Concorda-se aqui com a posição Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) de que a noção de PC seja um dos principais conceitos para que se possa compreender, interpretar e utilizar os gêneros. Para Swales (1990) é o PC que realmente faz surgir o gênero; ou seja, o sujeito, a partir de sua intenção/propósito, molda uma estrutura esquemática da mensagem com ‘começo-meio-fim’ do discurso, o que influencia as escolhas de conteúdo e de estilo, já que o propósito é menos evidente em termos de aspectos da forma do texto.

Askehave e Swales (2009) advertem que os discursos não literários possuem, de certa forma, papéis funcionais a desempenhar e o propósito comunicativo pode ajudar a identificar a finalidade do texto. Em geral, quando os gêneros têm propósitos comunicativos distintos, devem ser categorizados como gêneros diferentes. No entanto, os autores fazem algumas ponderações. A primeira delas é sobre os especialistas que, em uma comunidade profissional, nem sempre concordam com relação ao propósito de um dado gênero textual. A segunda ponderação está relacionada ao propósito comunicativo que pode ser identificado, mas, às vezes, pode ser que a instituição não reconheça a visão do autor do texto, como no exemplo de Bhatia (2009), ao falar de um gênero textual como o *noticiário* (que, muitas vezes, não tem somente a intenção de informar sobre um acontecimento; pode, aliás, ter propósitos particulares como realizar uma manipulação estratégica ao destacar de

forma bem negativa um acontecimento, o que pode prejudicar a imagem de uma pessoa pública ou de uma empresa ao destacar os acontecimentos com certa frequência na grade da emissora).

Neste sentido, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) levantam a questão apontada por Bhatia (2009) a respeito dessas intenções particulares de cada indivíduo e/ou instituição ao usar um gênero e que também foram percebidas em estudos de cartas comerciais em Swales (2004), que identifica os propósitos comunicativos desses gêneros como dinâmicos. A dinamicidade, por vezes, está nas entrelinhas do texto de forma intencional. Um gênero textual como a *carta comercial* pode ter um PC de parabenizar alguém pelo aniversário, mas, nas entrelinhas, uma empresa ao mandar essa carta tem a intenção de manter uma fidelização desse cliente e até mesmo vender algum produto e/ou serviço com desconto.

Askehave e Swales mencionam três casos de análise acerca do propósito comunicativo: lista de compras, breves “cartas-respostas”, recomendações e *fôlderes* empresariais. Este último é um gênero mais complexo em termos de identificação do PC. Em todo caso, especialmente em contextos de ensino de língua com fins específicos, os autores argumentam que, como instrumento para análise de uma categoria, o conceito e o valor do PC ainda são referências, principalmente na área de comunicação empresarial.

Na análise e detalhamento do conceito, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) citam Araújo (2006, p. 83), que reforça a ideia de que o termo *Propósito Comunicativo* “já é uma espécie de ‘patrimônio teórico’ da emergente área da Análise de Gêneros... e ainda se mostra como um critério relativamente seguro para atestar a funcionalidade social de um gênero do discurso”.

Como categoria de análise, o PC é relevante porque salienta não a intenção de quem escreve, mas as funções sociais neles existentes, em contextos acadêmicos e profissionais. Segue transcrito o argumento dos autores no que tange ao destaque das funções sociais do gênero:

não se deverá tomar o propósito comunicativo como a “intenção” do autor ou escritor. Não se trata de intencionalidade, pois o estabelecimento do propósito comunicativo não é jamais uma questão individual, e sim social. Os propósitos comunicativos, bem como a própria constituição e uso dos gêneros, são estabelecidos em meio a práticas sociais específicas, variáveis de acordo com contextos culturais definidos (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 247)

E se tratando ainda da abordagem das funções sociais dos gêneros, importa verificar as contribuições de Bazerman (2011b), cujas pesquisas centram-se na prática e ensino da escrita

fundamentada em um contexto histórico-social. O linguista norte-americano filia-se à escola de gêneros nova retórica (sociorretórica). Segundo o próprio Bazerman, a nova retórica se apresenta de forma diferente de outras disciplinas da linguagem justamente pelo fato de não lidar, em um primeiro momento, com o código abstrato como ponto de partida para análise (orações, frases, palavras sem contexto, sem enunciado).

Nesse sentido, a retórica utiliza o código linguístico como recurso a ser empregado em situações reais, seja com objetivos individuais, seja com objetivos coletivos. Bazerman (2015, p. 22) apregoa que “A retórica constrói para a ação, em vez de para a descrição estática. As questões fundamentais da retórica têm a ver com maneiras de realizar as coisas, e não com o que as coisas são”.

Diante do advento da escrita, Bazerman (2011b) explica que funções poderosas, incluindo esferas importantes, como o Direito, o Governo e a Economia, têm sido mediadas por meio de textos escritos. Em um mundo cada vez mais complexo, as atividades do mundo do trabalho exigem o conhecimento da escrita e da leitura. Bazerman, então, argumenta que o foco de seu estudo com gêneros está no enunciado como um texto completo: como um relatório, matéria jornalística ou trabalho final de uma disciplina. Ao se preocupar com textos empíricos, essa abordagem trabalha com o mundo vivido e liga a prática ao ensino, diretamente à construção de sentido para a vida, daí sua primordial importância nesta pesquisa cujo foco é identificar os textos concretos pertencentes às áreas profissionais para que possam ser compreendidos e ensinados.

De forma análoga a Swales, Bazerman (2011b) explora conceitos de análise importantes para trabalhar com gêneros em contextos acadêmicos e profissionais. Conceitos como *fatos sociais*, *atos da fala*, *tipificação*, *conjunto de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades* são categorias que devem ser utilizadas para entender, de forma mais segura, o funcionamento dos gêneros. É preciso ter em mente que os conceitos de Bakhtin, Swales e Bazerman, se associados e bem-assimilados, proporcionam ao pesquisador um arcabouço teórico-instrumental para identificar, analisar e pesquisar gêneros textuais de áreas para as quais ele pode não ter familiaridade e/ou formação específica. Da mesma forma que Bakhtin, Bazerman (2011b, p. 38) também alerta que “os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não familiares que são importantes para nós e para nossos alunos”.

Bazerman (2011b, p. 23-24) assim define *fatos sociais* (sua primeira contribuição): “Fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o

modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos fossem verdades”. Cita-se, a título de exemplo, uma situação que as pessoas acreditam ser verdadeira: viajar de avião é perigoso.

A segunda contribuição é o conceito de *atos da fala*. Bazerman, com base em Austin, explica que as palavras não apenas significam, mas fazem coisas. Em outras palavras: quando um padre declara as pessoas casadas, seu *ato da fala* concretiza o evento. Mesmo no contexto da escrita, quando se solicita um empréstimo, a carta, emitida pelo banco, não significa apenas um estado, mas gera uma ação, um *ato da fala*. Para que as palavras realizem seus atos, os papéis sociais e profissionais influenciam, visto que as palavras emitidas por um padre ou pelo banco adquirem veracidade porque a pessoa e a instituição estão investidas de autoridade que permite efetivar o ato.

Alicerçado na teoria de Austin e Searle, Bazerman categoriza os *atos da fala* em três níveis. O primeiro – o *ato locucionário* – refere-se, literalmente, ao que é dito; o segundo, o *ato proposicional*, o que se quer dizer como proposta. Se alguém disser: “está calor aqui na sala”, o *ato locucionário* é o enunciado dito, o *ato proposicional* pode ser o de abrir uma janela, por exemplo, ou reclamar da falta de ventiladores no ambiente. O *ato proposicional*, portanto, é o ato pretendido.

Em função da fala indireta, como no exemplo acima, o *ato ilocucionário* é o que o enunciador espera que o ouvinte, o destinatário do enunciado, entenda e reconheça. Um indivíduo manda uma mensagem de texto para o celular de um amigo, contando os últimos acontecimentos em sua vida; a sua intenção ilocucionária pode ser a de simplesmente manter a amizade, mas se a intenção é a de receber algum tipo de ajuda, ocorre aí o *efeito perlocucionário*: a maneira como os indivíduos entendem, interpretam os atos e determinam as consequências deles para as próximas interações a serem realizadas.

Os *atos da fala*, na visão de Bazerman, permitem

compreender o *status* das afirmações ou representações contidas nos textos sobre estados de coisas no mundo (...). Assim, a força ilocucionária é a de obter a aceitação do ato proposicional. Porém, apenas sob determinadas condições, os leitores acreditarão nessas asserções como fatos (BAZERMAN, 2011b, p. 28).

A próxima categoria bastante utilizada por estudiosos do gênero na perspectiva retórica é a *tipificação*. Bazerman lembra que, no texto escrito, o leitor não pode ver gestos, olhares, perceber intenções pelo tom de voz ou o estado de espírito do emissor quando aquele texto foi

criado. A solução, neste caso, é agir de *modo típico*, ou seja, agir de modo a se estabelecer um padrão comunicativo de enunciado. Seleciona-se, então, certo tipo de enunciado que funcione bem, permitindo a devida compreensão da intenção pretendida. Encontrada a fórmula ideal, a tendência será escrever (e falar) nos moldes da tal fórmula. Por isso, seguir padrões comunicativos com os quais as pessoas já estão familiarizadas, facilita o reconhecimento do que se diz e do que se pretende realizar.

As formas tipificadas são aqui transportadas e identificadas com gêneros textuais. O autor se vale do *curriculum vitae* para reforçar a ideia de *tipificação*. Argumenta ele que no *curriculum* se colocam fatos e realizações profissionais importantes. O formato padronizado ajuda o empregador a encontrar informações necessárias, mas também auxilia o indivíduo na montagem do seu *curriculum*, principalmente se o candidato não tiver experiência com o gênero. Cabe aqui lembrar Bakhtin acerca dos gêneros do discurso ao mencionar que eles são relativamente estáveis, como no caso do *curriculum*.

Bazerman, por fim, propõe que os gêneros podem ser classificados e organizados, de acordo com papéis e atividades em termos de amplitude e de circulação dos gêneros. Esses conceitos se sobrepõem e envolvem aspectos particulares para os papéis e atividades. São eles: *conjuntos de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*. A respeito de *conjunto de gêneros*, o autor o define como

Um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Ao catalogar todos os gêneros que alguém, exercendo um papel profissional, é levado a escrever e falar, você estará identificando uma boa parte do seu trabalho. Se você descobrir que um engenheiro civil precisa escrever propostas, ordens de serviço, relatórios de andamento de obras, relatórios de teste de qualidade, avaliações de segurança e um número limitado de outros documentos similares, você estará avançando muito na identificação do trabalho que ele realiza. (BAZERMAN, 2011b, p. 33).

Na ampliação do conceito de *conjunto de gêneros*, cunhado por Devitt (1991), o autor propicia um dos critérios mais relevantes, junto com o PC e a CD de Swales, para o trabalho com gêneros na educação profissional. Com essa afirmação, quer se dizer que a elaboração do catálogo de gêneros textuais pode nortear uma proposta didático-pedagógica de ensino desses gêneros para as atividades profissionais do mercado de trabalho.

A categoria seguinte – *sistema de gêneros* – enquadra-se perfeitamente nos propósitos e objetivos do presente trabalho. Para conceituar a aludida categoria, transcrevem-se as palavras do autor:

Um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. (BAZERMAN, 2011b, p. 33-34)

Como enfatizado pelo autor, o sistema de gêneros esclarece o fluxo da comunicação, ou seja, mostra as sequências regulares e as relações dos diversos conjuntos de gêneros. Assim concebida, essa categoria pode tornar-se a ferramenta metodológica fundamental para o estabelecimento do critério de escolha de quais gêneros ensinar no contexto da educação profissional, tendo-se em vista que entender a produção, a circulação e o uso de documentos em relações padronizadas é o que, inquestionavelmente, se persegue aqui.

Mais à frente, esse argumento é corroborado pelo próprio autor que exemplifica a categoria *sistema de gênero*, explorando o contexto da escola. Nele constata-se que os conjuntos de gêneros produzidos pelo professor de uma determinada disciplina geram gêneros como planos de aula, anotações, provas etc. Já os alunos têm seu próprio conjunto: anotações das aulas, fichamento de livros, resumos, solicitação de revisão de notas etc. Os dois conjuntos de gêneros “estão intimamente ligados e circulam em sequência e padrões temporais previsíveis”, conforme declara Bazerman (2011b, p. 34).

Desta forma, os conjuntos de gêneros dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica da escola e de todas as pessoas aí envolvidas formam o sistema de gêneros que, por sua vez, faz parte do sistema de atividades da escola.

A última categoria estabelecida por Bazerman é o *sistema de atividades*. Trata-se de um quadro (*frame*) que organiza o *sistema de gêneros* e, conseqüentemente, organiza o *conjunto de gêneros*. No entender de Bazerman (2011b, p. 35), considerar “o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos em si mesmo”.

No caso da esfera educacional, o sistema de atividades está vinculado às situações institucionais, com a finalidade de viabilizar a aprendizagem, a avaliação, a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com os propósitos da escola e da série.

Borges (2012) esquematiza, na imagem abaixo, as categorias de *gênero*, *conjuntos de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*:

Figura 1: Categorias baseadas em Bazerman (2011b)



Fonte: Borges (2012, p. 130).

As contribuições de Bazerman, na perspectiva sociorretórica, favorecem o entendimento a respeito dos gêneros produzidos nas áreas de atividades profissionais e podem, junto com as contribuições de Swales e Bakhtin, ajudar os professores de língua portuguesa no que tange à compreensão da estrutura de textos técnicos com os quais devem lidar de forma interdisciplinar no contexto da educação profissional. As categorias apresentadas neste capítulo são as que norteiam esta pesquisa, bem como propiciam meios facilitadores para que os docentes se apropriem do conceito de gêneros textuais.

A literatura sobre gêneros é vasta. A seguir, será apresentada a corrente sociodiscursiva em que os autores trabalham o gênero como instrumento para o ensino/aprimoramento de língua.

1.3.3 A corrente sociodiscursiva e seus principais representantes

A corrente sociodiscursiva reforça a importância do gênero textual como instrumento, ou seja, é por meio de e a partir do gênero que se faz a análise e o estudo e aprendizagem da língua. Assim como Bakhtin (2011 [1952-53]), Bronckart (1999) afirma que uma língua natural

só pode ser aprendida por meio das produções verbais, efetivas, que ele chama de textos: toda e qualquer produção de linguagem situada, oral e escrita.

Bronckart (1999) aborda a questão de gêneros textuais a partir de proposições teórica derivadas da psicologia social da linguagem, orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. A inscrição na psicologia implica que qualquer texto, independentemente do tamanho, seja analisado como condutas humanas e busca entender como funciona a aquisição dessa linguagem nas respectivas condutas. O quadro interacionista social leva, assim, a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização. Teóricos como Vygotsky, Habermas e Ricoer ajudam a Bronckart (1999) desenvolver sua teoria e, no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais, é que se constroem as ações individuais, singulares, ações conscientes desses agentes; daí que para Bronckart (1999) as formas de ação são ações de linguagem que são materializadas em textos. A ação de linguagem, conforme explica Bronckart (1999), acontece dentro de um contexto de produção (lugar de produção, momento da produção, emissor, receptor) por meio da interação comunicativa (lugar social: escola, família, mídia, exército, comércio etc.) em que o agente, ao ter um objetivo definido, produz um texto condicionando-o ao seu conhecimento prático do agente, ao conhecimento que ele tem sobre a língua e, mais especificamente, pelos conhecimentos que este possui sobre os gêneros de textos em uso.

Para Bronckart (1999), a intertextualidade, conhecimento indexado de outras experiências, faz com que o agente escolha o gênero de texto por conhecer as condições de uso, sua pertinência, eficácia e, de forma mais ampla, sua adequação em relação às características desse contexto social. A partir deste cenário, Bronckart (1999) aborda o conceito do intertexto, “constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 1999, p. 100). Portanto, pelos gêneros textuais serem indexados, carregam consigo valores de uso em uma determinada formação social, ou seja, o gênero é considerado adequado, *grosso modo* pertinente para uma dada situação. Por isso, em um determinado momento dentro de um contexto, o agente vai escolher um gênero dentre uma grande quantidade de textos que estão indexados a situações de comunicação; este conjunto de textos constitui uma “espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá recorrer” (BRONCKART, 1999, p. 100).

Os teóricos Schneuwly e Dolz (2004), conhecidos no Brasil principalmente pelas propostas alinhadas aos PCN para o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros, direcionam sua teoria ao propor que o gênero textual seja um meio de articulação entre as práticas sociais, ou seja, o gênero textual torna-se um instrumento de aprendizagem: “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23-24). A escolha do gênero nesta perspectiva interacionista parte da escolha dos parâmetros situacionais que norteiam a ação, isto é, o gênero é escolhido a partir de conhecimentos, experiências anteriores com determinada situação, sendo assim, ao dispor de um rico repertório de gêneros, o aluno escolhe o gênero mais adequado à situação apresentada.

Para atingir esta proposta, Schneuwly e Dolz (2004) utilizam-se de uma estratégia: as sequências didáticas (SD).

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43).

Conforme explicam Schneuwly e Dolz (2004), a interação de três fatores permite a reconstrução por parte do aluno. O primeiro fator são as especificidades das práticas de linguagem, mediações comunicativas adquiridas e acumuladas historicamente pelos grupos sociais que se cristalizam, por meio da interação social, nas formas dos gêneros. O segundo fator são as capacidades de linguagem dos próprios alunos, pelo fato da necessidade de o aprendiz conseguir adequar sua produção de texto a um determinado contexto, utilizando-se de conhecimentos de modelos discursivos bem como de unidades linguísticas. O terceiro fator são as estratégias de ensino propostas pelas sequências didáticas, cujo objetivo é promover no aluno uma maestria dos gêneros e das situações de comunicação para que possa progredir. A aprendizagem da linguagem acontece no espaço entre as práticas e as atividades de linguagem (sistemas de ações que podem produzir, compreender e assimilar um conjunto de enunciados orais e escritos).

Isto posto, o papel do professor é fundamental, no sentido de analisar e verificar quais gêneros textuais estarão adequados para cada tipo de sala, cada grupo de alunos. Para Schneuwly e Dolz (2004), a escola é o autêntico lugar para oferecer possibilidades de produção

e recepção de textos e por isso o domínio do gênero proporciona ao aluno possibilidades de responder e corresponder às exigências da situação de comunicação na qual será confrontado, ou seja, dominar as situações dadas está no centro da concepção para estes autores.

Para que a comunicação seja possível, a sociedade produz formas relativamente estáveis de textos que fazem o papel de mediar o emissor deste texto a seu destinatário. “Cada texto, como cada refeição, é um evento singular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 142). Apesar de salientar que os gêneros trabalhados na escola é uma variação do gênero de referência, por causa da dinâmica da relação ensino-aprendizagem, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a elaboração de modelos didáticos de gêneros. “Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Como é possível observar, são inúmeras as teorias e caminhos para se identificar e entender o conceito e a importância dos gêneros dentro do contexto de ensino. Esta seção propôs, ao citar esses autores, apontar algumas trajetórias de leitura sobre como eles vislumbram e trabalham com o conceito de gêneros textuais, uma vez que as teorias sobre os gêneros trazidas por eles são já reconhecidas no meio acadêmico.

Como se tem a pretensão de oferecer um referencial para a identificação e possíveis formas de como ensinar gêneros da educação profissional, esse trabalho, apesar de reconhecer a importância desses autores deste último subtítulo, opta pelas contribuições de Bakhtin (2011 [1952-53]), por ser um autor seminal sobre o conceito de gêneros discursivos e por suas categorias de análise; por Devitt (1991) e Bazerman (2007, 2011a, 2011b) e por Swales (1990, 2004, 2009), principalmente pelo fato desses autores possuírem categorias de análise bastante aplicáveis e experienciadas em contextos profissionais para a identificação e ensino de gêneros. Em face ao exposto, o próximo passo é abordar o ensino de gêneros textuais e o trabalho docente dentro do contexto da educação profissional, mais especificamente ao final com a disciplina L.T.T. O capítulo seguinte fala sobre o ensino, o trabalho docente e o plano da disciplina L.T.T. no contexto da educação profissional.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DOS GÊNEROS, O TRABALHO DOCENTE E O PLANO DE ENSINO DE L.T.T. NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo visa traçar um panorama no que concerne o ensino dos gêneros textuais, o trabalho docente e a proposta contida no plano de ensino da disciplina L.T.T. no contexto da educação profissional.

Isto posto, inicia-se, primeiramente, com um breve percurso sobre a educação profissional e a relação da tecnologia, escrita e os gêneros textuais no contexto do ensino técnico da educação profissional. Em seguida, aborda-se a relação dos gêneros textuais e o trabalho docente do professor de português dentro da necessidade de formação profissional. O terceiro subcapítulo versa mais especificamente na análise da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.) para refletir sobre as competências, habilidades e bases tecnológicas que o professor precisa desenvolver na disciplina que faz parte da formação dos alunos das escolas técnicas da rede estadual de ensino.

2.1 Gêneros textuais, sociedade e a educação profissional

A educação profissional, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e reformulada, pela última vez, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, integra a educação nacional.

O curso de nível técnico modular da educação profissional pode ser oferecido de maneira concomitante ou sequencial ao Ensino Médio. A educação profissional, conforme bem lembra Kanaane, apesar de não construir conhecimento, o que seria função de áreas de pesquisa, potencializa o desenvolvimento de competências. No entender de Kanaane (2017, p. 5), “A Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho.”

Para aplicar e difundir os conhecimentos no mundo do trabalho, sem dúvida torna-se fundamental que o profissional, independentemente de sua área de atuação, saiba valer-se da expressão oral e escrita por meio dos gêneros textuais. Historicamente, como atestam Peterossi e Menino (2017), os professores do ensino técnico têm permanecido à margem das políticas de formação de professores, o que, de certa forma, recai sobre a questão de esses docentes não apresentarem, devido à lacuna existente em sua formação pedagógica, uma postura didática adequada junto aos alunos da área técnica. Desse contexto, surge a necessidade de, além de

programas que estimulem a formação pedagógica dos professores da área em questão, uma disciplina especificamente voltada para a linguagem e, assim, promover o desenvolvimento linguístico do aluno e a respectiva competência para o seu desempenho no mundo do trabalho.

De acordo com Peterossi e Menino (2017, p. 105), “A escola técnica tem a finalidade socioprofissional de assumir e não mascarar. Seu papel é permitir o acesso aos saberes e às habilidades tais como requisitados socialmente.” Afirmam, ainda, que a profissionalização e o emprego são referenciais do Ensino Técnico e sua legitimidade está no entorno da escola e do mercado.

A apropriação dos conhecimentos para transformá-los em saberes na sociedade passa pela linguagem nesta nova era tecnológica. A instituição responsável e mais importante historicamente para desempenhar o papel de formar profissionais é a escola. Nesse sentido, é condição *sine qua non* que os professores estejam aptos a ensinar linguagem técnica, nas formas oral e escrita, para que o futuro técnico possa adentrar no mercado de trabalho; daí o papel central do ensino formal, uma vez que contribui para “o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, dos gêneros textuais”, argumentam Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12).

Além das questões apresentadas, há a complexidade trazida do mundo moderno que desencadeia nas produções de gêneros. O trabalho de construir um texto pode ir além de formar frases e parágrafos. Bazerman (2007) enfatiza que o escritor do gênero precisa lidar com memórias, documentos, indivíduos, além de coletar, selecionar, analisar dados previamente para concluir uma opinião, uma ideia, um argumento. O autor exemplifica que

um escritor técnico examinando os termos de solicitações para propostas, revendo documentos técnicos que descrevem os principais produtos e capacidades da empresa, consultando tabelas com especificações de materiais, enviando-os para serem submetidos a novos textos, falando com supervisores assim como com outros funcionários nos vários departamentos da empresa, solicitando que o departamento jurídico cheque uma questão sobre responsabilidade jurídica, fazendo um esboço e assim por diante. Todos esses aspectos irão influenciar o texto final, mas apenas alguns terão sido feitos visíveis e funcionais dentro do texto. (BAZERMAN, 2007, p. 60)

Ao pensar na comunidade profissional para que possam se apropriar destes gêneros, recorre-se a Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261), que explica: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Das situações de comunicação do dia a dia a situações na atividade profissional, é por meio da linguagem que a comunicação se

manifesta e proporciona experiências socioculturais, educacionais e profissionais. Para Meurer e Motta-Roth (2002), é necessário apreender o conhecimento crítico sobre as práticas discursivas e sociais com o texto relacionando-o ao seu uso no contexto onde ocorrem e isto deve ser uma prioridade na escola, pois

A vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a interferir positivamente na dinâmica social. Essas habilidades são exercitadas, por exemplo, quando fazemos uma “solicitação formal”, oral ou escrita, ao banco, ou ao síndico, para que revejam os altos preços cobrados pela prestação do apartamento ou do condomínio; ou quando elaboramos um “anúncio pessoal” escrito ou gravado para publicar em serviços telefônicos, jornais ou *sites* da Internet para buscarmos um/a parceiro/a amoroso/a; ou ainda quando escrevemos uma “carta do leitor” ao jornal que lemos para reclamar à administração pública sobre os buracos ou a falta de iluminação na nossa rua (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 10-11).

Os contextos apresentados mostram atividades em que a linguagem é representada pelos papéis desempenhados na sociedade. Saber identificar o autor, o contexto, destinatário, o canal e o código é primordial à consciência de linguagem com determinados objetivos. É por meio das experiências não só escolares, mas sobretudo na sociedade e na vida profissional que se tem a possibilidade de se apropriar do repertório de gêneros textuais existentes nas diversas esferas das atividades profissionais da sociedade.

O contato com experiências na escola, empresas e locais onde circula a linguagem da futura área de atuação do aluno pode ser concretizada como proposta pedagógica na formação do aluno; e o ensino por meio dos gêneros amplia as possibilidades desse aluno se tornar um sujeito integrado em sua comunidade, por possuir, após formado, um rico repertório de gêneros, visto que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 261).

Todos os professores, seja de língua materna, seja de disciplinas da área técnica, deveriam ser responsáveis por ensinar a ler e interpretar textos técnicos, isto é, são também professores de linguagem, consequentemente professores que ensinam a comunicação de uma esfera da atividade por meio de gêneros. Nas esferas profissionais, a escrita ainda ganha relevância. Goulart e Wilson (2013) explicam que

A escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada, em que há documentos, por exemplo, regulando nossa existência jurídica, e até marcando o corpo das pessoas com tatuagens, nos dias de hoje, no entremeio de muitas

outras formas de identificação. Assim, práticas escritas afetam também práticas sociais orais, mesmo que materialmente a escrita não esteja presente. (...). Em tese, tal teoria poderia, sentido largo, orientar o ensino de modo geral, considerando que todo professor é professor de linguagem. (GOULART; WILSON, 2013, p.8-9)

Marcuschi (2011b), por exemplo, ao prefaciар o livro de Bazerman (2011b) *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*, esclarece que ao trabalhar com a investigação retórica, histórica e a interação proporcionada do gênero, o indivíduo terá uma visão mais global e mais tipificada, uma vez que se estuda a circulação do discurso em determinadas esferas da atividade humana. Neste sentido, Marcuschi explica que o trabalho com a ideia de conjuntos de gêneros proposta por Bazerman (2011b) que a retoma de Devitt (1991) possibilita um tipo de olhar para o ensino de gênero para estimular a compreensão de como ele atua na sociedade e qual a sua relação com os indivíduos que pertencem a determinada cultura e suas instituições, pois, para o indivíduo que vai desempenhar um papel profissional, “a aquisição da competência em um gênero, portanto, é necessária para produzir, organizar e disseminar conhecimento” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.170).

É importante esclarecer que Devitt (1991) estuda neste trabalho a atividade de um grupo de contadores, mais conhecidos pelas habilidades com números do que com palavras, e a pesquisadora analisa o papel e a interação desses gêneros nessa atividade profissional. Dessa forma, a categoria de *conjunto de gêneros* proposta pela autora discute a intertextualidade e a relação desses documentos: um texto que “cita” outro texto; um texto que antecipa, solicita e cria a necessidade de produção de outro texto. Por isso, na ideia de conjunto de gêneros, um texto está sempre conectado com outros dentro de determinado contexto.

Como explicitado no início desse trabalho, os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados essencialmente na teoria dos gêneros textuais e por isso sugerem o trabalho com a língua materna para que o aluno se aproprie de recursos expressivos da linguagem e desenvolva a competência linguística tanto oral quanto escrita na comunicação. Ao levar esta visão ao ensino profissional, para formação de um técnico, o trabalho com os gêneros da formação profissional pode promover essa competência e permitir a escolha a partir do perfil profissional da formação técnica, promovendo o desenvolvimento da competência linguística para a vida profissional. A proposta, portanto, do trabalho com os conjuntos de gêneros levantada por Marcuschi (2011b) na apresentação da obra de Bazerman (2011b) pode se tornar um caminho para a identificação, análise e ensino de gêneros a partir do papel profissional.

Considerando o contexto referenciado, o desafio de identificar, analisar e ensinar gêneros textuais exige do professor de língua materna, além de conhecimentos sobre a área de atuação e formação do curso em que leciona, uma certa compreensão das competências, habilidades e bases tecnológicas de componentes curriculares da área técnica, dado que o professor de língua portuguesa precisará estar familiarizado com o vocabulário bem como com os textos a serem trabalhados com os alunos. Quanto mais experiências, contatos, o professor tiver, mais deverá estar, por certo, bem aparelhado para ministrar aulas que versam sobre a linguagem voltada àquela área de conhecimento, tornando-as, além de mais produtivas, plenamente contextualizadas.

A incorporação desses preceitos, ideias, conceitos e práticas pedagógicas pode trazer aos alunos uma visão panorâmica da área de atuação, estimulando, ainda mais, seu interesse pelos textos técnicos tão manifestos nos ambientes das práticas profissionais. Contemplar a postura do trabalho docente a ser almejada com os gêneros é a discussão a ser apresentada mais detalhadamente a seguir, complementada, posteriormente, pela análise do plano da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.).

2.2 Gêneros e o trabalho docente

As atividades humanas e atividades discursivas estão vinculadas à tarefa docente. Em plena era da informação e da globalização, as diversas manifestações da linguagem estão presentes no ambiente de trabalho.

Para Nouroudine (2002, p. 17), a relação trabalho/linguagem é tão intrínseca que “é ela própria trabalho”. Para ele, a linguagem, em sua relação com o trabalho, divide-se em três abordagens: “linguagem sobre o trabalho” (a interpretação da linguagem nas atividades profissionais), “linguagem no trabalho” (a linguagem que circula nas diversas situações no ambiente de trabalho) e “linguagem como trabalho” (a linguagem nesta perspectiva é vista como atividade constitutiva de relação e concretização da atividade profissional).

O trabalho docente com gêneros textuais, nesse sentido, não poderia ser visto como uma mera forma de abordagem pedagógica. Em outras palavras, é imperioso entender as atividades humanas, profissionais, a fim de que as atividades com a linguagem (aqui equivalente a gêneros textuais) levem o aluno à aprendizagem significativa. Alinha-se ao pensamento desta pesquisa a reflexão de Bazerman de que o gênero, ao ser abordado como disciplina puramente formal,

evoca problemas de motivação, atenção, compreensão e aplicação, sem considerar a questão do interesse, envolvimento e experiência e a atividade do aluno. O autor reitera que

O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais. [...] Gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência² e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. (BAZERMAN, 2011a, p. 10)

À vista disso, o trabalho do professor da disciplina L.T.T. deve ultrapassar as fronteiras da simples e mera conceituação dos gêneros textuais, não basta que estejam contextualizados. O aluno deve ser incitado a perceber as razões pelas quais certo tipo de linguagem é requerido no âmbito do trabalho, e mais, o seu domínio o qualifica e, por conseguinte, o distingue no desempenho de suas funções. Esse ensinamento diferenciado deve também contemplar as técnicas do bem escrever, o que, com efeito, eliminará a crítica muito pertinente de Bazerman de que, na escola, constantemente, predomina o ato de escrever para ser avaliado. A esse respeito pondera Bazerman (2011a, p. 12) que “não é surpreendente que a maioria dos alunos, após terminar os estudos, escreva pouco, além do requerido por seus empregos.”

Cabe ao professor de língua portuguesa, em qualquer contexto educacional, mas, sobretudo, no da educação profissional, transformar a sala de aula em um ambiente propício para que o aluno introjete a importância de saber redigir os gêneros relativos a sua profissão porque, segundo atesta Bazerman (2011a, p. 20), “a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas da atividade.”

Entre os desafios presentes no trabalho docente, destacam-se alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao conhecimento prévio. É comum, no ensino modular, encontrar alunos com experiência de produzir diversos gêneros devido à atuação no mercado de trabalho; em contrapartida, e na mesma turma, há alunos que não só desconhecem os gêneros, mas, também, não possuem domínio dos termos técnicos e expressões de sua área de formação. Soma-se a essa condição, a falta de contato com profissionais da área, ou seja, sua comunidade discursiva e, como não poderia ser diferente, desconhecem também o *sistema de atividades*, *sistema de*

² Para Bazerman (2011a, p. 11), a escrita entendida como agência “fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar”.

gêneros e os *conjuntos de gêneros*; todos indispensáveis a sua formação técnica, cabendo ao docente provê-los desse ensinamento para o ingresso bem-sucedido no mercado de trabalho.

O segundo aspecto relevante é a adequação do material didático a ser utilizado na sala de aula. Seguramente é inviável que o professor ofereça textos para leitura que abordem a reeducação alimentar ou a importância de Monteiro Lobato na literatura para alunos matriculados no curso de Manutenção Automotiva. A pertinência dessa observação repousa no fato de não haver proibição de trabalhos com textos literários, mas apenas recomendações, como se verá mais adiante, de que sejam trabalhados textos referentes à área de formação do aluno. Concorde-se com a assertiva de Bazerman (2011a, p. 48) de que “A leitura é mais imediata e profundamente interessante se os alunos veem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento.”

O desconhecimento dos gêneros textuais e dos termos técnicos por parte do aluno, as possíveis lacunas na formação docente, que podem causar embaraços, e a sua consequente inexperiência no manejo da disciplina constituem fatores que interferem negativamente no desenvolvimento da disciplina.

Diante do contexto apresentado sobre os gêneros e o trabalho docente, cabe agora analisar como está organizada a disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia para, mais especificamente, refletir sobre quais gêneros devem ser trabalhados e quais competências, habilidades e conhecimentos o professor precisa ter para ministrá-la de forma satisfatória.

2.3 Gêneros e a disciplina L.T.T.

A estrutura organizacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) conta com a Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec). O Cetec responde pelo Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), pelo Ensino Médio e pelos cursos técnicos nas diferentes modalidades.

A organização e atualização do currículo e das disciplinas dos cursos técnicos está sob a responsabilidade do órgão denominado “Grupo de Formulação e Análises Curriculares” (GFAC). O referido grupo é responsável por elaborar e atualizar um documento³ – Missão,

³ Este documento denominado “Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares” pode ser acessado diretamente pelo *link*: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>

Concepções e Práticas – que se autodefine como Síntese do Laboratório de Currículo. Seu propósito é promover o constante aprimoramento, criação e atualizações dos currículos, bem como a organização de cursos de capacitação profissional. As capacitações direcionadas à disciplina L.T.T., por exemplo, propiciam trocas de experiências entre os docentes que a ministram, sobretudo no que tange a materiais de trabalho – textos, apostilas, exercícios – que servem de inspiração para as práticas a serem desenvolvidas na sala de aula.

Identificado o contexto e as bases que dão suporte à disciplina L.T.T., põe-se, agora, em foco a *Matriz Curricular* (**Anexo 1**) de um curso técnico – o de Edificações – em que essa disciplina figura como um dos componentes do primeiro módulo (equivalente a um semestre letivo). De modo geral, o conteúdo programático, que contempla apenas o aspecto teórico, é desenvolvido em 5 horas-aula diárias nos cursos técnicos modulares presenciais. Conforme previsto nessa matriz, a disciplina L.T.T. conta com 20 encontros no semestre letivo.

Araújo, Demai e Prata (2017), autores do documento supracitado (Missão, Concepções e Práticas), explicam que a disciplina L.T.T. integra o conjunto de componentes curriculares considerados transversais⁴, cujo objetivo está relacionado a temas e projetos interdisciplinares. No caso específico de L.T.T., vale reforçar, o referido documento destaca a importância da **comunicação profissional em língua materna**, com o objetivo instrumentalizar o aluno a **se expressar oralmente e por escrito**. Os autores assim se posicionam quanto à comunicação profissional em Língua Portuguesa:

Nos cursos técnicos, a língua portuguesa é trabalhada nos componentes curriculares **Linguagem, Trabalho e Tecnologia** e Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, além das especificidades de algumas habilitações que exigem o domínio de outros conhecimentos para o exercício da profissão. **As competências-chave de analisar, interpretar e produzir textos técnicos das diversas áreas profissionais são desenvolvidas nesses componentes**, de acordo com as respectivas terminologias técnicas e científicas, nas modalidades oral e escrita de comunicação, **visando à elaboração de gêneros textuais como cartas comerciais e oficiais, relatórios técnicos, memoriais, comunicados, protocolos, entre outros gêneros, considerando as características de cada área de atuação**. (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 11, grifos nossos).

Conforme sinalizam os autores, compete ao professor refletir o modo pelo qual deve expor ao aluno as competências-chave para analisar, interpretar e produzir textos técnicos (e respectiva terminologia) consoante a área profissional.

⁴ No Anexo 2, há uma tabela comparativa que resume a explicação do documento sobre qual é o foco de um “componente curricular tradicional” e um “componente transversal”.

Na sequência, discute-se o plano de curso para L.T.T. Um dos aspectos evidentes é a importância dada ao mercado de trabalho, o que explica o desvelo da Instituição quanto à formação de profissionais, ainda que no nível técnico de ensino médio.

O Plano de Curso da disciplina L.T.T. (**Anexo 3**) divide-se em três colunas: *Competências*, *Habilidades* e *Bases Tecnológicas*. Esta organização da referida disciplina é igual para todos os cursos, o que muda é o destaque em negrito quando faz referência à área técnica. Nota-se, de imediato, que as cinco *Competências* aí descritas se inter-relacionam com as *Habilidades* e as *Bases Tecnológicas*.

Já no âmbito das *Competências*, constata-se que todos os itens explicitam claramente o grau de proficiência a ser atingido pelo aluno, isto é, ele deverá ser competente para analisar, desenvolver, pesquisar, interpretar textos e comunicar-se com propriedade na área técnica. Com efeito, as exigências impostas ao professor são árduas e requerem dele grande bagagem não só em termos linguísticos e extralinguísticos, mas, também, domínio suficiente do campo (a área técnica) em que deverá atuar para que satisfaça as condições demandadas. No que concerne às *Habilidades*, vale ressaltar a menção feita à necessidade de se proceder à **identificação do gênero textual** (objeto central deste trabalho). Quanto ao mais, basta mencionar que são postos aí os detalhamentos dos itens discutidos nas *Competências*. Por último, estão as *Bases Tecnológicas* que se referem aos conteúdos a serem desenvolvidos. Entre eles, destacam-se: (a) modelos de redação técnica e comercial; (b) textos adequados a diversas circunstâncias de comunicação; (c) terminologia e glossário dos termos da área; (d) apresentação e orientações linguísticas para a elaboração do trabalho técnico-científico; (e) apresentação oral; (f) **técnicas de leitura instrumental**: identificação do gênero textual e do público-alvo, do tema e (g) técnicas de leitura especializada e identificação e análise da estrutura argumentativa.

A prática para o manejo de textos demanda pesquisa, estudo, preparo de modelos de gêneros para a disciplina. O diálogo e a troca de experiências entre docentes, quer de L.T.T. quer das disciplinas técnicas, são fortemente recomendados, até porque a própria organização do currículo de L.T.T. já aventa a possibilidade de pensar a disciplina de forma interdisciplinar. Recorre-se, mais uma vez, à fundamentação dos PCN, tendo-se em vista que suas orientações propõem a interdisciplinaridade para que o aluno perceba a língua em uma perspectiva mais ampla.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na

escola, os textos cumprem um papel de referencial, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 34)

Apresentada a instituição, sua organização, o órgão responsável pelo currículo, a matriz curricular, a disciplina, alguns gêneros do currículo, as atividades, breves reflexões e destaques para propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades na produção de textos, o trabalho caminha agora para o capítulo da metodologia, que traz detalhes sobre o contexto, informantes e a descrição do instrumento de análise para avaliar a experiência dos informantes acerca do trabalho com a disciplina nas suas respectivas escolas dentro do contexto da formação profissional.

CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

A metodologia utilizada é mista, com ênfase qualitativa, de alcance exploratório e não probabilística, uma vez que se tem a intenção de oferecer um retrato da situação calcado na experiência dos informantes. Com o intuito de avaliar a experiência e o conhecimento do informante acerca dos gêneros, optou-se por escolher docentes que realmente estivessem dispostos não só a responder a um questionário, mas, também, a contribuir com a pesquisa, respondendo às perguntas de forma acurada e consciente.

3.1. Postura metodológica

A metodologia denominada mista, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), tem por objetivo utilizar os pontos fortes da abordagem quantitativa e da qualitativa. Os autores explicam que essa metodologia representa o terceiro caminho (nem puramente quantitativa nem qualitativa) para a pesquisa, o que equivale dizer que se trata de uma pesquisa multimétodos.

O enfoque misto oferece vários benefícios à pesquisa: conseguir, por exemplo, uma perspectiva mais ampla e relevante do fenômeno para chegar aos mesmos resultados quantitativa e qualitativamente, gerando uma fotografia mais fiel, genuína e fidedigna para entender a generalização da coleta (quantitativa), bem como compreender, de forma significativa (qualitativa), as informações.

Além disso, a pesquisa mista permite que os dados sejam mais explorados e aproveitados, pois o pesquisador, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 554), pode e “deve confrontar as ‘tensões’ entre diferentes concepções teóricas e, ao mesmo tempo, considerar o vínculo entre os dados emanados de diferentes métodos.”

O alcance da pesquisa é de caráter exploratório. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 101), “os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas”.

3.2 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa abrange 36 escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo que oferecem cursos técnicos modulares presenciais, com duração média de três semestres. A

disciplina L.T.T. está presente em, pelo menos, 1 semestre do curso. As escolas participantes localizam-se na região metropolitana, no litoral e no interior do Estado.

3.3 Informantes

São informantes 48 professores da disciplina L.T.T. Ter os colegas como informantes se deve, em parte, à interação havida durante os cursos de capacitação realizados pela Instituição, mas, obviamente, são eles os colaboradores ideais para os propósitos da pesquisa. Os participantes têm de 4 a 10 anos de experiência na disciplina em sua maioria. Mais de 70% deles são especialistas, mestres e/ou doutores.

3.4 Instrumental da pesquisa

Explicam Marconi e Lakatos (2010, p. 184) que o questionário é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A escolha pelo questionário eletrônico Google Formulários (*survey*), com perguntas em estilos variados – fechadas, abertas e em escala *likert* – foi a mais confortável e até sugerida por muitos participantes, uma vez que, caso desejassem realmente participar, poderiam responder em um momento e local em que pudessem refletir sobre as questões, o que possibilita um levantamento de dados mais factível e com mais qualidade. Além disso, por serem pessoas com as quais o pesquisador tem afinidade, houve um maior grau de atenção e dedicação na construção das respostas. Justifica-se ainda o uso do questionário eletrônico como o meio mais viável para conseguir uma quantidade de respostas adequada para a pesquisa pelo fato de muitos informantes, pela extensão geográfica, serem de diversas localidades. Outro aspecto relevante é o de ter sido possível, com esse instrumento, manter o anonimato do informante, bem como propiciar-lhe liberdade para participar ou não da pesquisa, sem qualquer tipo de pressão.

3.4.1 Instrumento de coleta

A experiência docente do pesquisador na disciplina e as reflexões, concatenadas com a discussão de novas formas de abordar a disciplina nos encontros de capacitação, são os insumos

responsáveis pela construção do questionário anexo ao Apêndice. A praticidade, a seu turno, responde pela opção de uso da ferramenta Google Formulários para a construção do modelo do instrumento. Ele é composto por 21 perguntas, divididas em: *Identificação*, *Formação*, *Experiência Profissional* e questões sobre os gêneros textuais e o trabalho docente. Todas as perguntas, para melhor compreensão, serão detalhadas.

3.4.2 Instrumentos de análise

O questionário eletrônico foi enviado aos informantes por *e-mail*. Antes de começar a responder, o informante lia e aceitava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como declarava ter entendido os objetivos da pesquisa, o papel de sua participação e concordava em participar.

As 21 perguntas (identificadas pela letra **P** seguida do respectivo número) foram divididas em três seções. A primeira seção do questionário é denominada **Identificação** cuja intenção é identificar o perfil do professor. Compõem essa seção **5** perguntas para coletar os seguintes dados: *Nome*, *Gênero*, *Faixa Etária*, *Titulação* e *Formação Complementar*. A segunda seção com **4** perguntas aborda a **Experiência profissional** do docente. Fazem parte dessa seção perguntas sobre: tempo de experiência docente; tempo de experiência na Instituição; tempo de experiência apenas em L.T.T. e identificação da região em que se localiza a escola em que trabalha.

Na terceira seção, denominada **Sobre gêneros textuais/discursivos**, são propostas 12 perguntas que giram em torno dos gêneros e do trabalho docente. A **P10** apresenta 3 definições sobre os gêneros em que o informante escolhe a mais adequada em sua opinião.

Na **P11** o informante é convidado a assinalar quais são suas dificuldades, se houver, no trabalho com os gêneros textuais da educação profissional. Para responder a sequência de assertivas, há uma escala *likert* com 5 opções na seguinte ordem: Sempre, Frequentemente, Às vezes, Raramente e Nunca. O informante só poderá assinalar uma delas.

A construção dessa e de outras questões em escala *likert* é fruto das anotações e experiências docentes compartilhadas sobre dificuldades com o trabalho sobre os gêneros em diversos encontros, eventos, *workshops*, seminários e capacitações. Espera-se compreender com qual frequência os informantes se deparam com as dificuldades de cada assertiva acima mencionada.

A **P12** tem a intenção de entender se há a preferência por alguns gêneros em especial e se será possível identificar alguma justificativa para essas escolhas bem como saber se, na média, os professores lecionam realmente mais os gêneros do plano de curso da disciplina ou aqueles escolhidos pelos professores na caixa de seleção ou outros citados. A questão é de “caixa de seleção”, ou seja, o informante poderá assinalar todos os gêneros que efetivamente trabalha quando leciona na disciplina L.T.T.

A **P13** espera identificar se há e qual seria o gênero que apresentaria mais dificuldades para ser ensinado.

A **P14** e a **P15** fazem referências à postura docente quanto à concordância com algumas prioridades no ensino de gêneros textuais. A primeira em escala *likert* e a segunda aberta, caso discordasse de alguma postura de ensino.

Na **P16**, o informante poderia escolher somente uma alternativa de três possibilidades sobre a metodologia para ensinar gêneros na esfera profissional. Caso não optasse por nenhuma delas, poderia propor a sua própria concepção. Para as respostas da P16, espera-se perceber se há um perfil, uma tendência de como se ensinam os gêneros, bem como se há alguma outra sequência didática, caso o informante a descreva, como tendência ao trabalhar uma proposta de gênero.

A **P17** elaborada em escala *likert* solicita aos informantes assinalar em grau de importância algumas afirmações sobre o trabalho com os gêneros.

A **P18** deixa um espaço para comentários do informante, caso julgue alguma assertiva da questão anterior “pouco importante” ou “nada importante”. Espera-se entender o porquê de o informante escolher alguma dessas opções, dado que as assertivas apresentadas ajudam a promover uma melhor compreensão das áreas profissionais, bem como dos próprios gêneros que circulam nela.

As três últimas questões são perguntas abertas relativas à prática docente. A **P19** espera receber relatos de troca de material e experiência de interação com professores das disciplinas técnicas e, assim, identificar formas de trabalhos interdisciplinares. Esperam-se, também, relatos de informantes que julguem ser necessária alguma proposta interdisciplinar e que expliquem o porquê dessa importância.

A penúltima questão, a **P20**, tem por objetivo que os informantes citem métodos didáticos, materiais, livros e referenciais teóricos no trabalho com os gêneros para verificar se

é possível traçar algum perfil de quais são os principais materiais, livros e referenciais teóricos utilizados por esse grupo.

Espera-se, com a questão final, a **P21**, que o informante confirme se é ou não um desafio ensinar gêneros no contexto da educação profissional e que ele possa narrar uma situação em que teve que superar alguma adversidade. Se a dificuldade for de vocabulário, de compreensão do PC do gênero, de como ele circula na área profissional entre outros aspectos.

Espera-se, com a análise desses dados, saber se há a seguinte relação: quanto mais experiência como docente na instituição e na disciplina L.T.T. há mais facilidade com o trato dos gêneros textuais, bem como se informantes de determinada região possuem uma visão diferente de informantes de outras regiões.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

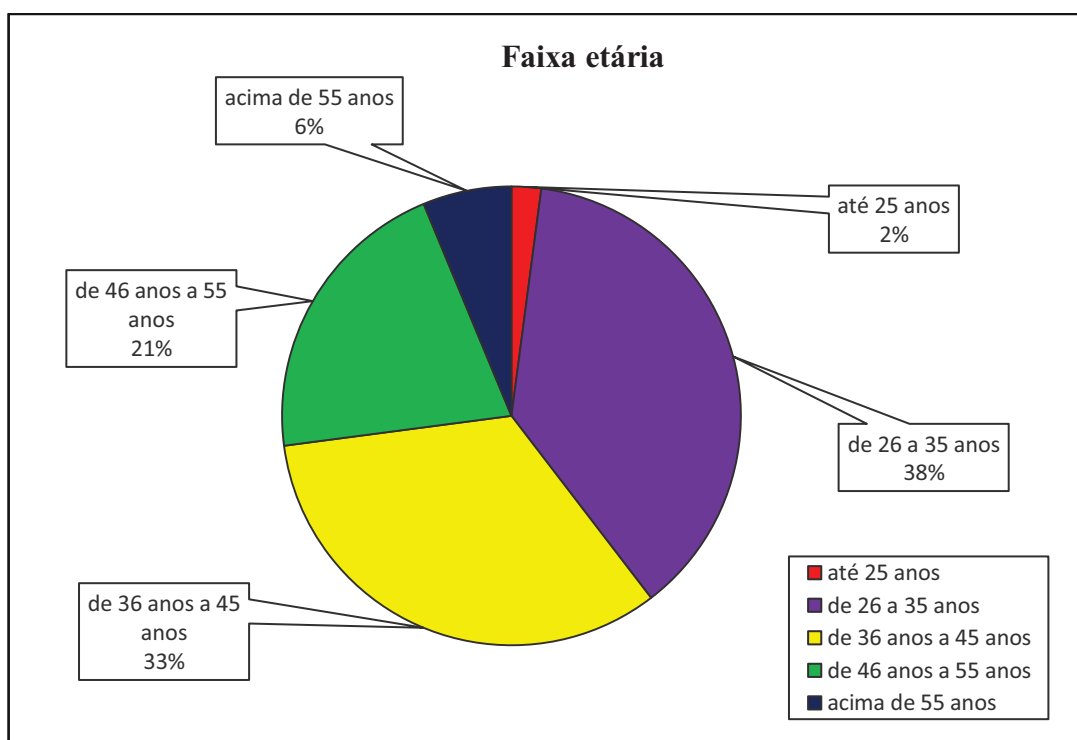
Por certo, são fundamentais, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com a disciplina L.T.T., as opiniões, os pontos de vista e a experiência dos informantes acerca do ensino dos gêneros textuais. A visão deles sobre o assunto é analisada e discutida neste capítulo.

4.1. Análise e discussão das perguntas fechadas

A primeira pergunta (**P1**) da parte denominada **Identificação** é opcional: identificar-se ou não, o que permite ao informante tecer seus comentários, sem qualquer constrangimento. Dos 48 informantes, 29 deles se identificaram.

A **P2** aponta claramente o predomínio do gênero feminino (70%). Dos 48 informantes, 14 são homens e 34 são mulheres. A **P3** revela que os professores são jovens. Dos informantes (**Gráfico 1**) mais de 70% deles ainda não possuem mais de 45 anos e, por isso, é possível presumir que poderá haver muita contribuição para a educação profissional por parte desses professores.

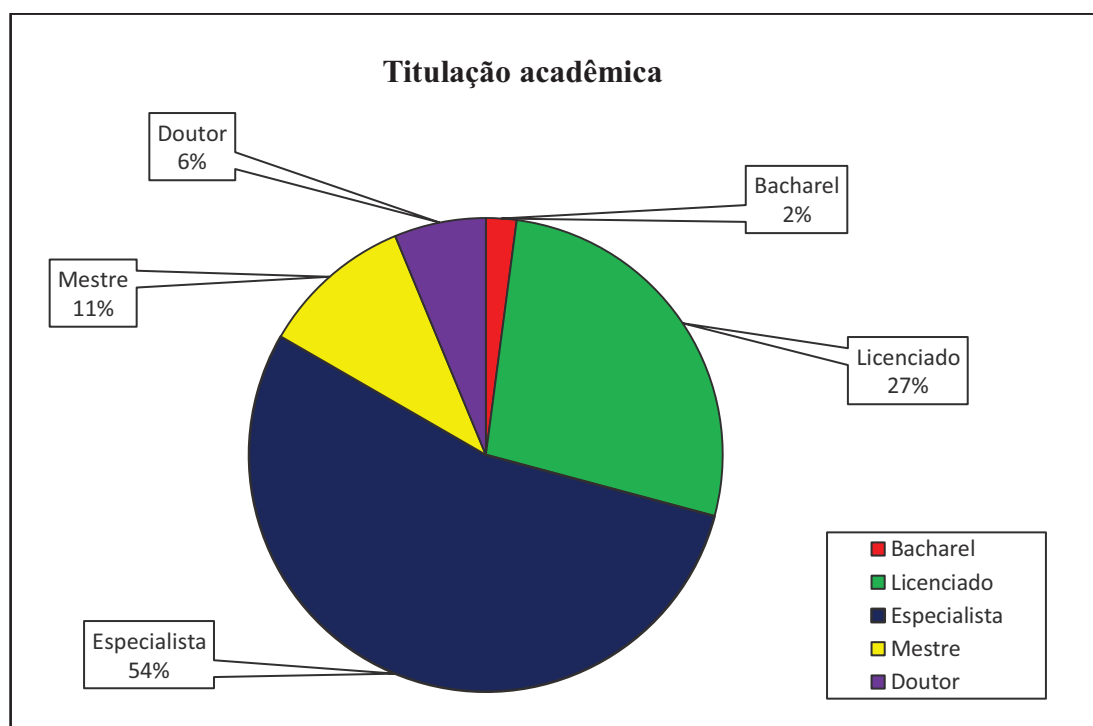
Gráfico 1: Faixa etária



Fonte: Dados do pesquisador.

A **P4 (Gráfico 2)**, que trata da titulação acadêmica, fornece os seguintes números: entre os 48 informantes, pouco mais de 70% possuem algum outro título além da licenciatura em Letras. Vale destacar que há 26 especialistas, 5 mestres e 3 doutores, o que demonstra um quadro docente bem qualificado.

Gráfico 2: Titulação acadêmica dos informantes

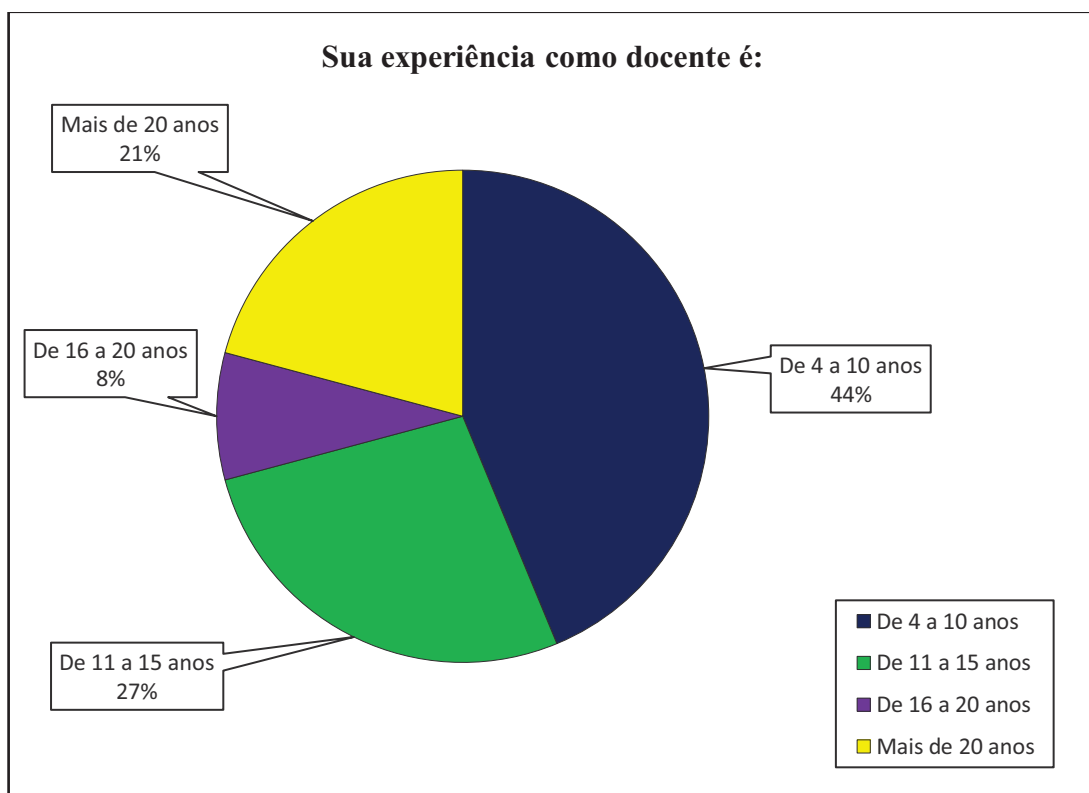


Fonte: Dados do pesquisador.

A **P5** complementa a anterior e questiona a respeito da *Formação Complementar*. De todos os respondentes, 19 declararam ter realizado cursos nas áreas de terminologia, redação técnica e linguística aplicada. Outros estão em programas de mestrado e doutorado. Esses cursos de formação complementares são importantes, uma vez que podem proporcionar conhecimentos teóricos e momentos para o compartilhamento de experiências quando a formação está direcionada para a formação profissional. Nenhuma das declarações mencionou especificamente alguma formação para o ensino e identificação dos gêneros textuais/discursivos.

A *Experiência Docente* fica a cargo das três próximas perguntas.

A **P6 (Gráfico 3)**, que trata do tempo de experiência, informa que todos os professores possuem mais de três anos de experiência. De forma geral, os professores são experientes. Deles, 21% excedem 20 anos de docência.

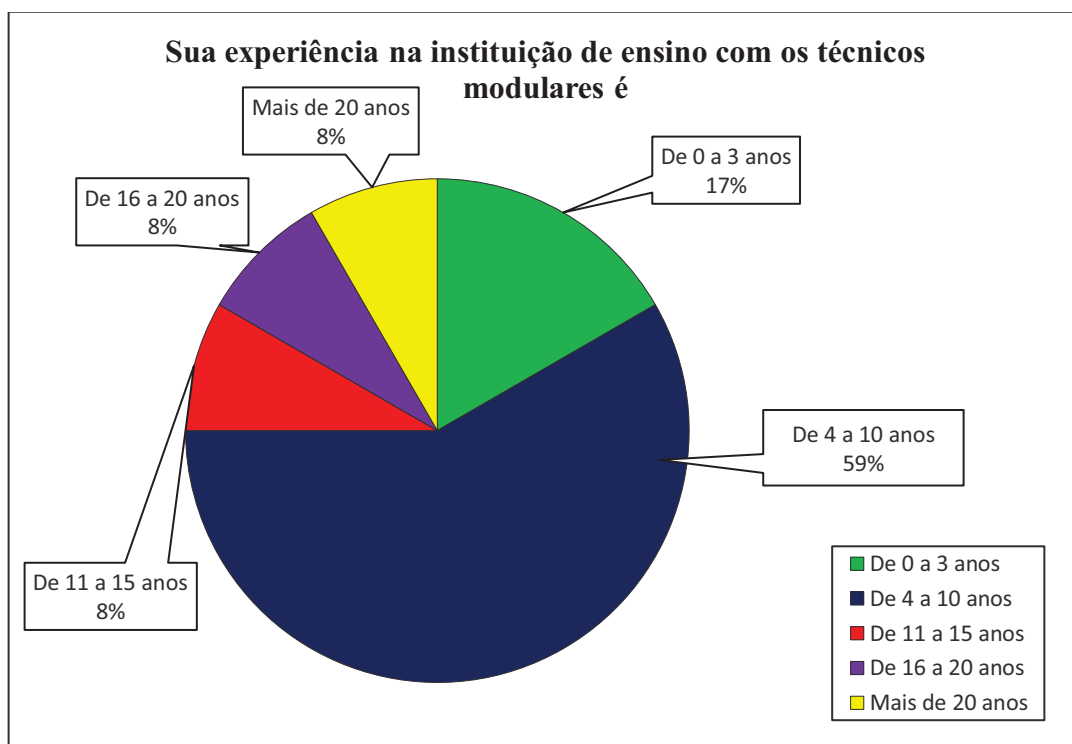
Gráfico 3: Experiência docente

Fonte: Dados do pesquisador.

Os dados da **P7 (Gráfico 4)** apresentam a experiência dos professores participantes da pesquisa nos cursos técnicos modulares dentro do Centro Paula Souza. De forma geral, os dados demonstram que essa experiência no ensino técnico é menor que a experiência docente. Quase 60% deles possuem de quatro a dez anos de experiência e alguns relatam, nas questões abertas, que essa experiência nem sempre é no mesmo curso técnico.

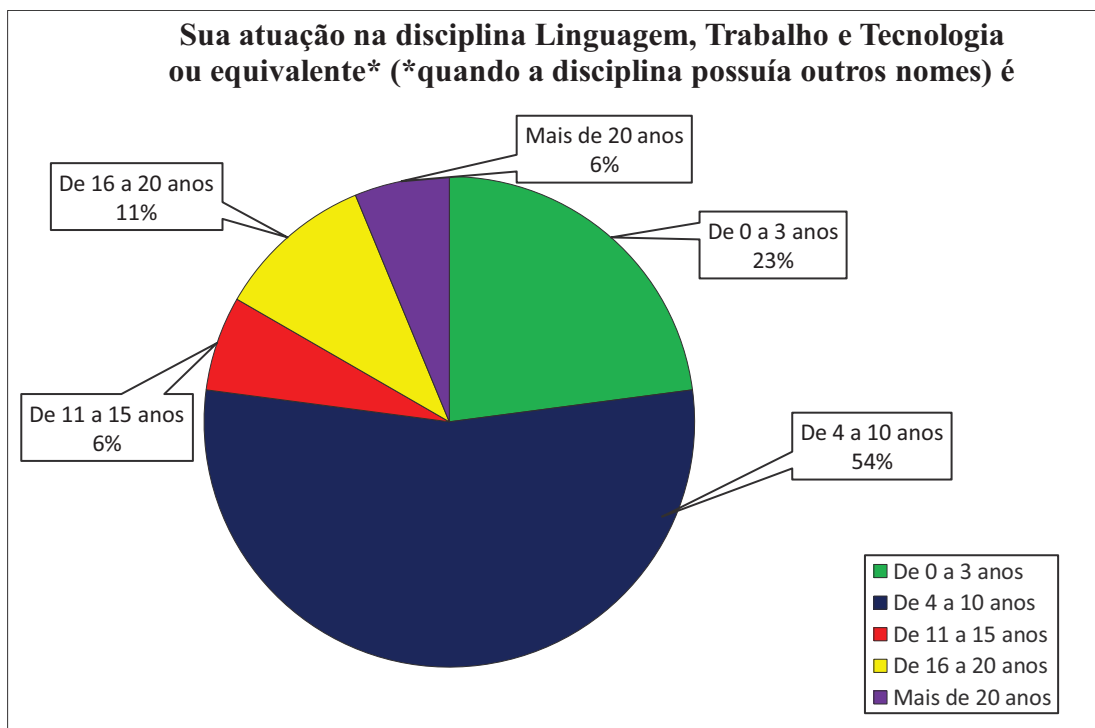
A ocorrência relatada é relevante porque a disciplina L.T.T., ainda que tenha sempre as mesmas bases, é peculiar pela forma de trabalhar em cada curso técnico, seja pela proposta do curso, seja pelo perfil do aluno, seja por projetos de ensino de determinados gêneros solicitados por professores da área técnica aos docentes de L.T.T.

Reitera-se que os mesmos gêneros trabalhados em Mecânica não podem receber o mesmo tratamento daqueles trabalhados em Nutrição por exemplo. Como a disciplina tem a proposta de ser transversal, espera-se que o docente conduza as aulas da disciplina L.T.T. contextualizando-as com modelos de gêneros de ambientes reais da área técnica do aluno para um ensino e uma experiência, nesse sentido, mais relevantes para a formação profissional deles.

Gráfico 4: Experiência na instituição

Fonte: Dados do pesquisador.

Na **P8 (Gráfico 5)**, a questão é o tempo de atuação do professor na disciplina L.T.T.

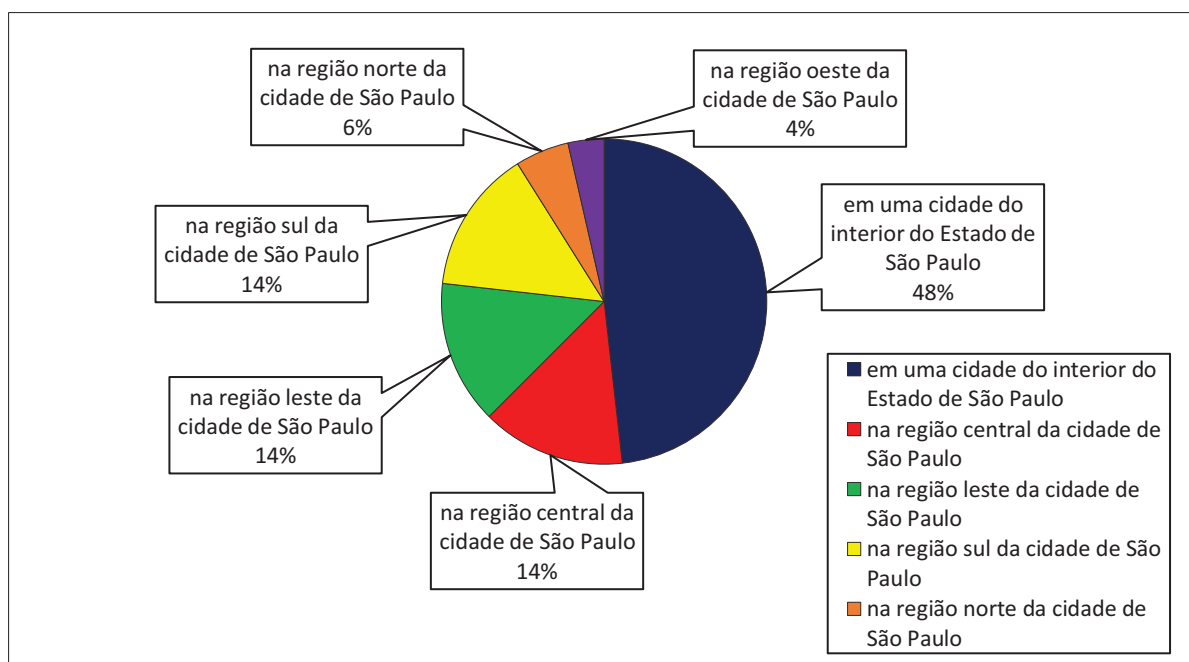
Gráfico 5: Experiência com cursos técnicos modulares

Fonte: Dados do pesquisador.

As respostas acima obtidas evidenciam que 23% possuem menos de três anos de experiência na disciplina. Trata-se de fator relevante porque dela depende boa parte dos conhecimentos adquiridos. Caso leccione a disciplina em mais de um curso, o professor deve estar apto a atender às especificidades de cada um deles e é, neste contexto, que a experiência ganha mais crédito.

A **P9 (Gráfico 6)**, que identifica em que região o informante atua, explicita que um pouco menos da metade dos professores é do interior do Estado. A diversidade de cidades do interior de São Paulo e das regiões da capital da cidade se revela muito promissora porque pode fomentar visões diversas pela variedade de cursos técnicos e, assim, trazer novas perspectivas para reflexões sobre a prática docente relacionadas aos gêneros.

Gráfico 6: Locais de trabalho dos informantes



Fonte: Dados do pesquisador.

A terceira parte do questionário volta-se ao conhecimento dos gêneros e a suas práticas.

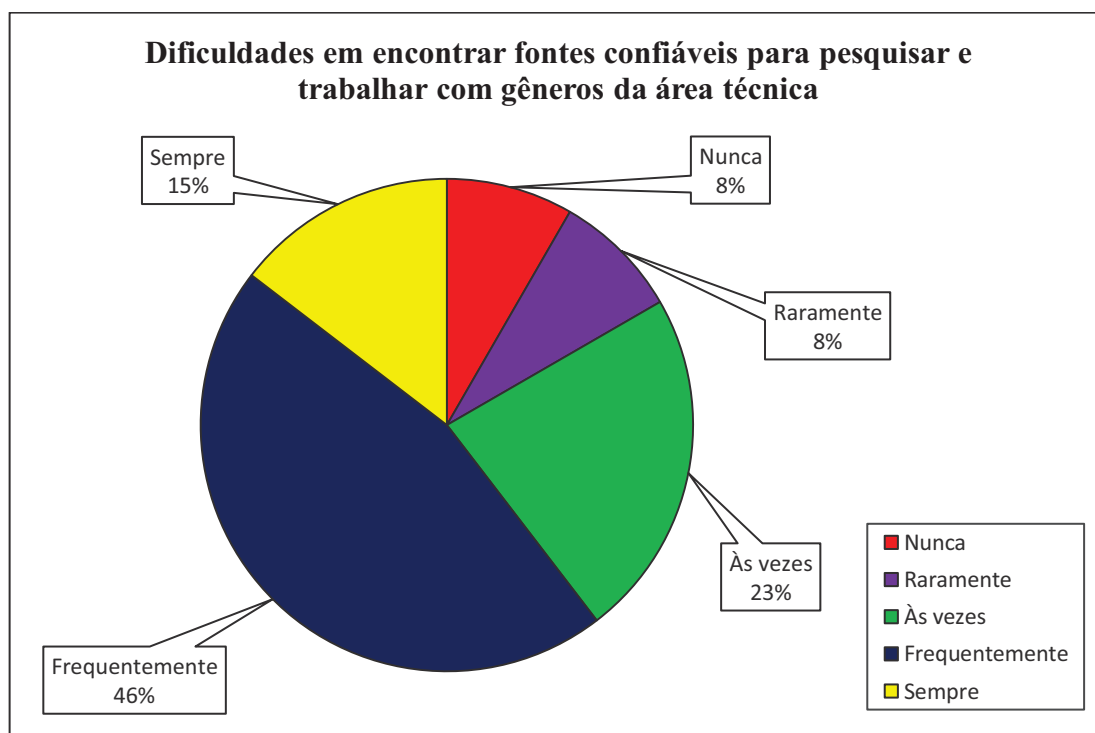
Inicia-se com a **P10**. Nela o informante deve escolher uma das definições de gênero ou defini-lo. Das três definições oferecidas, a primeira se baseia em Marcuschi (2008) quanto à terminologia. Dos 48 participantes, 15 escolheram a alternativa (a). Na definição da alternativa (b), há uma definição de linha bakhtiniana. Oito informantes a escolheram. A definição da alternativa (c) foi escolhida, praticamente, pela metade dos informantes (22). A terceira definição é mais próxima da corrente sociorretórica com forte influência de categorias

elaboradas por Swales (1990). Interessante, nessa questão, que essa corrente apresenta mais à frente no último capítulo categorias de análise importantes para identificar e ensinar os gêneros que circulam na área profissional.

Há três propostas para definir gênero: uma contém apenas a palavra *dissertativo*; a outra, bastante vaga: *São semelhantes e não iguais, Gêneros Textuais não Gêneros Discursivos*. A terceira contém a seguinte assertiva: *Os gêneros textuais são textos que tem propósitos comunicativos facilmente percebidos pelo receptor do texto quando a mensagem é adequada para ele, como um atestado, em que a pessoa diz: “atesto para os devidos fins” já dá pra perceber pela intenção do texto se tratar de um atestado*. A visão trazida é bem próxima da sociorretórica, que defende ser o *Propósito Comunicativo* um critério a ser levado em conta para compreender um gênero, além da ideia de *tipificação* no exemplo do gênero atestado.

A **P11** remete à questão da dificuldade em trabalhar com gêneros textuais. Os resultados da *primeira assertiva* (**Gráfico 7**) apontam que para mais de 60% dos informantes as dificuldades de encontrar fontes confiáveis ocorrem *sempre* ou *com frequência*. Se somados os optantes pela alternativa *às vezes*, a soma da porcentagem sobe para mais de 80%, ou seja, são muitos informantes que afirmam ter alguma dificuldade em certas ocasiões.

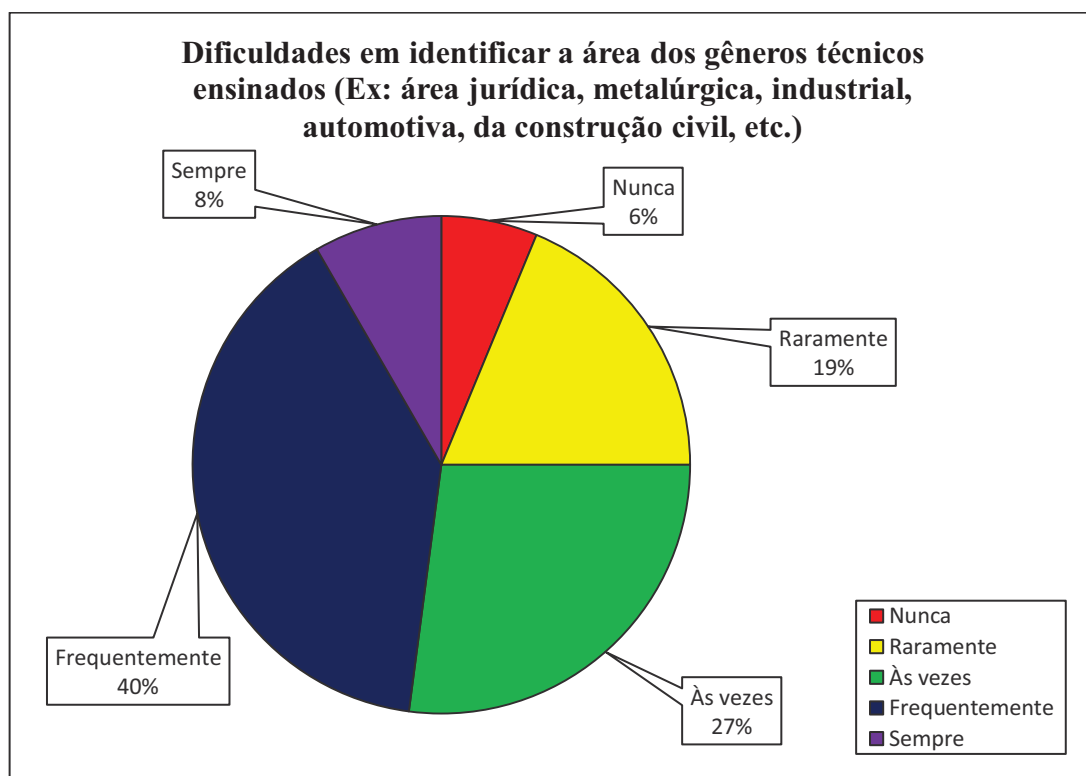
Gráfico 7: Fontes confiáveis



Defende-se que uma das formas de minimizar a referida adversidade seria promover trocas de informação entre os professores de L.T.T. e os da área profissional, além de incentivar visitas técnicas e contato com outros profissionais da área. São os especialistas que podem confirmar para um não especialista se determinada fonte de informação é confiável.

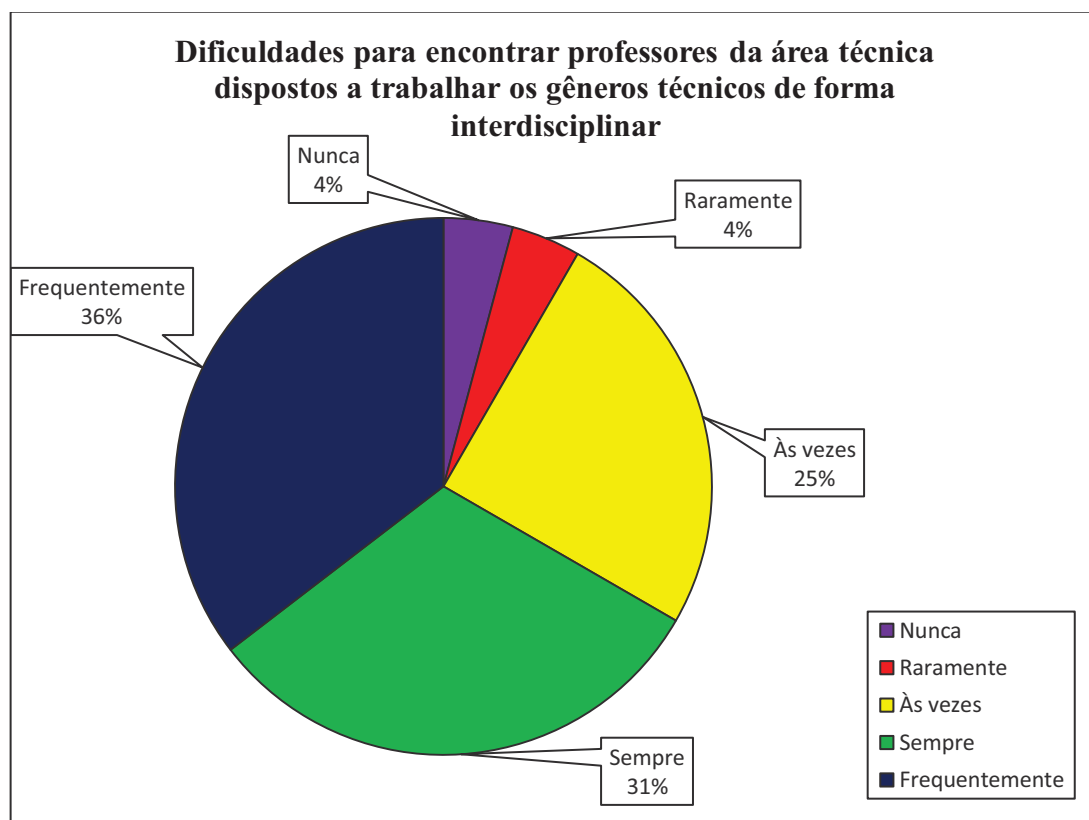
Os dados obtidos com a *segunda assertiva* (**Gráfico 8**) da **P11** são: quase a metade dos respondentes *sempre* ou *frequentemente* demonstra dificuldades em identificar os gêneros da área técnica. Se somados àqueles que marcaram a alternativa *às vezes*, o percentual passa a ser de 75%. É preciso admitir que não se esperava um percentual tão alto. O resultado, entretanto, tem seu lado positivo no sentido de trazer incentivo para que se proponham caminhos facilitadores à investigação dos gêneros.

Gráfico 8: Dificuldades em identificar a área dos gêneros técnicos



Fonte: Dados do pesquisador.

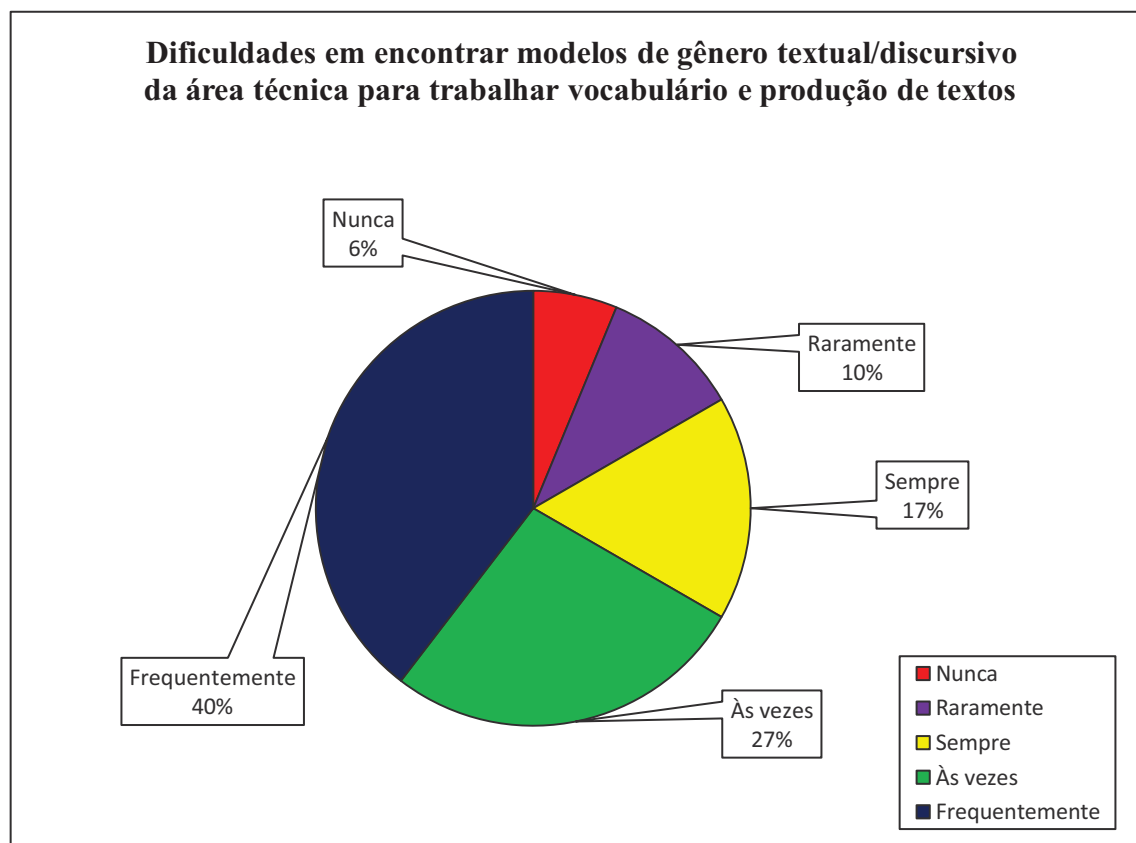
A *terceira assertiva*, que aborda a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar (**Gráfico 9**), traz os seguintes dados: para 67% há *sempre* ou *frequentemente* essa dificuldade. Ao somar os que marcaram *às vezes* são mais de 90% dos informantes (44 dos 48). Isso demonstra a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas a fim de que promovam o intercâmbio de formação dentro das realidades de cada curso técnico.

Gráfico 9: Dificuldades no trabalho interdisciplinar

Fonte: Dados do pesquisador.

A *interdisciplinaridade*, fundamental ao contexto técnico, é um importante foco para o debate, principalmente no que se refere ao aprimoramento linguístico do aluno. A partir da ideia de que a disciplina L.T.T. é transversal, o trabalho com gêneros propiciaria uma prática interdisciplinar sem que as disciplinas envolvidas percam as suas especificidades e interajam com outras experiências, posto que a comunicação, nessa perspectiva, é um pressuposto básico da interdisciplinaridade.

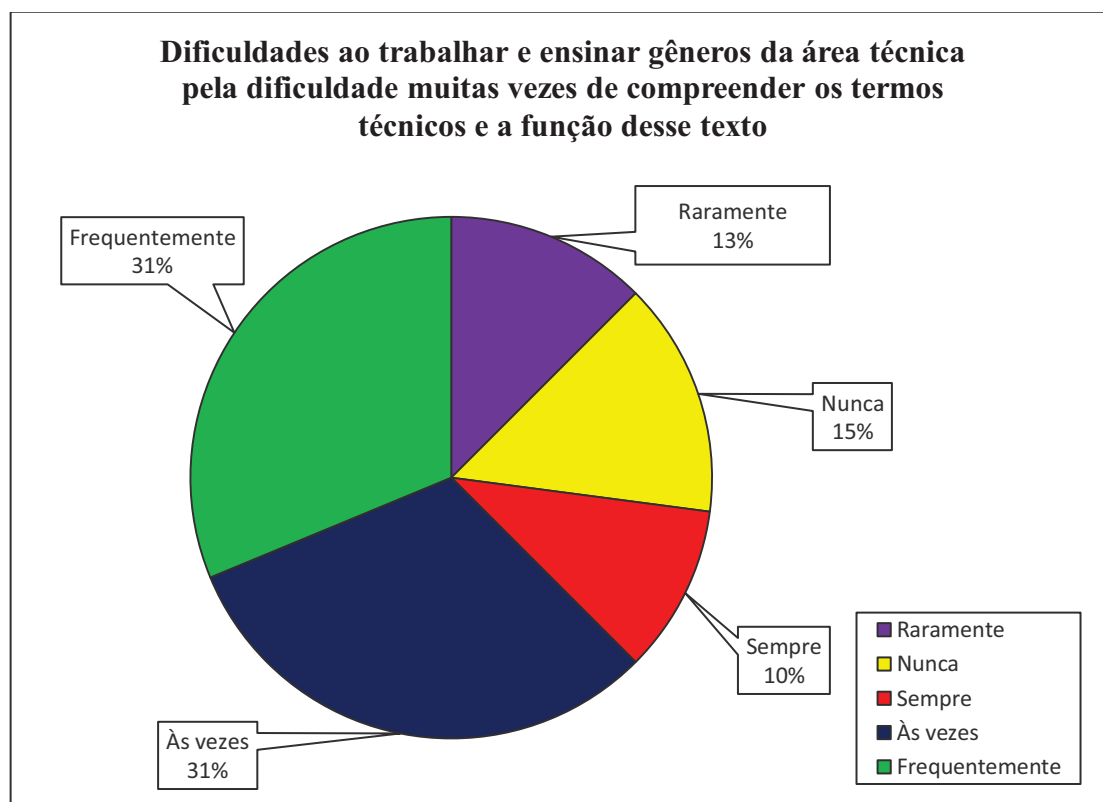
A *quarta assertiva (Gráfico 10)* traz dados sobre a dificuldade de se encontrar modelos de gêneros. Para 17% dos professores isso *sempre* acontece e para 40% deles *frequentemente* há dificuldades para encontrar modelos de gêneros para trabalhar vocabulário técnico e produção de textos. Se somarmos àqueles que marcaram *às vezes* são 84% dos participantes da pesquisa com alguma dificuldade, o que nos parece normal, até porque, a depender da área técnica, há a dificuldade, por exemplo, para o professor de L.T.T., de encontrar fontes confiáveis de informação em *sites*; e para muitos, como visto anteriormente, há também uma certa dificuldade de identificar os gêneros da área técnica. Uma vez que não é uma área profissional familiar, pode ser uma tarefa que gera insegurança quanto à pesquisa realizada.

Gráfico 10: Dificuldades em encontrar modelos

Fonte: Dados do pesquisador.

A última assertiva (**Gráfico 11**) é relativa ao domínio de termos técnicos, ou seja, de trabalhar e ensinar esses termos dentro do contexto e função deles em um texto. Essa assertiva não se difere muito da anterior já que para 41% deles essa situação é *sempre* ou *frequentemente* recorrente no ensino da disciplina L.T.T. Se somados aos informantes que marcaram a opção *às vezes*, o resultado ultrapassa os 70%, o que pode comprometer a proposta de trabalho, além de reforçar a necessidade de repensar práticas interdisciplinares para o intercâmbio também de conhecimentos relativos ao vocabulário técnico da área em que a disciplina L.T.T. estiver sendo trabalhada.

O objetivo da **P11** era confirmar se havia ou não alguma dificuldade em trabalhar com gêneros textuais. Em geral, mais da metade dos professores sempre apresentam alguma dificuldade com o trabalho dos gêneros na área técnica. Essas constatações são reforçadas pelos resultados da **P17** e das questões abertas em que alguns professores relatam brevemente algumas dessas situações apresentadas nessas questões.

Gráfico 11: Dificuldades em identificar termos técnicos

Fonte: Dados do pesquisador.

A **P12** solicita ao informante que assinale com quais gêneros ele, de fato, trabalha em suas aulas de L.T.T. Para tanto, o questionário elenca tanto os gêneros oficialmente contidos no Plano de Curso da disciplina L.T.T. quanto os que são muito comuns na área acadêmica e na área comercial, além da possibilidade, que foi utilizada, de o informante incluir algum gênero que trabalha em sua prática com a disciplina. No entanto, é preciso admitir que a inserção de outros gêneros é surpreendente e permite comentários assaz importantes.

Quadro 2 – Gêneros mais citados na pesquisa

Número de Citações	Gêneros contidos no Plano de Curso da disciplina L.T.T.	Gêneros não contidos no Plano de Curso da disciplina L.T.T.	Número de Citações
42	Currículo	Ata	37
38	Ofício	Carta comercial	35
36	Declarações	E-mails	35
34	Carta-currículo	Resenha	34

34	Relatório técnico	Requerimento	33
31	Cartas	Resumo	33
30	Comunicados	Relatório	29
29	Memorando	Artigo de opinião	27
27	Avisos	Procuração	25
21	Contrato	Fichamento	24
21	Memorial descritivo	Artigo científico	23

Fonte: Dados do autor.

Como pode ser observado, a segunda coluna do quadro traz gêneros não contidos no Plano de Curso da disciplina e, ainda, elenca um número maior de gêneros do que os da primeira coluna. Muitos fatores podem ser trazidos para compreender o porquê dessa ocorrência. É bem interessante notar que muitos dos gêneros da segunda coluna, apesar de serem amplamente utilizados em atividades profissionais, não são formalmente propostos pela disciplina, o que não impede que o professor, apoiado nas demandas do curso, escolha os gêneros pertinentes à situação.

Com base nesses dados e nas respostas abertas, é possível levantar hipóteses para entender a postura dos informantes em adotar o trabalho com gêneros que não constam do Plano da disciplina oficialmente.

A *primeira hipótese* é de que, pelo fato de o Plano de Curso da disciplina L.T.T. ser o mesmo para as mais de 190 formações técnicas, ou seja, por ser muito abrangente, pode não retratar fielmente a realidade de determinada área, conforme mencionado por muitos informantes. Sem dúvida, o professor, com sua sensibilidade, opta por trabalhar com gêneros que satisfaçam o perfil profissional de área em que atua.

A *segunda hipótese*, também trazida pelas respostas abertas, é a de que alguns gêneros são trabalhados de acordo com o grau de conforto do professor, ou seja, o professor, por ter experiência com gêneros mais recorrentes no ensino médio – resenha, resumo, redação – acaba por replicá-los no ensino técnico, mesmo que eles não sejam gêneros comuns à área. O professor de língua portuguesa, com base em experiências outras, redireciona o foco da aula para o ensino do gênero *Redação*. No entanto, no contexto do ensino técnico e da formação profissional, dependendo do curso no qual atua – Metalurgia, Edificações e Química, pode desconhecer ou

até mesmo nem supor a existência de alguns gêneros com os quais necessita trabalhar e que estão contemplados no Plano de Trabalho Docente (PTD). O professor pode, com certo comedimento, trabalhar com produções de textos, por exemplo, *Redação*; mas pode enfrentar dificuldades ao trabalhar com produções de relatórios técnicos que, a cada esfera da atividade humana, exige determinado conteúdo temático, estilo e forma composicional típicas de cada área: o relatório técnico de Soldagem difere daquele de Nutrição pelos termos e conhecimentos específicos.

Vale a pena refletir sobre a ideia bakhtiniana de que quanto mais domínio houver sobre os gêneros mais liberdade haverá para empregá-los, sem a necessidade de seguir uma cópia por não saber como o gênero se estrutura e funciona. Assim concebida, essa hipótese atinge o âmago do trabalho. O professor de língua portuguesa, ainda que domine muitos gêneros textuais, sente, com certa frequência, de acordo com os relatos, apreensão ao ter de ensinar gêneros para os quais não possui formação profissional e/ou experiência nessa área da atividade humana.

Essa reflexão é fundamental para entender que o professor de língua materna precisa dispor em seu repertório de ampla gama de gêneros das esferas profissionais, o que acaba por exigir conhecimento de outras atividades humanas. Dessa condição surge a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar com outros especialistas.

A *terceira hipótese* é a de que trabalhos interdisciplinares, quando ocorrem, influenciam as escolhas dos gêneros a serem utilizados. Em um dos relatos, o informante cita que o professor da disciplina técnica solicita ao aluno que use a *paráfrase* e um outro, o *fichamento*. É fundamental alertar que, apesar de a interdisciplinaridade se fazer presente, se deve cuidar para que a disciplina L.T.T. não se reduza a mero recurso para “consultas linguísticas” à disposição das disciplinas técnicas.

Então, é relevante destacar que os professores da área técnica devam enxergar a disciplina L.T.T. também como técnica, conforme determinado pelo documento Missão. Desse modo, ficam eliminados eventuais desvios quanto a valores atribuídos às demais. Todas elas são igualmente responsáveis por projetos interdisciplinares. Destaca-se, também, a importância de se repensar o Plano de Curso da disciplina L.T.T., cujo papel é nortear o trabalho a ser desenvolvido.

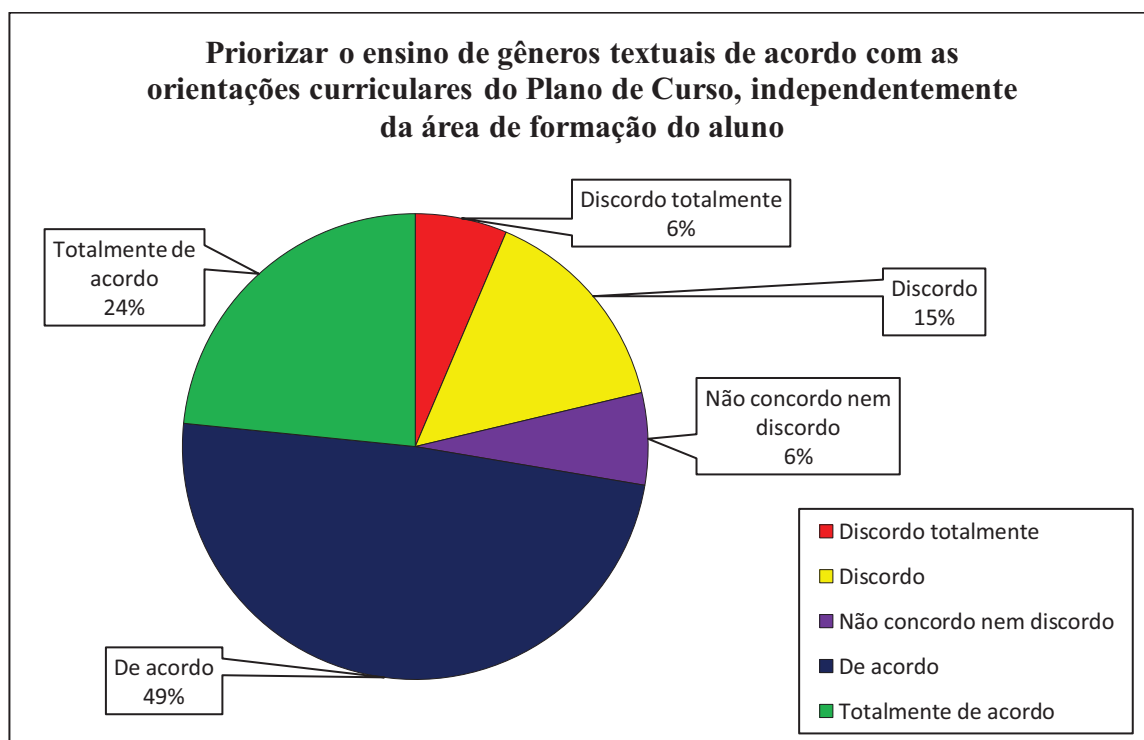
A **P13** questiona se algum dos gêneros da lista anterior (**P12**) oferece mais dificuldade. Embora a metade dos informantes afirme não ter tido dificuldades com os gêneros, o *relatório*, o *memorial descritivo*, os *artigos* e o *memorando NR10* foram alvos dos demais participantes.

A título de exemplificação, segue transcrita a visão do informante 30: “*Relatório Técnico - A dificuldade está no fato de nem sempre os alunos terem relatos de visitas técnicas ou de atividades práticas para que possamos realizar o relatório, então acabamos fazendo relatos fictícios*”. A esse respeito atestam os teóricos a necessidade de o gênero ter sentido, significado para o aluno. A produção de “relatos fictícios” pode ser traduzida pela falta de contextualização das atividades práticas (visitas técnicas promovidas pelo curso), bem como pela ausência de projetos interdisciplinares.

A **P14** pede ao informante que assinale o seu grau de concordância quanto à priorização a ser dada aos gêneros textuais, de acordo com o Plano de Curso da disciplina L.T.T., independentemente da área de formação do aluno.

De modo geral, na *primeira assertiva*, mais de 70% dos informantes (**Gráfico 12**) concordam em priorizar os gêneros de acordo com as orientações curriculares. Nessa resposta, esperava-se uma porcentagem menor, já que a área de formação à qual o aluno se vincula precisa ser levada em conta; caso contrário, gêneros alheios à formação pretendida poderão ser ensinados. A expectativa frustrada justifica-se pelos resultados obtidos na **P12**, que elenca mais gêneros do que aqueles previstos no plano da disciplina.

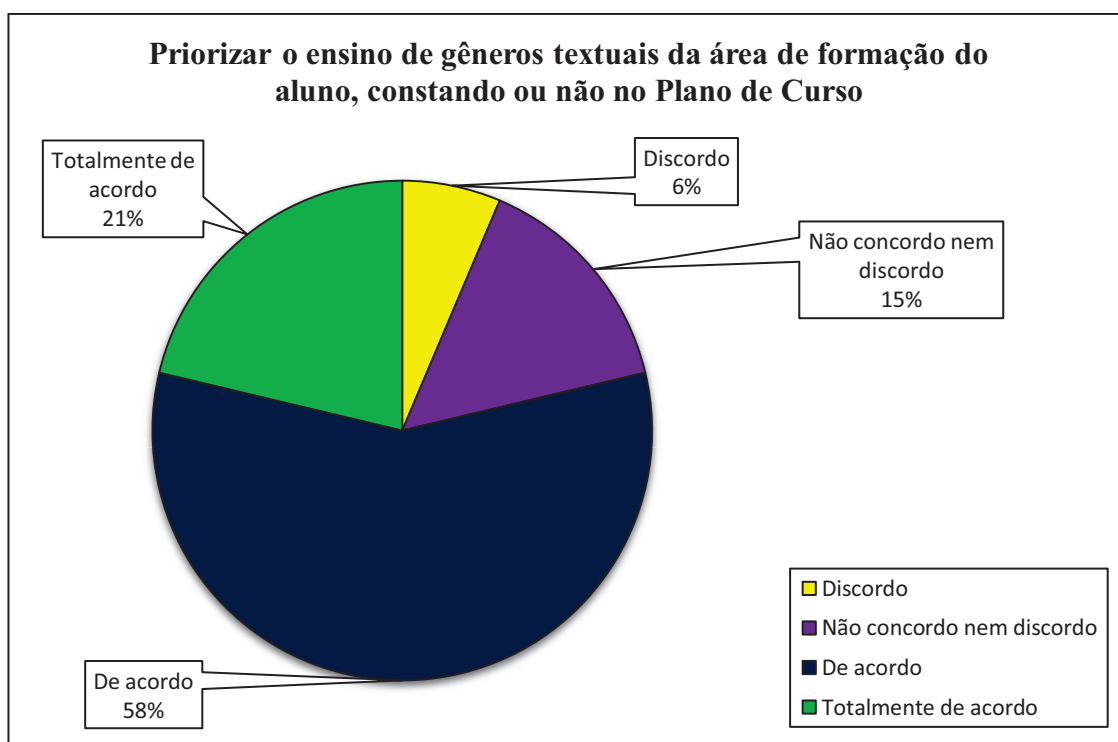
Gráfico 12: Priorizar gêneros do Plano de Curso



Fonte: Dados do pesquisador.

A *segunda assertiva* (**Gráfico 13**) questiona se os informantes priorizam os gêneros que constam ou não no Plano de Curso. Para 79% deles é relevante trabalhar outros gêneros, ou seja, estão de acordo com a afirmação, o que corrobora as respostas da **P12** em que muitos informantes trabalham com gêneros que fazem parte da área profissional do aluno e/ou são demandados em projetos interdisciplinares ou pelas disciplinas das áreas técnicas. Somados aos que são indiferentes a afirmação e aos que concordam parcialmente, o número sobe para 94% dos informantes.

Gráfico 13: Priorizar gêneros da área do aluno



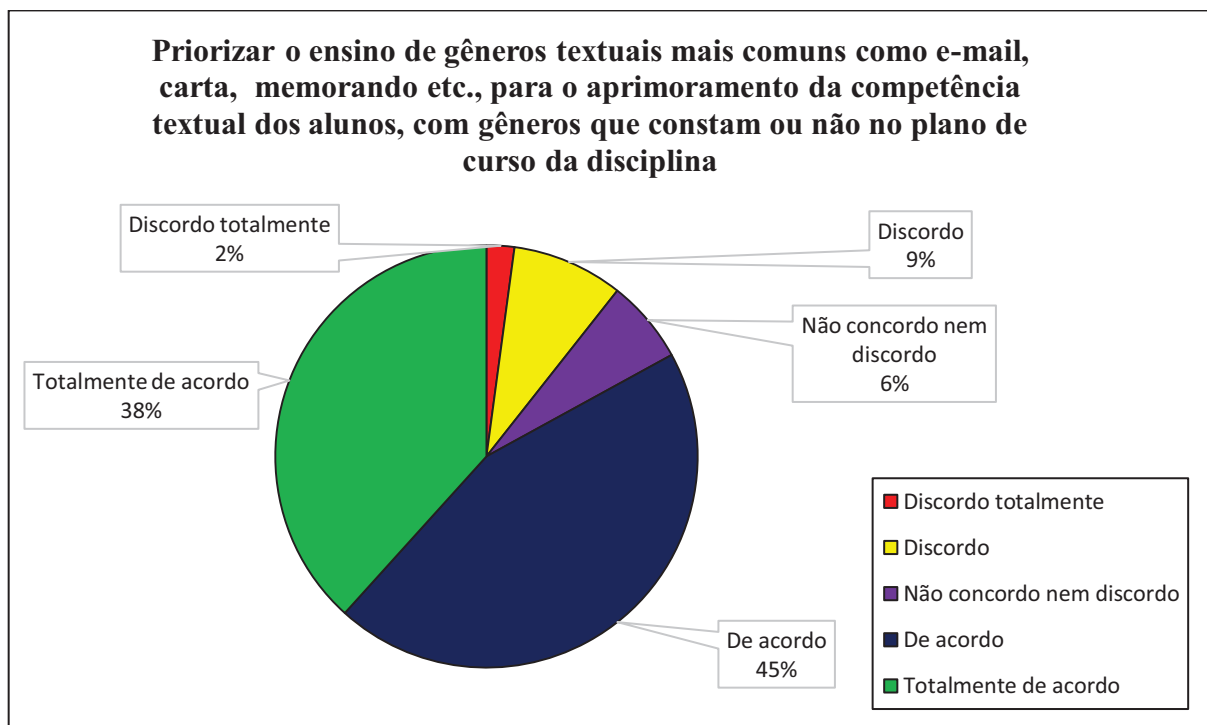
Fonte: Dados do pesquisador.

A *terceira assertiva* (**Gráfico 14**) tem por objetivo identificar quem prioriza os gêneros textuais mais comuns da área comercial das diversas áreas técnicas, visando ao aprimoramento da competência em desenvolver textos que constem ou não no plano de curso. De acordo com os dados coletados, 83% dos respondentes concordam com o ensino dos gêneros mais simples e comuns. Essa visão é defendida por teóricos que admitem ser produtiva a ideia de pensar o trabalho com os gêneros mais familiares em um primeiro momento para, posteriormente, introduzir gêneros mais complexos.

A referida proposta encontra muita receptividade pelo fato de a disciplina L.T.T. estar, na maioria dos cursos, no primeiro módulo (primeiro semestre do aluno) e, por conseguinte, ser

ministrada a turmas heterogêneas. O trabalho inicial com gêneros mais familiares pode propiciar elos importantes entre professor e aluno bem como despertar a sua relevância ao contextualizar textos como *e-mail*, carta e ofício por exemplo.

Gráfico 14: Priorizar gêneros mais comuns



Fonte: Dados do pesquisador.

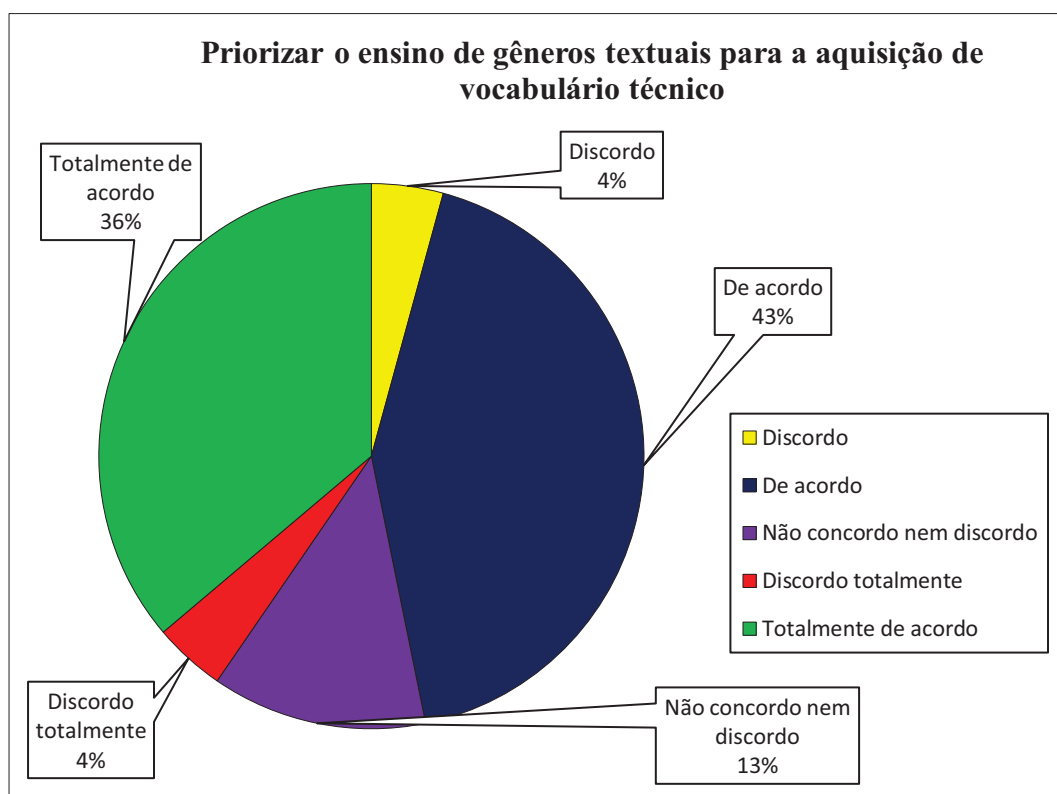
A assertiva seguinte (**Gráfico 15**) tem por objetivo verificar se o informante também prioriza o ensino de gêneros para a aquisição de vocabulário técnico. Os dados apontam que 79% dos informantes concordam com a priorização. Vale lembrar que uma das características de uma Comunidade Discursiva é o domínio de vocabulário restrito específico dessa comunidade.

A aquisição de vocabulário por meio dos gêneros torna a tarefa mais dinâmica se o aluno entra em contato com a terminologia dentro de um contexto real de utilização dessas palavras, o que tornará, com a frequência de uso, a fala e a escrita mais naturais. Além disso, a disciplina L.T.T. tem em sua proposta a produção de um glossário técnico da área do aluno.

Para elaborar esse glossário, os alunos precisam saber quais os termos mais importantes para sua área profissional; e o contato com os gêneros, assim como as visitas técnicas, as experiências em laboratório, é uma das formas mais naturais e efetivas de assimilar esses

termos. O ideal seria evitar pedir para montar esse glossário por meio de uma pesquisa em dicionários da área. O mais natural é montar esse glossário conforme aconteça o contato com o termo nas atividades da formação profissional em que a aquisição dessas palavras tem uma significância mais efetiva e provavelmente mais solidificada para a formação do discente.

Gráfico 15: Priorizar vocabulário técnico

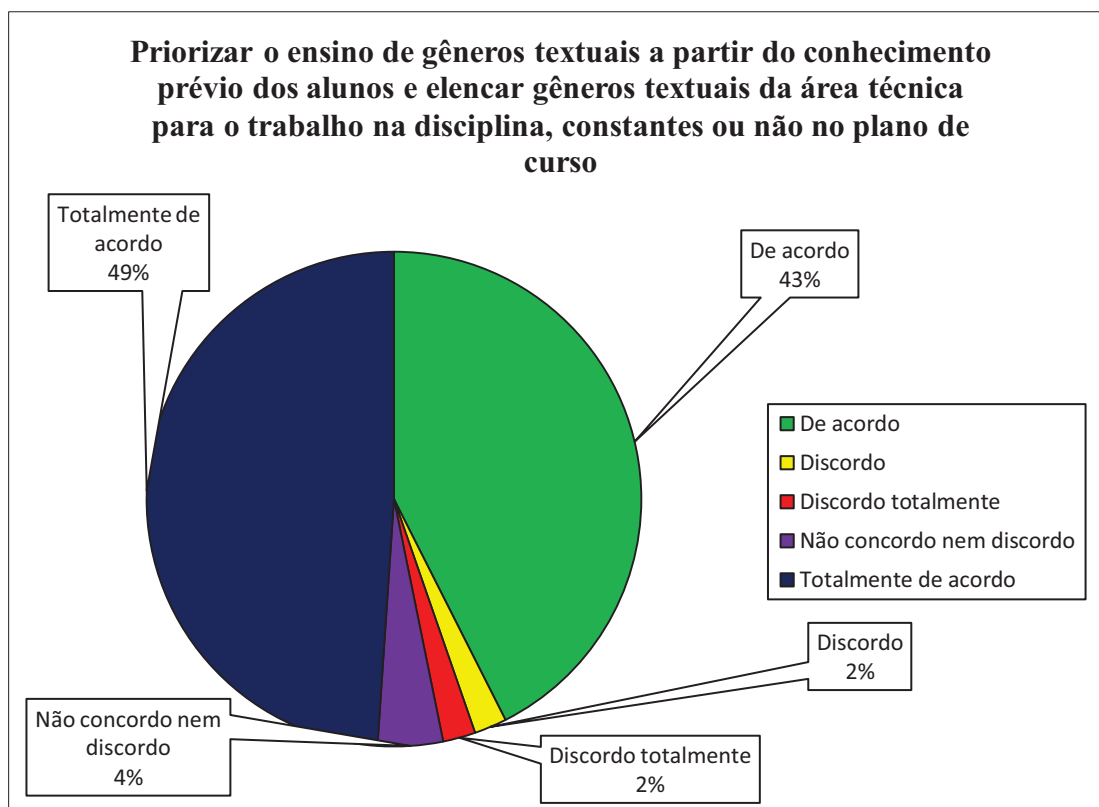


Fonte: Dados do pesquisador.

A quarta assertiva (**Gráfico 16**) tem por objetivo identificar se o professor prioriza o ensino de gêneros a partir do conhecimento prévio dos alunos. Os informantes, em sua maioria (92%), são favoráveis, isto é, concordam em levar em conta o repertório do aluno, o que demonstra seriedade com o ensino.

Com efeito, o ato de analisar e preparar as aulas para a produção de textos, após diagnóstico, permite ao professor de L.T.T. elencar textos adequados ao conhecimento do alunado tendo em vista que, conforme apresentado nas perguntas abertas, há casos de alunos que apresentam dificuldades com a fala, a leitura e escrita.

Gráfico 16: Priorizar o ensino de gêneros a partir do conhecimento prévio



Fonte: Dados do pesquisador.

A **P15** abre a possibilidade de o informante manifestar-se acerca das assertivas da pergunta anterior (**P14**) e pede uma explicação sucinta. O informante 2, referente à primeira assertiva, argumenta: *Não podemos priorizar o ensino dos gêneros do plano que não fazem parte da realidade do aluno em sua formação profissional. Para que vou ensinar um Ofício a alguém que faz Comunicação Visual?* Coerente com o argumento apresentado na última assertiva da **P14**, o informante 11 declara: *Cada escola, curso, turma apresenta peculiaridades*. Em suma, pode-se afirmar que todos os informantes, ao longo de seus comentários, ratificam a proposta desta pesquisa, ou seja, o trabalho com os gêneros na escola técnica deve priorizar a área do aluno.

A **P16** solicita ao informante que escolha, com base na sua prática em sala de aula, a alternativa que mais se aproxima da proposta didática dele em relação aos gêneros textuais. No caso de haver outra, ele poderia descrevê-la.

A *alternativa (a)* foi a opção de 32% dos informantes. Nesse caso, parte-se de um modelo de gênero pré-estabelecido, escolhido pelo professor para, posteriormente, solicitar e orientar pesquisas, coletas e mais detalhamento sobre a compreensão do gênero. Nessa postura

metodológica, é mister que o professor não só domine o gênero a ser trabalhado, mas, também, estabeleça uma proposta didática que proporcione ao aluno mais contato com o mesmo tipo de gênero que o aluno deverá produzir no desempenho de suas funções profissionais.

A *alternativa (b)*, escolhida por apenas 7% dos informantes, dá destaque à leitura de diversos gêneros em sala antes do contato com a experiência de pesquisar e da prática do gênero. Essa postura metodológica é comum na área técnica para sensibilizar os alunos. A leitura tem por finalidade contextualizar teoricamente a importância de realizar uma atividade. É comum, por exemplo, no curso de Edificações, que os professores da área técnica procedam à leitura de Relatórios de Vistoria para que os alunos com eles se familiarizem e produzam, após as visitas técnicas ou alguma das experiências práticas em laboratórios, os seus próprios relatórios. Uma hipótese para a baixa porcentagem nessa proposta é a da necessidade de o professor possuir, por exemplo, uma “coletânea de gêneros da área técnica”, além de ampla experiência com diversos gêneros da área profissional do aluno.

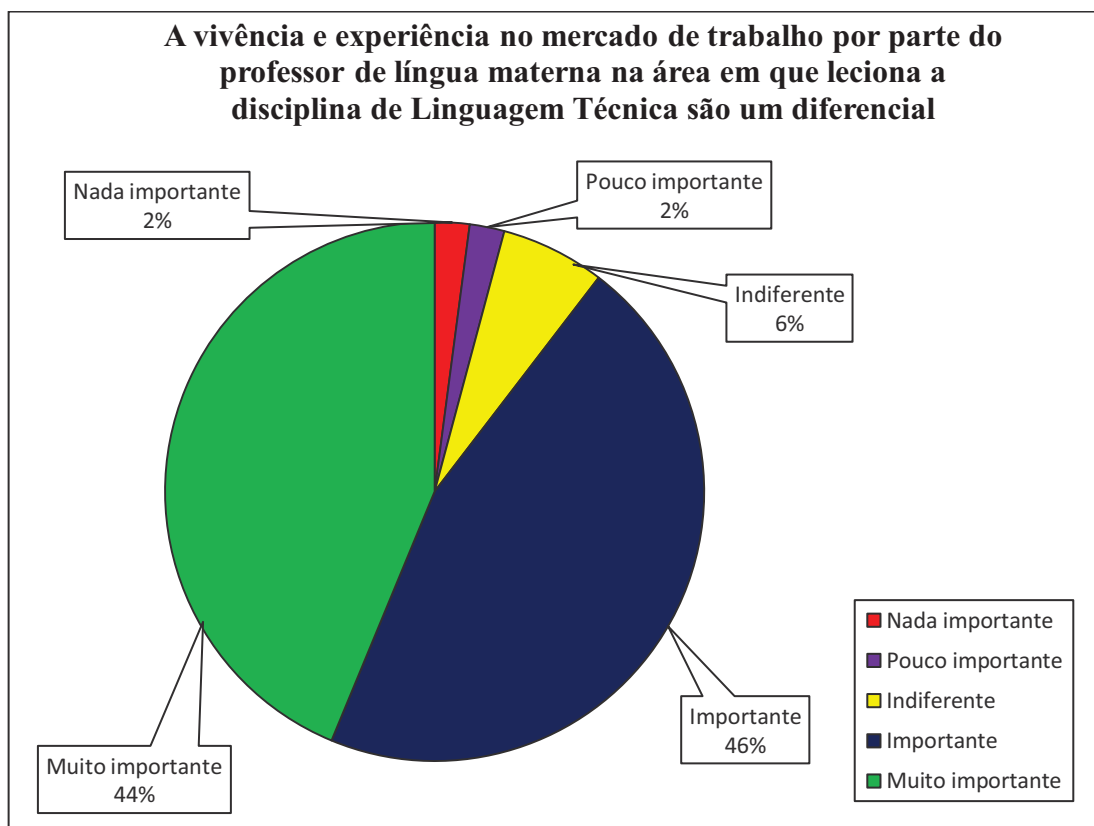
A *alternativa (c)*, assinalada por 50% dos informantes, visa a estimular o aluno a pesquisar e coletar gêneros textuais, em diversos ambientes profissionais da área, a fim de que ele tenha um primeiro contato. Para o sucesso dessa metodologia, o professor precisa estar cômico de que os alunos estejam aptos a atingir a meta; constatada a situação desfavorável, o professor pode propor aos alunos que pesquisem juntos e peçam auxílio aos professores das disciplinas técnicas.

A **P17** solicita ao informante que pondere a respeito da experiência do professor de L.T.T. no mercado de trabalho, das visitas técnicas, do trabalho interdisciplinar, da participação em capacitações, do conhecimento de referenciais teóricos e metodológicos.

Na *primeira assertiva (Gráfico 17)*, para 90% dos informantes o fato de o professor de L.T.T., ele próprio, ter *experiência no mercado de trabalho* é, sem dúvida, um diferencial a ser considerado. Com efeito, o contato com áreas profissionais revela-se um grande suporte, permitindo ao professor ensinar com mais proficiência os gêneros, o vocabulário específico, enfim, as peculiaridades da linguagem técnica.

De qualquer forma, ainda que os professores de L.T.T. não possuam a referida vivência, convém admitir que, se bem adaptada às necessidades da turma, essa disciplina deve configurar-se como o componente curricular que desmistifica o uso da língua no trato com textos, termos técnicos e expressões.

Gráfico 17: Vivência e experiência no mercado de trabalho como um diferencial



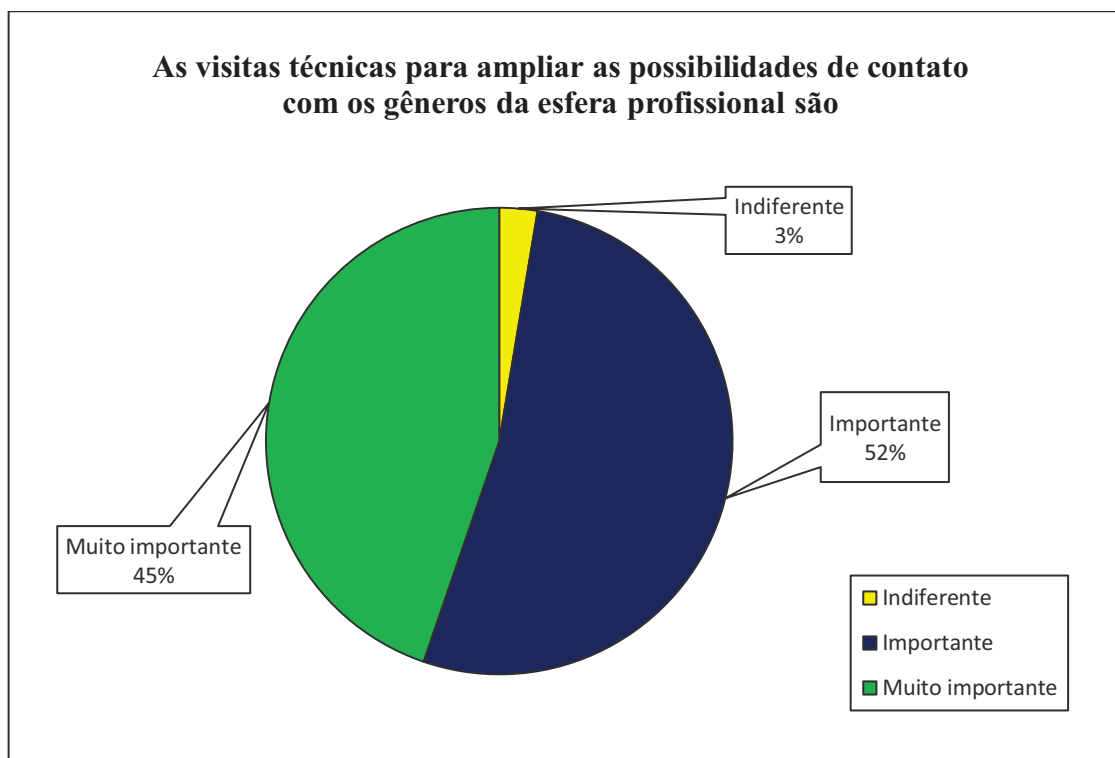
Fonte: Dados do pesquisador.

A *segunda assertiva* (**Gráfico 18**) aborda as *visitas técnicas*. Dentro do contexto da formação do aluno no ensino técnico modular, são consideradas “técnicas” as visitas que acrescentem uma experiência profissional na vida do formando. Elas são agendadas e previstas. Podem ser visitas às feiras tecnológicas, às feiras comerciais e às feiras de negócios da área do aluno. Consideram-se também visitas a participação de professores e alunos em congressos, bem como visitas monitoradas a empresas para conhecer mais sobre a atividade delas no mercado. Além desses locais, as visitas a instituições públicas e/ou privadas, as visitas a museus e teatros além de serem culturais podem ser técnicas, de acordo com a formação em que o aluno estiver vinculado. Essas experiências, portanto, têm por objetivo permitir ao aluno ter uma visão da futura profissão. Delas resultam relatórios, materiais, amostras, resenhas, debates etc.

Para 47 dos 48 informantes, elas ampliam possibilidades de contato com os gêneros específicos e promovem contatos com profissionais da área (comunidade discursiva do aluno). A participação dos professores de L.T.T. nessas atividades é de extrema relevância porque

propicia o estreitamento dos vínculos entre os professores da área técnica e os professores de L.T.T., o que pode facilitar a ideia de elaborar trabalhos interdisciplinares.

Gráfico 18: Visitas técnicas



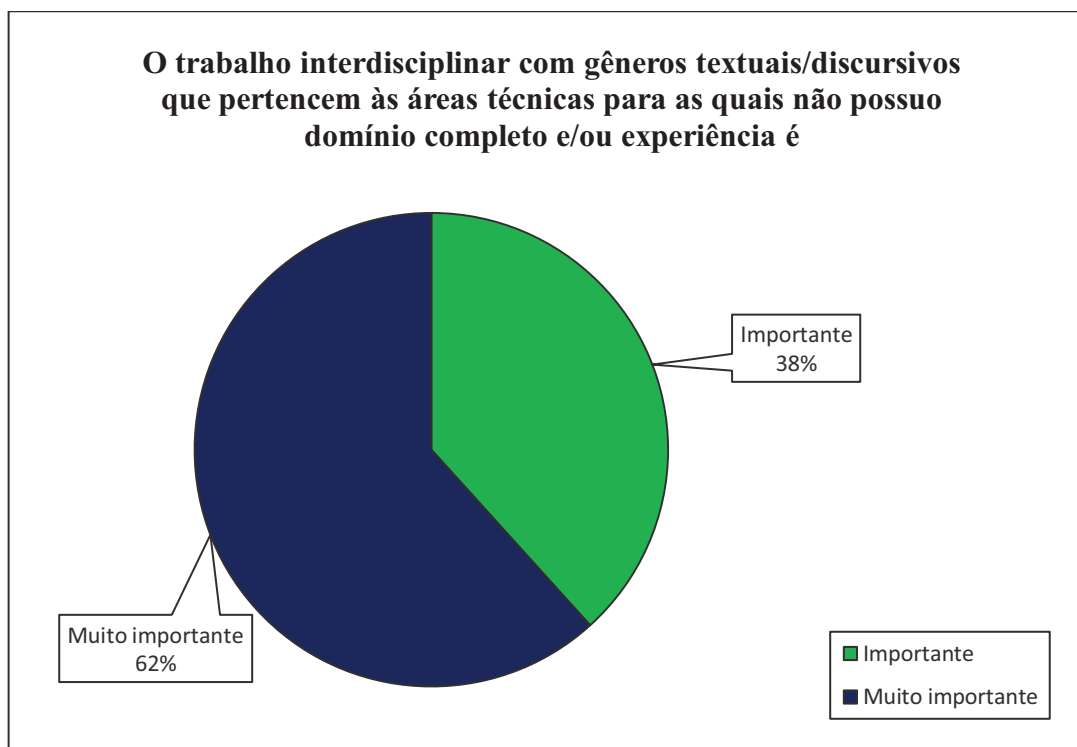
Fonte: Dados do pesquisador.

A assertiva seguinte (**Gráfico 19**) versa justamente sobre a importância do *trabalho interdisciplinar*. Todos os 48 informantes, sem exceção, declaram-no *importante*, principalmente se o professor de língua materna não possuir muita familiaridade com a área técnica e com o gênero que precisa lecionar. Apesar de os professores de língua materna reconhecerem a importância do trabalho interdisciplinar, alegam nas perguntas abertas que há dificuldade de estabelecer projetos nessa perspectiva com os colegas da área técnica. Os motivos alegados, via de regra, resumem-se basicamente a horários não coincidentes e a diálogos não consentâneos. O professor de L.T.T. pode tomar a iniciativa e criar um projeto interdisciplinar.

Para tanto, o domínio de ferramentas de análise e de conceitos teóricos sobre os gêneros podem despertar ideias e sugerir formas de trabalho em conjunto, não esperando propostas ou sugestões de professores da área técnica ou de coordenadores de curso. Ao propor esse tipo de trabalho, o professor de língua materna começa a “quebrar o gelo” e a conviver com o grupo da

área técnica de forma mais integrada. Essa estratégia facilita o aceite do professor de L.T.T. como membro daquela comunidade e a integração, fundamental ao sucesso de projetos entre disciplinas, deverá ser concretizada.

Gráfico 19: Trabalho interdisciplinar



Fonte: Dados do pesquisador.

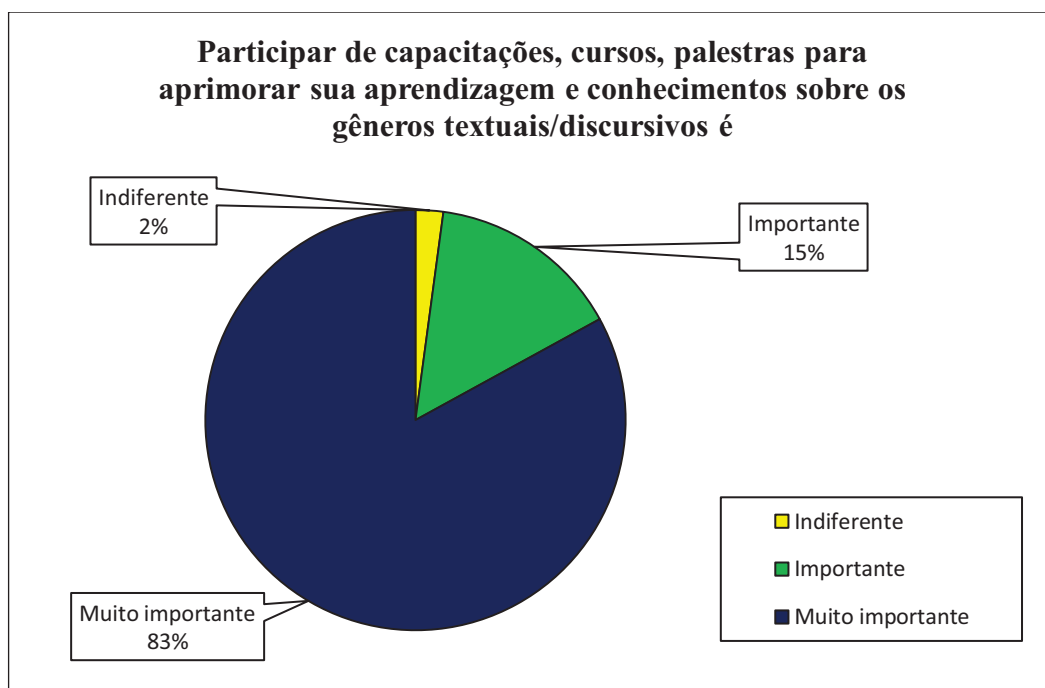
A quarta assertiva (**Gráfico 20**) aborda a importância da participação do professor de L.T.T. em *capacitações, cursos e palestras* promovidas pela Instituição (CPS) sobre gêneros. Para 98% dos professores é importante essa participação. Dentro do contexto da instituição, muitas capacitações presenciais e a distância são oferecidas pelo Cetec⁵. Destaca-se também a importância das palestras para área técnica que podem acontecer na própria escola como em Semanas de Atualização Profissional⁶ dos cursos, bem como a ida a visitas externas. Nota-se

⁵ As capacitações presenciais e a distância promovidas a todos os professores das Etecs do Centro Paula Souza podem ser visualizadas no *site* do Cetec e, durante os últimos anos, existe pelo menos uma capacitação para a disciplina L.T.T. Os professores podem se inscrever após escolher dentre todas as disponíveis neste *site*: <http://www.cpscetec.com.br/ceteccap/capacitacoes/capacitacoes.php>

⁶ Na Semana de Atualização Profissional de muitas Etecs acontecem apresentações de trabalhos, palestras, oficinas, minicursos, entre outras atividades para ampliar os horizontes dos alunos e proporcionar um momento de reflexão para o corpo docente da escola. Em alguns cursos técnicos, o período com eventos nessa semana pode ser de dois a cinco dias. Em outros casos, uma semana ou uma data para uma palestra por exemplo pode ser escolhida por ser uma data comemorativa em relação à atividade profissional, como o dia de um determinado profissional. Exemplo: Dia do administrador – 9 de setembro.

que os informantes estão cientes de que as capacitações, cursos e palestras podem promover momentos de reflexão sobre sua prática.

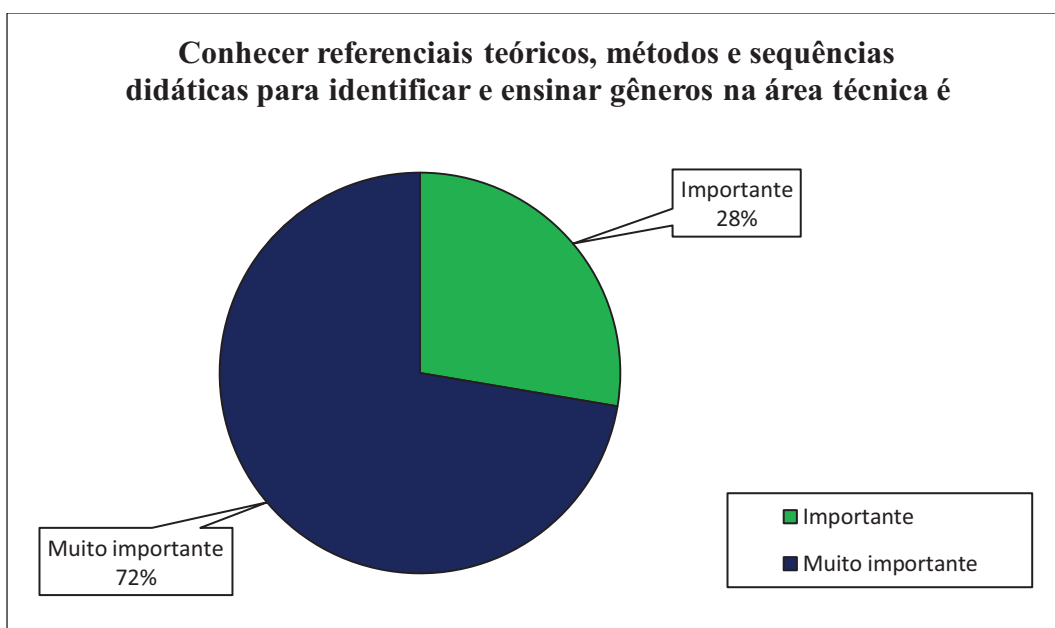
Gráfico 20: Capacitações, cursos, palestras



Fonte: Dados do pesquisador.

A *quinta assertiva* (**Gráfico 21**) traz dados sobre a importância de conhecer referenciais teóricos, métodos e sequências didáticas (SD) para identificar e ensinar gêneros na área técnica.

Gráfico 21: Referenciais teóricos, métodos e SD

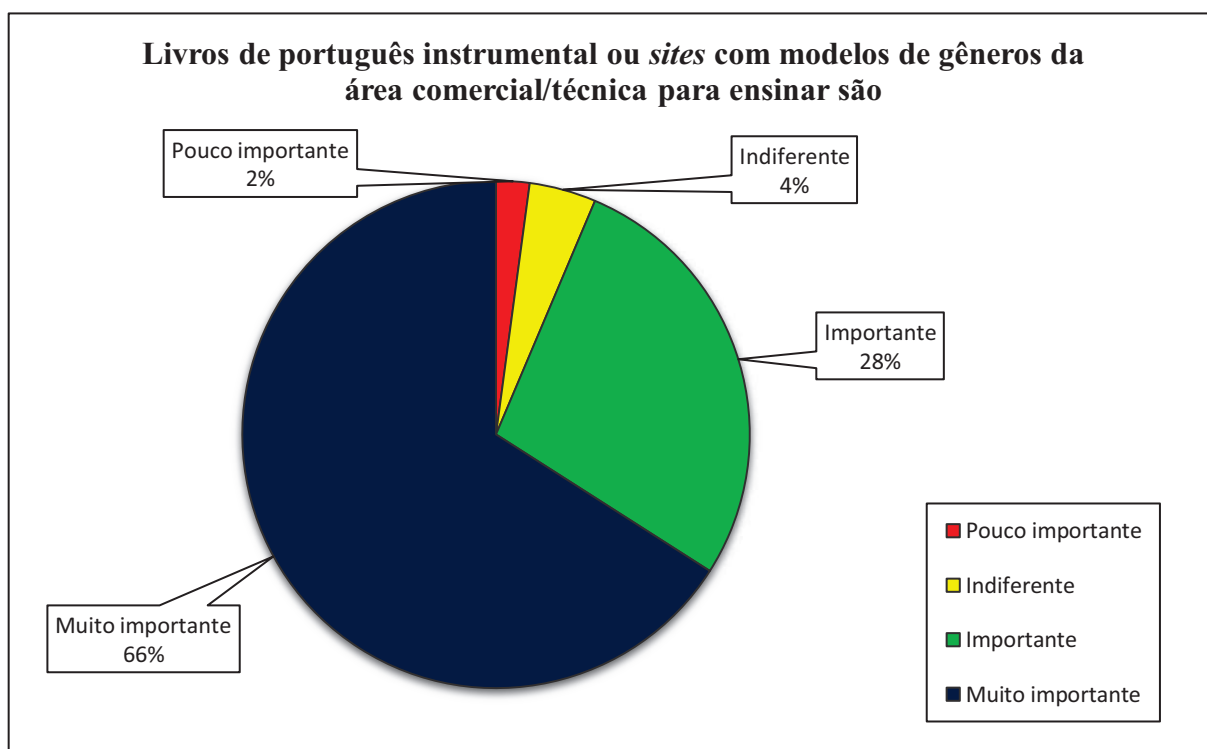


Fonte: Dados do pesquisador.

Todos os professores alegam ser importante conhecer esses referenciais e métodos. Para 72% deles isso é *muito importante*. Todavia, na **P20**, nenhum professor faz menção a qualquer autor e/ou referencial teórico utilizado nas atividades com gêneros textuais

A *penúltima assertiva* (**Gráfico 22**) aborda a utilização dos *livros de português instrumental* ou *sites da área comercial/técnica* para a obtenção de modelos de gêneros textuais. Para 94% dos informantes, os livros de *português instrumental* e *sites da área comercial/técnica*, conforme respostas obtidas pelas **P19** e **P20**, são importantes, o que confirma que muitos dos informantes trabalham os gêneros de forma efetiva.

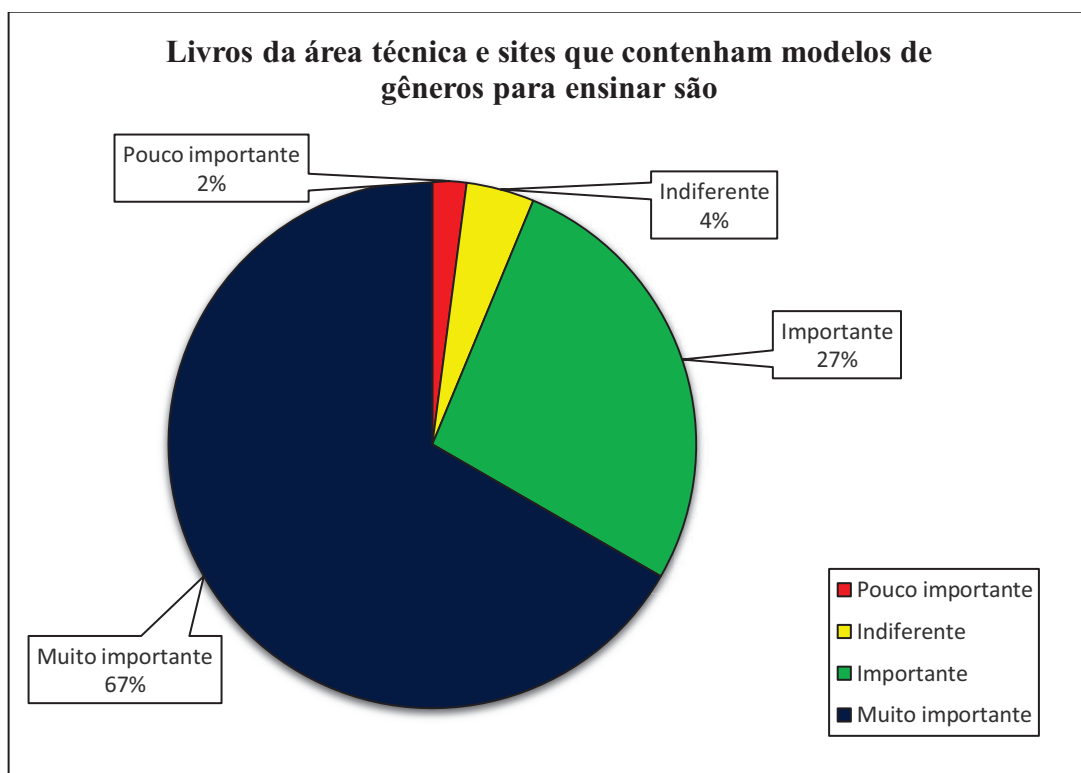
Gráfico 22: Livros de português instrumental e *sites*



Fonte: Dados do pesquisador.

A última assertiva da **P17** (**Gráfico 23**) aborda o uso de *sites* e livros da área técnica. Para também 94% dos professores os referidos materiais são importantes. O resultado destaca a importância de o professor de L.T.T. conhecer, por exemplo, a biblioteca da escola e interagir com os demais docentes dos cursos técnicos com o intuito de identificar quais livros e *sites* poderiam ser úteis e confiáveis para pensar na coleta e análise de gêneros textuais bem como elaborar propostas e projetos interdisciplinares para o trabalho com esses textos.

Gráfico 23: Livros e sites da área técnica



Fonte: Dados do pesquisador.

A **P18** solicita ao professor comentar, caso tenha assinalado alguma afirmação da **P17** como “pouco importante” ou “nada importante”, o que motivou essa sua resposta. De forma geral, o que se constata por aqueles que se manifestaram é que a experiência pode ser suprida pelas pesquisas e pelo uso de livros e *sites* para a confecção de material, fruto da experiência docente com a referida disciplina.

Na sequência, serão apresentadas as **perguntas abertas** que estão fundamentadas nas Competências e Habilidades do plano da disciplina. Aqui os informantes relatam suas impressões e experiências. A interpretação e discussão das respostas são trabalhadas em um subitem para maior entendimento da visão dos informantes.

A **P19** pede ao participante que explique como acontece a troca de materiais e o intercâmbio de experiências com profissionais e/ou professores das disciplinas da área técnica. Questiona também se há ações/projetos interdisciplinares e pede exemplos. Caso não existam, o professor pode expor a necessidade ou não de ações interdisciplinares, explicando o porquê.

Os relatos estão categorizados de duas formas. As primeiras afirmações apontam para a *difficuldade da prática interdisciplinar* e, a seguir, são apresentados *relatos que comentam como*

ocorrem essas práticas. A maioria das respostas afirma não existir efetivamente o intercâmbio de práticas, mas, em sua maioria, julgam necessárias.

Sobre a prática interdisciplinar, na primeira parte, é nítido o sentimento de “trabalho solitário”. A ideia de solidão na disciplina é recorrente nos comentários. Há também destaque para a dificuldade da interação entre professores das distintas áreas de L.T.T. Muitos informantes também dão ênfase à dificuldade de relacionamento com os colegas. Há também respostas mais detalhadas da situação em que a figura do aluno e a importância do ensino são destacadas.

Na segunda parte da **P19**, os informantes destacaram como são as *ações interdisciplinares*. Alguns demonstram a existência de certa informalidade porque limitada às sabidas “conversas de corredor”. Além disso, alguns revelam o hábito comum de que a disciplina L.T.T. “ajuda” as disciplinas voltadas para o Trabalho de Conclusão do Curso Técnico (T.C.C.); atua, então, como coadjuvante na produção de textos escritos e na correção dos fatos de língua portuguesa. Poucos informantes narram uma prática interdisciplinar. De forma geral, pode-se inferir que não existem práticas interdisciplinares formais, ou seja, projetos interdisciplinares.

A **P20** questiona quais são os métodos didáticos, materiais, livros e referenciais teóricos utilizados para identificar e ensinar gêneros textuais no contexto da educação profissional na disciplina L.T.T. A intenção dessa pergunta é receber relatos que contemplassem os itens listados, visto que o intercâmbio das experiências visa a melhoria das práticas educativas.

As respostas, categorizadas em três tipos de relatos, são: (1) *consulta a livros/sites para a confecção de material próprio*; (2) *uso de diversos materiais como livros e outras fontes de informação*; e (3) *metodologia para ensinar gêneros*.

Na primeira categoria, muitos professores relatam que possuem material próprio, fruto de coletâneas de textos aplicados com sucesso em diversas turmas.

Na segunda, há professores que trabalham com gêneros exclusivamente da área de atuação do aluno. Há informantes que se valem de material voltado ao ensino médio. Outros, ainda, mesclam textos que não fazem parte da formação específica do aluno, a saber: música e textos de literatura. Percebe-se também o cenário bastante comum em que o professor não desenvolve trabalhos a longo prazo por questões relacionadas à atribuição de aulas.

Na terceira e última categoria, que trata da *metodologia* e dos instrumentos de análise empregados, constata-se, nos 48 relatos coletados, a inexistência de menção a algum referencial teórico, nem descrição de metodologias para a identificação de gêneros textuais, o que para este

trabalho é primordial. Em se considerando o tempo disponibilizado (60 dias) para responder ao questionário, o resultado obtido não corresponde à expectativa de encontrar algum autor ou referência para o trabalho com gêneros, bem como de ver compartilhada alguma experiência de métodos didáticos.

A **P21** pede ao participante que comente sua percepção da experiência no ensino profissional. A questão exigia uma reflexão do trabalho com os gêneros da área técnica, dos quais muitos de nós, professores de língua materna, não temos domínio. A questão convida o professor a narrar uma situação desafiadora e instigante no trato de gêneros textuais.

As respostas, organizadas em quatro categorias, são: (1) *desafios para o ensino de gêneros para a área técnica*; (2) *dificuldades do aluno como desafio*; (3) *pequenas narrativas sobre alguma experiência com a disciplina em sala de aula*; e (4) *professores que não sentem dificuldades de trabalhar com os gêneros*.

Na primeira categoria, há relatos em que o docente opta por não trabalhar a disciplina L.T.T. por considerá-la um grande desafio. Os impeditivos mais relatados são a dificuldade de entendimento de textos e vocabulário técnico e a já mencionada falta de intercâmbio entre professores, ocasionando insegurança quanto à confiabilidade do material a ser utilizado. Porém, existem docentes que enfrentam as mesmas dificuldades como desafios a serem vencidos. Nessa perspectiva, alegam que a disciplina se torna estimulante e enriquecedora.

A segunda categoria versa sobre as *dificuldades dos alunos*. Nela estão contidas as bases para a manutenção da disciplina e para a reflexão sobre o trabalho do professor de L.T.T. que, indubitavelmente, é o agente capaz de despertar a importância da comunicação em contextos profissionais. Os dados coletados revelam o desinteresse do alunado que prioriza disciplinas da área técnica em detrimento daquelas da área de humanas (L.T.T., Inglês etc.). A primazia decorre, muitas vezes, da dificuldade do aluno em se comunicar e principalmente escrever de acordo com a norma culta. Então, ensinar gêneros da área se torna um desafio que, via de regra, repousa na falta de pré-requisitos relativos à leitura, interpretação e, principalmente, à produção textual.

A terceira categoria são *pequenas narrativas sobre alguma experiência com a disciplina em sala de aula*. Relatos significativos dão conta dessa categoria. A título de exemplo, transcreve-se a visão de um dos informantes sobre o tema. Ele descreve sucintamente sua metodologia de trabalho, coerente não só com o Plano da Disciplina de L.T.T., mas, também, com o que este trabalho defende. Argumenta o informante 42 que o “*desafio constante é ter de*

mostrar ao aluno a importância da disciplina, para que ele a veja como estudo da língua com aplicabilidade no mundo do trabalho seja na modalidade escrita ou oral.”

A quarta categoria destaca falas de informantes que apresentam facilidades no trabalho com os gêneros textuais. Percebe-se nas palavras que a aludida demonstração de perícia vem da experiência profissional que, aliada à formação superior, tornou-os mais seguros.

4.2. Análise e discussão das perguntas abertas

As perguntas abertas acabam por confirmar muitos dos dados coletados pelas perguntas fechadas, conforme pode ser verificado a seguir.

Na **P19**, as trocas de materiais e experiências com profissionais e/ou professores das disciplinas da área técnica, apesar de serem importantes, ainda não acontecem na frequência, nem da forma desejada pelos informantes. Alguns relatam dificuldades de acesso e integração com os professores das disciplinas técnicas e há, ainda, aqueles que os veem como professores que nem sempre atribuem o devido valor à disciplina L.T.T.

Apesar de, às vezes, essa adversidade ser assinalada, muitos professores conseguem se integrar aos cursos e assumem ser um desafio estimulante trabalhar com gêneros da área profissional. Fundamentado na teoria, este trabalho entende que essas trocas de matérias e experiências podem facilitar tanto o trabalho do professor de L.T.T. quanto o do docente da outra área, uma vez que o enriquecimento dessa integração beneficia também o profissional em formação. Um professor experiente e bem preparado, com materiais adequados, proporciona um ensino mais efetivo e contextualizado.

A questão da interdisciplinaridade, levantada anteriormente na **P11** e na **P17**, já salienta que os professores enfrentam dificuldades com trabalhos interdisciplinares. Por isso, 100% dos professores, ou seja, todos os 48 informantes são unânimes em apontar que este trabalho com gêneros não familiares é extremamente importante.

A dificuldade de encontro dos professores é um fator bastante recorrente nas respostas analisadas. Além disso, há situações de o professor de L.T.T. não estabelecer práticas interdisciplinares por não conseguir se aproximar dos docentes da área profissional. Em um trabalho interdisciplinar, o mais importante é a intenção e a vontade dos participantes, ou seja, o fato de os professores realmente estarem engajados em um projeto é o que viabiliza qualquer ação/prática compartilhada.

Diante do exposto, a teoria de gênero e as contribuições dos autores podem despertar ideias e propostas para práticas disciplinares e interdisciplinares. Sabe-se que se o professor de L.T.T., interessado em melhorar a prática de produção de texto, dispuser de ferramentas e métodos didáticos que supram o trabalho com gêneros, os conhecimentos nas atividades serão compartilhados, tornando a experiência dos professores e dos alunos mais frutífera e agradável, além de atender o intento de bem formar.

Embora a **P20**, sobre identificação e ensino dos gêneros no contexto da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia, não tenha satisfeito a expectativa da pesquisa, o real motivo pode ser revelado pelas respostas da **P11**. Lá 75% afirmam ter dificuldades em identificar gêneros da esfera profissional e elencar modelos para o trabalho na disciplina.

Quanto aos materiais, livros e até mesmo *sites*, os professores, em sua maioria, confeccionam e utilizam apostilas próprias. Além disso, os livros de português instrumental trazem explicações e aplicações para muitos dos modelos de gêneros que constam no plano da disciplina L.T.T. Por outro lado, um número considerável de professores relata dificuldade em lidar com a disciplina, bem como coletar material específico, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

A experiência e o tempo na disciplina são fatores que contribuem efetivamente para a produção de materiais voltados à contextualização dos gêneros da esfera profissional e, por conseguinte, propiciam ao professor sentir-se mais seguro e confiante. Ainda que, nas respostas coletadas, nenhum dos 48 participantes tenha citado diretamente algum referencial teórico, o fato não diminui a relevância das práticas descritas, já que muitos professores estão conscientes da importância do domínio de vocabulário técnico, de elencar os gêneros adequados para as turmas e de aperfeiçoar linguisticamente as produções textuais dos alunos.

A partir do ponto de vista bakhtiniano, torna-se primordial ao professor de L.T.T. e da área técnica promover a experiência com os diversos gêneros discursivos da esfera profissional à qual o estudante está vinculado.

Em vista do exposto, muitos professores de L.T.T. desenvolvem a contextualização da disciplina, o que, defendemos aqui, justifica a sua manutenção no Plano de Curso. Se o objetivo for, conforme o plano da disciplina (**Anexo 3**), a montagem de argumentos e produção de textos, pode-se afirmar que a maioria dos informantes proporcionam aos alunos em suas aulas experiências com gêneros que podem ser um diferencial para sua formação profissional.

Na **P21**, os informantes compartilham as percepções da experiência de lecionar para o ensino profissional. Para eles, o desafio é não possuir formação profissional adequada para o

desenvolvimento condizente da tarefa a ser desempenhada na área da disciplina. Aqueles que afirmaram não possuir dificuldades, a justificativa é que, embora o conhecimento prévio não seja adquirido na graduação, tal lacuna é preenchida pelas experiências profissionais. Por isso, este trabalho defende, e a maioria dos informantes das assertivas da **P17** também ratifica, que essa forma de pensar em contextos – visitas técnicas, feiras, eventos de negócios, projetos interdisciplinares, acesso a livros técnicos e de português instrumental, *sites* com gêneros e com conteúdo técnico – torna-se o diferencial importante na condução da disciplina L.T.T.

Outro fator relevante é a intenção, de acordo com o documento *Missão* (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017), da disciplina de L.T.T. ser transversal e propiciar ao aluno aperfeiçoamento em língua portuguesa, uma vez que ela é um diferencial cada vez mais importante no mercado de trabalho. Um profissional com melhor desenvoltura para se expressar muito provavelmente argumentará de modo adequado e produzirá a interação esperada para seu papel profissional.

Portanto, mesmo que alguns professores da área técnica menosprezem a disciplina e que haja alunos que não gostem de escrever e possuam dificuldade com a língua portuguesa, é imprescindível que o professor de L.T.T., no desempenhar de suas funções, crie ambientes favoráveis em que as experiências e conhecimentos possam ser compartilhados.

No entender desse pesquisador e no de muitos informantes, são esses alunos os que mais fundamentam o papel do especialista da linguagem na formação profissional, o que corrobora e, na prática, sustenta o documento *Missão* quando esclarece o papel das disciplinas transversais. Dessa forma, o Centro Paula Souza, por meio desse currículo, olha não só para a formação técnica, mas também se preocupa com a formação humana, ética e cidadã do indivíduo, cada vez mais importante para a vida em sociedade.

Os relatos reforçam a importância da disciplina L.T.T. e do professor de língua portuguesa que, dentro dos limites da disciplina, contribuem para a formação técnica do aluno. Por isso, este pesquisador defende a ideia de que os professores de língua portuguesa, como muitos informantes também relatam, sejam pessoas ativas, engajadas, dispostas a atualizações constantes.

O conhecimento da teoria de gêneros para o trabalho com produção de textos pode fundamentar a prática docente e assegurar a apropriação de formas de trabalhar por meio de categorias de análise que serviriam como critérios, ou seja, ferramentas para nortear pesquisas com a intenção de identificar e, posteriormente, ensinar gêneros da área profissional a partir de um modelo de gênero pré-estabelecido adequado ao perfil da turma.

Vale ressaltar que muitos modelos de gêneros textuais da área técnica possuem um certo padrão e, numa visão bakhtiniana, quanto mais formal for o gênero, como as muitas modalidades de documentos oficiais, menor será a percepção do traço da individualidade do enunciador e a dificuldade ao ensinar.

A partir do pensamento bakhtiniano, quando o professor de L.T.T. trabalhar em cursos técnicos de formação profissional pode enfrentar dificuldades de identificar e ensinar gêneros textuais com os quais não está habituado a ler e escrever; pois cada área da atividade humana, como a Engenharia Civil, a Medicina, a Química, possui seus gêneros textuais para atender um propósito comunicativo facilmente identificado pelos membros daquela comunidade discursiva. Por isso, os gêneros denominados *formulaicos*⁷, que possuem estilo mais estável e menor grau de individualidade e de conhecimento teórico, podem ser mais fáceis para identificar e ensinar, como o Ofício; ao passo que um Relatório de Análises como o de AFQAE (Análise Físico-Química de Água e Efluentes) da área de formação do Técnico de Química exige um grau de conhecimento teórico sobre a área, além de um bom domínio de termos técnicos e experiência para identificar e ensinar a composição e estilo desse texto, o que nem sempre faz parte da realidade de quem possui formação em Letras. Então, elencar os gêneros a serem ensinados, identificar quais gêneros são da área de formação do aluno, apreender vocabulário e termos técnicos específicos da área em que lecionam são desafios também mencionados nos relatos.

Portanto, também as respostas apresentadas na **P19**, **P20** e **P21** motivaram este pesquisador a pensar de que forma a experiência docente desses professores com o trabalho na disciplina poderia ser aprimorada tendo em vista a importância dada pelos informantes em ter uma consciência do trabalho docente que desempenham.

Assim, o capítulo a seguir, inspirado na teoria de gêneros e nas respostas dos questionários aplicados, contextualiza a importância de saber identificar e ensinar gêneros e sugere caminhos metodológicos para identificar e ensinar gêneros textuais. Essas trilhas, pensadas conforme metodologias de autores evocados nesta pesquisa, visam contribuir ao propor a utilização de categorias de análises e métodos dos teóricos sobre gêneros apresentados para serem usados como critério para minimizar as dificuldades relatadas pelos informantes ao identificar gêneros não familiares e ensiná-los dentro do contexto da educação profissional.

7 Os gêneros “formulaicos” seriam documentos oficiais pré-elaborados como ficha de cadastro, declarações, solicitações, requerimentos em que a maior parte do gênero já existe em um modelo pré-estabelecido pela instituição, ou seja, há pouca percepção de traços da individualidade do autor do texto.

CAPÍTULO 5 — CAMINHOS PARA IDENTIFICAÇÃO E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Antes de apresentar os caminhos para a identificação e ensino de gêneros, convém justificar e contextualizar a importância deles tanto na vida profissional do aluno, futuro profissional técnico de nível médio, quanto na vida do professor que ministra a disciplina L.T.T. A demanda do mercado por profissionais cada vez mais qualificados e competentes exige uma formação técnica capaz de proporcionar oportunidades ao profissional bem formado. Portanto, o professor de L.T.T. e os professores da área técnica podem juntar esforços em prol desse estudante, proporcionando, por meio do ensino em parceria, o desenvolvimento da habilidade linguística, especialmente a capacidade de ler e produzir textos adequados para o contexto de atuação profissional: saber identificar e escrever gêneros textuais no ensino técnico é primordial, dado que os textos e a linguagem técnica, indispensável ao estudante, são adquiridos com mais naturalidade nas práticas sociais de sua área de atuação e fazem e farão parte da vida profissional de cada um.

No mundo contemporâneo, Meurer e Motta-Roth (2002) destacam que é importante ter consciência de que, por meio da linguagem, é possível estabelecer comunicação, permitindo o intercâmbio cultural, comercial e profissional. Dificilmente um profissional com dificuldades de ler e escrever textos de sua área profissional conseguirá entrar em seu mercado, até mesmo concorrer com profissionais linguisticamente capacitados. A linguagem tem o poder de mediar nossa ação sobre o mundo por meio de declarações e negociações; de levar outros a agir, persuadindo ou convencendo; de construir mundos possíveis ao representar e avaliar; e, posto isto, de incrementar “a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais destacando a importância do papel do letramento ao contexto atual” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 10). Por isso a necessidade de pensar em caminhos para a identificação e o ensino de gêneros textuais.

Além disso, com os grandes avanços tecnológicos na modernidade, há sempre novas formas de interação no mercado de trabalho. Muitos gêneros surgem com as mudanças de tecnologias nas empresas, com alterações de normas, de identidades, de estruturas de poder e de ideologias na sociedade. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais emergem dentro de uma complexa relação entre um *meio* (tal como a *internet*, o rádio), um *uso* e uma *linguagem* que, para o autor, deve ser entendida como atividade interativa de caráter sociocognitivo.

Sendo assim, as novas tecnologias comunicacionais, como o *e-mail*, citado na obra, geram novas práticas sociais em novos meios e ambientes, o que acomoda e promove a construção e adaptação de gêneros emergentes e tradicionais: pode-se, por meio da tecnologia, ter uma receita de um bolo (texto/imagem/vídeo) na tela do celular; muitos indivíduos atualmente já preferem o *chat* na *internet* ao invés do *telefonema* para falar com o sistema de atendimento ao cliente de muitas empresas, ou seja, com o surgimento de novas tecnologias, surgem novas formas de se comunicar e, também, novas necessidades de comunicação podem ser geradas e, com isso, novos gêneros textuais são criados.

A importância de saber falar e escrever gêneros da área técnica se reflete também na importância da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento das relações interpessoais no mundo contemporâneo e fundamentais no mercado de trabalho: “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos” (BAZERMAN, 2007, p. 110).

Os professores de L.T.T., se possível em projetos interdisciplinares, devem levar para a formação dos alunos na escola técnica meios de compreender a forma como os textos permeiam as áreas técnicas. Da mesma forma como se estudam gêneros textuais que circulam na escola de Ensino Fundamental e Médio e na academia,

quem estuda gêneros dos ambientes de trabalho está interessado nos processos pelos quais os escritores aprendem gêneros e se iniciam na comunidade, como utilizam gêneros na produção e transmissão de conhecimento e como os gêneros restringem ou possibilitam ações sociais dos participantes nas organizações profissionais (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.165-166).

Bawarshi e Reiff (2013) comentam que, se for levada a proposta de Freedman com respeito à aprendizagem empírica (tácita) do contexto acadêmico para o profissional, os pesquisadores que atuam em ambientes profissionais terão interesse pelos aspectos dos gêneros que podem ser ensinados e quais devem ser aprendidos por meio de *imersão* do pesquisador ou da participação numa comunidade profissional.

Portanto, diante do contexto da atual sociedade, este capítulo tem por objetivo sugerir, a partir dos dados analisados, caminhos para identificar e ensinar gêneros textuais dentro do contexto profissional. Os professores de L.T.T., conforme algumas respostas às últimas perguntas do questionário, muitas vezes, montam suas apostilas e escolhem os conteúdos e gêneros a serem ensinados de acordo com a experiência na disciplina, com a demanda de pares

da área profissional e, também, de acordo com a necessidade e demanda de cada turma em que atua; porém, em alguns casos, sentem dificuldade em trabalhar com gêneros não familiares à sua formação.

A seguir, são explicados três caminhos sobre como o professor pode identificar gêneros de áreas para as quais não possui formação específica: as propostas didáticas de Bazerman (2011b), Bhatia (1993) e Askehave e Swales (2009) que apontam como o pesquisador/professor pode identificar gêneros textuais; posteriormente, apresenta-se a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) para pensar em uma sequência didática para o ensino dos gêneros, uma vez que ao ter segurança em quais gêneros serão escolhidos para o trabalho docente é importante pensar em como esse tal gênero será trabalhado dentro dos cursos técnicos a partir da disciplina L.T.T.; por fim, apresenta-se também a proposta pedagógica de ensino de Devitt (2009), em que a autora explica como podem ser combinadas três práticas de ensino para alcançar uma consciência crítica ao se comunicar por meio de um gênero.

5.1 Proposta de Bazerman

Os estudos dos gêneros, como visto, são necessários para o professor de língua portuguesa, “exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não familiares que são importantes para nós e nossos alunos” (BAZERMAN, 2011b, p. 38). Ainda de acordo com o Bazerman (2011b), mesmo que tenhamos certa familiaridade com alguns *conjuntos de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*, para sermos mais eficazes são necessários estudos adicionais para que tenhamos mais segurança ao ensinar esses gêneros. Desta forma, ao examinar mais textos que circulam em determinada área de atividade humana, seja por meio de entrevistas, observações de leitores e escritores, seja por meio de um processo etnográfico de documentação sobre como os textos são usados nas organizações, “quanto mais rico e mais empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento” (BAZERMAN, 2011b, p. 39).

Alguns gêneros são reconhecidos mais rapidamente na sociedade pela frequência com que aparecem em nossa vida, como a *notícia*, a *bula de remédio* e a *receita de um bolo*. Quando se depara com algum documento inédito ou raro em seu universo, o leitor percebe certas

características que podem sinalizar se pertencem a um determinado gênero muitas vezes já experienciado.

A maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero. As manchetes de jornal em letras grandes e negrito que mencionam os acontecimentos mais relevantes são elaboradas para atrair a atenção, mostrando as notícias mais interessantes sobre as quais você vai querer ler um pouco mais a respeito. (BAZERMAN, 2011b, p. 40)

Um determinado gênero, portanto, é reconhecido por elementos característicos que o distinguem dos demais que são conhecidos pelo leitor desse texto e, por isso, a partir do conhecimento de mundo e da experiência, o potencial receptor desse texto pode identificar com mais eficácia a função social do enunciado. No entanto, para o trabalho com os gêneros das áreas profissionais, os professores de língua materna nem sempre possuirão familiaridade bem como conhecimento de mundo e experiência naquela área da atividade humana.

Bazerman (2011b) enfatiza a importância de ciência prévia de algumas questões metodológicas e ferramentas analíticas importantes para o pesquisador. Estas questões e ferramentas sugeridas podem ser transformadas em uma proposta didática para identificar gêneros que, posteriormente, podem ser ensinados, dado que o investigador, munido de amplos exemplares e após determinado tempo de pesquisa, muito provavelmente estará mais familiarizado tanto com a estrutura (forma) de um gênero quanto com os termos técnicos e vocabulário empregado.

O autor começa com alguns alertas sobre a metodologia de como investigar os gêneros. O pesquisador pode, conscientemente ou não, limitar a pesquisa a sua própria comunidade, ao seu tempo e /ou aos gêneros que lhe são familiares. Desta forma, Bazerman (2011b) alerta que o pesquisador estará limitado também a compreender aspectos já conhecidos dos gêneros. O segundo: o pesquisador, nesse caso, também ignora o fato de que as pessoas podem receber cada texto de forma diferente. Nesse aspecto, por possuir diferentes conhecimentos sobre os *sistemas* e os *conjuntos de gêneros*, as pessoas podem possuir diferentes posturas em relação a como irão interpretá-los. Bazerman (2011b, p. 41) exemplifica quando diz que “um cartaz de ‘procurado’, por exemplo, é lido de formas diferentes e tem significados muito diferentes para um agente do FBI, para os pais nervosos com a segurança do filho e para o fugitivo”. Além disso, ainda que existam em indústrias e empresas do mesmo ramo, ou seja, da mesma área de

atividade (concorrentes), “os conjuntos de documentos típicos podem variar em aspectos significantes de uma companhia para outra” (Bazerman, 2011b, p. 41).

Outro alerta de Bazerman (2011b) é que o pesquisador, ao entrar em contato com os elementos característicos de um determinado gênero, não deveria ficar com a impressão de que esses elementos são os fins em si mesmos. Todo exemplar de gênero pode ter variações quanto ao conteúdo, situação e intenção por parte de quem escreve, que podem levar a ter diferenças na forma. Sendo assim, Bazerman (2011b) defende que levar em conta o trabalho para o qual o gênero foi invocado é relevante, uma vez que os elementos que compõem determinado gênero podem variar, visto que esses mesmos elementos que compõem o gênero podem mudar também com o passar do tempo.

Após as observações, Bazerman (2011b) sugere diferentes formas de identificação e análise de gêneros como métodos e ferramentas analíticas. O autor destaca que o pesquisador deve ir além dos elementos característicos reconhecidos por ele nos gêneros de seu estudo, isto é, ele deve usar conceitos analíticos linguísticos, organizacionais e retóricos para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero. “Examinando padrões típicos de sujeitos e verbos, nós podemos, por exemplo, considerar se os padrões da educação pública conferem, ou não, agência e de que tipo aos alunos, ou se esses documentos colocam a maior parte da tomada de decisões nas mãos de professores, administradores” (Bazerman, 2011b, p. 43).

O pesquisador deve também considerar variações em diferentes situações. Portanto, pode promover e estender a amostra para incluir um maior número de variedade de textos do mesmo gênero. Como afirma Bazerman (2011b, p. 43) “mais exemplos nos permitem ver como a forma dos textos varia”.

Além disso, caso seja possível obter informações da situação retórica de comunicação de cada um dos exemplares de textos coletados do mesmo gênero, seria possível analisar se essas variações estão ligadas a essas diferenças na situação de uso do gênero, bem como no funcionamento de sua interação. Pode-se ainda fazer considerações sobre a existência de diferenças e padrões de um mesmo gênero de diferentes áreas de atividade: ao compararmos o gênero *resumo de artigos científicos* de áreas como Medicina e Linguística é possível, a partir de um número considerável de exemplares, identificar características comuns em sua organização.

Bazerman (2011b) reforça ainda que, para identificar e analisar gêneros, quem pesquisa pode olhar determinado gênero de forma histórica e,

Com exemplos suficientes do gênero ao longo do tempo, podemos ter uma noção de como a compreensão do gênero muda quando um campo e o contexto histórico mudam. Essas mudanças podem ser tão grandes que os nomes dos gêneros mudam, ou coisas muito diferentes são consideradas como um gênero. Os primeiros artigos científicos parecem mais cartas do que qualquer coisa que vemos hoje na revista *Physics Review*. Quanto mais mantivermos constantes todos os outros aspectos da situação, mais poderemos perceber até onde a mudança é devida a alterações no modo de compreender o gênero. (BAZERMAN, 2011b, p. 44)

Para a identificação e análise de gêneros em que o pesquisador não possui familiaridade ou quando outras pessoas compreendem o gênero de forma diferente, o indivíduo que investiga os gêneros

precisa colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos. Uma forma mais geral de fazer isso é pedir às pessoas de um certo campo que nomeiem os tipos de textos com os quais trabalham (para identificar seu conjunto de gêneros). (...) A existência de um nome conhecido para um gênero dentro de uma esfera de práticas sugere que isso é realmente um conhecimento comum às pessoas envolvidas naquelas práticas. (BAZERMAN, 2011b, p. 44-45)

Apesar de as pessoas poderem compreender algo diferente mesmo quando o gênero possui o mesmo nome, é justamente ao coletar aqueles exemplares que as pessoas de uma mesma área de atividade consideram “do mesmo gênero” que o pesquisador poderá analisá-los e traçar características para identificar similaridades na forma e na função desse gênero. Independentemente de existirem muitas vezes manuais e modelos a serem seguidos, é importante ser cuidadoso, pois as pessoas ao escrever determinado gênero nem sempre seguem criteriosamente as regulamentações, ou até mesmo interpretam as regulamentações de forma diferente.

A orientação final de Bazerman (2011b) para a identificação e análise de gêneros é a de que o pesquisador pode realizar uma pesquisa etnográfica em uma determinada esfera da atividade, ou seja, o pesquisador pode ir a um determinado local de trabalho ou aos locais de circulação, produção e distribuição desses textos.

Coletando todos os textos que as pessoas usam ao longo de um dia, semana, ou mês, assim como anotando em que ocasiões eles são usados, com que

propósitos, e como elas produzem, trabalham e interpretam esses textos, você terá um retrato mais completo do mundo textual dessas pessoas. Se você fizer isso, faça da forma mais completa possível, incluindo coisas do tipo mensagens de e-mail, notas pessoais breves escritas nas margens dos formulários, ou outras coisas que as pessoas podem não considerar documentos formais que justifiquem ser mencionados. Entrevistar pessoas no processo de uso de textos pode lhe dar um insight a mais sobre significados, interpretações, percepções e atividades dos participantes. (BAZERMAN, 2011b, p. 45)

Diante desse quadro, o trabalho etnográfico possibilita o registro para melhor compreender a sequência em que certos documentos são introduzidos no dia a dia da atividade da área de pesquisa. Esses dados ajudam a compreender o *conjunto de gêneros*, o *sistema de gêneros* e o *sistema de atividades*: examinar o conjunto de gêneros permite ao pesquisador ver a amplitude e a variedade de gêneros a serem produzidos por uma pessoa em um determinado papel, bem como identificar o conhecimento do gênero e as competências linguísticas necessárias para alguém produzir esse trabalho. A análise do sistema de gêneros permite ao pesquisador entender as interações e relações práticas, funcionais e sequenciais dos gêneros com os profissionais envolvidos em um campo da atividade humana. Compreender o *sistema de atividade* é ter a compreensão do trabalho realizado dentro de uma área de atividade e como cada texto escrito contribui para o seu funcionamento.

A partir do exposto, apresenta-se uma proposta didática para a investigação sobre os gêneros, ou seja, serão delineadas, a partir da proposta de Bazerman (2011b), diretrizes metodológicas para o trabalho com os gêneros. São três os passos a serem seguidos: a) enquadrar seus propósitos e questões para delimitar o seu foco na pesquisa, coleta e trabalho com gêneros; b) definir o seu corpus; c) selecionar e aplicar ferramentas analíticas.

O propósito do porquê da pesquisa e o seu enquadramento é fundamental para ficar claro a razão pela qual o pesquisador está envolvido. Saber quais perguntas ele deseja responder é o primeiro passo dessa proposta didática para determinar a coleta e o trabalho com os gêneros. Se a pesquisa tem por objetivo compreender, por exemplo, como é lido e produzido um gênero como *Laudo Técnico de Inspeção de Atividades e Operações Insalubres e Perigosas* por um Técnico em Segurança do Trabalho, com a intenção, posterior, de ensinar a futuros técnicos dessa área, poderão ser utilizadas algumas formas de identificação e análise desse gênero.

O pesquisador poderá realizar uma pesquisa etnográfica, poderá coletar um número variado de exemplares desse gênero da área de Segurança do Trabalho produzido por

profissionais de diversas empresas, poderá também se assim o desejar comparar como cada gênero que foi produzido. Caso tenha acesso a mais documentos como esse, pode levantar o uso do gênero nos últimos dez anos, além de almejar identificar padrões típicos desse período tanto na utilização da estrutura do texto (título, frases, expressões) quanto no uso do vocabulário: de termos técnicos mais comuns a verbos mais frequentes; poderá ainda o pesquisador analisar se há mudanças estruturais e linguística nesse Laudo, uma vez que fatores como alteração na legislação e renovação dos recursos tecnológicos podem alterar a forma de organizar e escrever o gênero.

Neste caso, quanto mais específico for o propósito da pesquisa e quanto mais liberdade e facilidade o pesquisador tiver no acesso à fonte dessa pesquisa, melhores serão as possibilidades de ter um resultado mais confiável e real sobre a situação de comunicação e a função de um determinado gênero, bem como identificar os saberes necessários e a relevância desse documento para o profissional que necessita dominá-lo para exercer sua atividade profissional.

No entanto, nada impede que o pesquisador tenha como foco em sua pesquisa apenas registrar o *conjunto de gêneros* a ser produzido por esse Técnico em Segurança do Trabalho. Por isso, Bazerman (2011b) reitera que a definição do corpus de análise é o próximo passo do pesquisador. É fundamental que no corpus haja uma quantidade de exemplares do gênero, que

eles sejam extensos o suficiente para muni-lo com evidências substanciais para fazer afirmações, mas não tão amplos a ponto de fugirem do seu controle. [...] isto é, o tamanho de sua amostra deve ser grande o suficiente de forma que, mesmo com a adição de mais exemplares, dificilmente implicará maiores novidades ou variações. Uma vez encontrado esse ponto, adicione um pouco mais de exemplares só por uma questão de segurança. (BAZERMAN, 2011b, p. 47).

O terceiro passo após o foco ser delineado e o corpus ser definido é selecionar e aplicar algumas ferramentas analíticas mencionadas anteriormente. A principal função desse último passo é reconhecer um gênero, entender seu uso social, identificar padrões linguísticos: de estrutura a termos técnicos; ou seja, o pesquisador pode analisar a frequência de verbos, de frases, de organização do texto, de termos técnicos mais frequentes, de ambientes mais comuns em que o gênero circula, entre outros fatores.

Após a coleta e análise de uma grande variedade de gêneros, caso não seja possível estabelecer nenhum padrão, Bazerman (2011b) explica que isto pode ser atribuído a duas

situações: a primeira, a coletânea pode não refletir a realidade prática do uso do gênero e por isso não há uma coerência do fluxo dos documentos. Se entrar em uma biblioteca e coletar cópias de textos produzidos por alunos de uma escola, durante um dia, você talvez não perceberá um fluxo coerente, pois esses alunos podem ser de variadas séries e os textos de variados gêneros. Seria melhor, conforme observa Bazerman (2011b, p. 48), “acompanhar um único aluno por um ou alguns dias” para entender o conjunto de gêneros que esse estudante precisa produzir. A segunda situação seria o foco de análise estar mal direcionado. Bazerman (2011b) cita o caso das propagandas na televisão, em que nem sempre é possível identificar um padrão, além de muitas propagandas exibirem poucas informações sobre o produto.

Apresentada a metodologia, caso o pesquisador mude de papel social e torne-se professor, ao se apropriar das informações e gêneros coletados e analisados, poderá, a partir de familiaridade e conhecimento de um determinado gênero pesquisado e, de preferência, praticado em situações reais, elaborar um “modelo de gênero textual” para proporcionar aos alunos que, neste contexto de pesquisa, estão dentro do contexto da formação profissional do ensino técnico modular: alguns já possuem experiência; outros, muitas vezes, nunca viram o gênero a ser abordado, além de dificuldades que alguns alunos geralmente já apresentam com a produção de textos, que pode se tornar ainda mais difícil quando o gênero for da área profissional. A seguir, um quadro que resume as questões metodológicas por Bazerman (2011b):

Quadro 3 – Questões metodológicas na proposta de Bazerman (2011b)

Problemas em identificar e analisar gêneros familiares	Sugestões de diferentes formas de identificação e análise de gêneros	Diretrizes metodológicas para definir e realizar uma investigação sobre gêneros	Dificuldades possíveis se nenhum padrão estável emergir
1. Limites a compreender de aspectos já conhecidos;	1. Ir além dos elementos característicos conhecidos;	1. Enquadre seus propósitos e questões para delimitar o seu foco;	1. A coleção não reflete as práticas reais dos usuários ou um fluxo coerente de documentos;
2. Ignorar como as pessoas podem receber cada texto de forma diferente;	2. Considerar variações do gênero em diferentes situações e períodos;	2. Defina o seu corpus;	2. O foco analítico pode estar mal colocado.

3. O trabalho para o qual um gênero é invocado deve ser levado em conta para evitar que os elementos que compõem um gênero sejam um fim em si mesmos.	3.Fazer considerações sobre como podem existir diferenças de padrões naquilo que se chama de “o mesmo gênero” em diferentes áreas ou campos;	3. Selecione e aplique suas ferramentas analíticas (Conjunto e Sistema de Gêneros, além de critérios como Propósito Comunicativo e Comunidade discursiva).	
	4.Olhar historicamente os gêneros.		

Fonte: Bazerman (2011b).

Destarte, se o professor de língua propiciar ao aluno as experiências com os diversos gêneros que ele poderá produzir ao desempenhar um papel profissional, estará preparando este aluno melhor para o mercado de trabalho. Desta forma, concorda-se com a ideia de Marcuschi, ao apresentar a obra de Bazerman (2011b), quando afirma que “se a escola trabalhasse as habilidades de escrita para produzir esses conjuntos de gêneros relacionados, estaria exercitando o aluno para competências não só textuais, mas também profissionais desse indivíduo” (MARCUSCHI, 2011b, p. 12).

Diante do exposto, ao aplicar uma ferramenta analítica como a categoria *conjunto de gêneros*, esta pode ser uma forma de repensar o ensino da disciplina L.T.T. a partir da constatação de quais gêneros um determinado aluno de uma formação técnica de nível médio entrará em contato em sua futura área de atuação; ou seja, se fosse um curso técnico de Nutrição, quais seriam os gêneros mais comuns que fazem parte do cotidiano desse aluno em formação a ponto de o professor criar uma coletânea dos principais gêneros. Nota-se que o pesquisador/professor precisa recorrer a um especialista, conforme mencionam Swales (1990 e 2004), Bhatia (1993) e Devitt (2009), para que esses profissionais possam validar a coletânea.

Por isso, entende-se que é necessário percorrer um caminho interdisciplinar desde a identificação ao ensino de gêneros para promover uma formação profissional mais adequada e coerente, posto que os próprios princípios norteadores dos PCN de Língua Portuguesa

apregoam o atendimento à interdisciplinaridade, especialmente quando manifestadas por intermédio de gêneros de texto, pois

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos cumprem um papel de referencial, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 34)

Reforça essa ideia Bazerman (2011a), uma vez que para ele, ao ensinar a escrever um gênero, ensina-se uma forma de vida, uma forma de se comunicar, uma forma de refletir e compartilhar aspectos culturais da área em que o texto circula; é transmitir conhecimentos profissionais, é proporcionar experiências na futura área de atuação do aluno, é capacitar linguisticamente um aluno para desempenhar o papel profissional.

Por meio da experiência, tanto em sala de aula quanto na pesquisa e no mercado de trabalho, é possível aprender como são os efeitos dos enunciados em circunstâncias típicas, já vividas. É por meio da experiência que se entende o enunciado de um texto, a sua intenção. Bazerman exemplifica o que se aprende com a experiência.

A primeira vez que precisamos escrever uma carta de recomendação para um colaborador em busca de um novo emprego, podemos não estar seguros das melhores coisas a escrever e como apresentá-las. Mas, à medida que começamos a ler e escrever muitas cartas como essa, adquirimos um amplo repertório de estratégias e elaborações em que nos basear, dependendo de suas características pessoais e realizações, da natureza do emprego para o qual se candidata e da situação específica e processo de contratação. Também ficamos sabendo o que capturou nossa atenção lendo essas cartas e o que achamos improvável e inaplicável. Sabemos que espécies de cartas ajudaram pessoas a conseguir empregos e quais foram ignoradas. Esse conhecimento estratégico detalhado pode estar em qualquer nível de realização retórica e linguística [...]. Não só conhecemos gênero, como sabemos o que podemos dizer por meio dele e como fazê-lo funcionar (BAZERMAN, 2015, p. 44).

Com a experiência trazida por muitos informantes e a do pesquisador, ao trabalhar com os gêneros, concorda-se com Bazerman (2015) no sentido de que, ao possuir a experiência em produzir um gênero como o Currículo, o professor, a cada nova produção, passa a conhecer mais variedades de situações em que esse gênero pode ser empregado e quais enunciados podem ser mais eficientes para um determinado tipo de vaga, para um determinado tipo de empresa

que possui uma determinada cultura organizacional, que espera na carta de recomendação ou em uma entrevista encontrar um determinado tipo de perfil profissional, que se encaixe em suas necessidades atuais. Quanto mais contato e vivências tiverem os professores de L.T.T. com os gêneros, mais seguros e preparados estarão para responder às exigências comunicacionais não só da disciplina, mas da própria área de atuação do aluno em formação.

Terminada a metodologia proposta a partir da Bazerman (2011b), dirige-se ao passo a passo de Bhatia (1993) para a identificação de gêneros textuais para quem não possui muita familiaridade com alguma área de atuação.

5.2 Proposta de Bhatia

A proposta didática de Bhatia (1993) para a identificação de gêneros, assim como a de Bazerman (2011b), também pode ser utilizada para o contexto da educação profissional, dado que para esses autores o método para a identificação parte do contexto em que os gêneros a serem investigados são coletados. A partir do pressuposto de que o professor de Língua Portuguesa nem sempre possui familiaridade com muitos dos gêneros que circulam nas esferas profissionais, serão apresentados os sete passos propostos por Bhatia (1993) para a investigação dos gêneros. Para melhor entender sua proposta, convém explicitar seu ponto de vista sobre alguns aspectos com o trabalho dos gêneros nas esferas profissionais e acadêmicas.

Para Bhatia (1993), o conceito de gênero pode ser definido a partir de alguns aspectos que o próprio autor afirma que precisam de maior elaboração. O primeiro aspecto faz referência à ideia de Swales (1990) ao afirmar que o gênero é um evento comunicativo reconhecível a partir de um conjunto de propósitos comunicativos que são identificados e compreendidos pelos membros de uma comunidade profissional e acadêmica. Embora existam vários outros fatores, como conteúdo, forma, público-alvo, canal, que influenciam na constituição de um gênero, para Bhatia (1993) um gênero é caracterizado principalmente pelos propósito(s) comunicativo(s) que se destina(m) a cumprir, ou seja, o propósito comunicativo molda o gênero e lhe confere uma estrutura interna.

O segundo aspecto: os gêneros que circulam nas esferas profissionais e acadêmica são altamente estruturados e, ao mesmo tempo, possuem um propósito comunicativo usual para os membros da comunidade em que o indivíduo atua. Bhatia (1993) menciona que os membros de

comunidades profissionais ou acadêmicas são pessoas geralmente com conhecimento não somente dos objetivos comunicativos de sua comunidade, mas também possuem conhecimento prévio das estruturas dos gêneros que circulam de forma regular em seu trabalho diário. Esse processo é resultado da longa experiência e/ou treinamento acumulados por parte dos especialistas de uma determinada comunidade que molda o gênero e lhe proporciona uma estrutura interna familiar.

Em terceiro lugar, vários gêneros profissionais e acadêmicos apresentam restrições permitidas em termos de intenção, formalidade e valor funcional. Embora o escritor tenha liberdade, deve se conformar com certo padrão de estruturas e de práticas dentro dos limites de um gênero específico. Bhatia (1993, p. 51) exemplifica, por exemplo, que a maioria das pessoas são capazes “de distinguir uma carta pessoal de uma carta comercial, um anúncio de uma promoção em uma carta ou um editorial de jornal de um relatório de notícias”.

Bhatia (1993) explica ainda que, pela restrição de circulação de alguns gêneros de determinada comunidade, seja pelo interesse, seja por normas, seja pela dificuldade de compreensão, a maioria dos membros de uma comunidade profissional ou acadêmica são provavelmente os escritores mais adequados para estruturar um gênero específico, uma vez que os profissionais de uma mesma área, formação, cargo tendem a estruturar um gênero específico mais ou menos da mesma forma.

Em quarto lugar: os membros de uma comunidade profissional ou acadêmica têm maior conhecimento do propósito comunicativo usual do gênero, de sua construção e domínio do uso de gêneros específicos do que aqueles que não são especialistas. Bhatia (1993, p. 52) destaca que “é preciso ser familiarizado com as convenções do gênero” antes que alguém possa explorá-lo. Bhatia (1993) ressalta que

para os não especialistas, incluindo a maioria dos analistas do discurso, essa falta de conhecimento da área muitas vezes apresenta sérias dificuldades, não apenas para a interpretação do gênero, mas também na validação de achados analíticos. É por esta razão que, em muitos dos estudos sobre análise do discurso, incluindo análise de gênero, tornou-se quase um procedimento padrão envolver um informante especialista para buscar suas reações sobre vários aspectos da investigação. (BHATIA, 1993, p. 53, tradução minha)

Desta forma, para Bhatia (1993), cada gênero traz consigo um propósito comunicativo específico a partir de um conhecimento convencional linguístico mobilizado pelo escritor de uma comunidade discursiva. Após discutir o contexto em que define e estuda o gênero, Bhatia

(1993, p. 54-63) explica que há três orientações para a análise de gêneros partindo da variação funcional da linguagem: a linguística, a sociológica e a psicológica.

A primeira delas, a *linguística*, coloca ênfase na análise das variedades dos registros, porém, de acordo com o autor, essa forma de analisar pode ser pouco verdadeira e reveladora da natureza do gênero investigado e de seus propósitos sociais. A outra abordagem é a *análise sociológica dos gêneros*. Essa forma de abordagem possibilita entender de que forma um determinado gênero organiza, define e comunica a realidade social. Essa orientação destaca que o texto é para ser visto como um meio de negociar, no contexto de circulação, com os papéis sociais, os propósitos do grupo, além de preferências profissionais e organizacionais. A última abordagem, denominada *análise psicológica dos gêneros*, é de natureza psicolinguística e tem por intenção revelar a organização cognitiva típica de áreas particulares de investigação quanto ao seu aspecto tático para a descrição de gênero ao proporcionar uma ênfase nas estratégias individuais para executar sua intenção.

Após a contextualização da teoria, serão apresentados agora os sete passos para a análise dos gêneros, propostos por Bhatia (1993, p. 63-84), principalmente para aqueles que não estão familiarizados com o gênero investigado.

O primeiro passo é: **1 - Situar o gênero de texto num contexto situacional**. Bhatia (1993) orienta colocar o gênero, ou seja, um típico exemplar representativo, em um contexto situacional que leve em consideração: experiências anteriores de uso do gênero, as “pistas” do texto (títulos, legendas, siglas, imagens) e o conhecimento de mundo. Ao colocar o exemplar de gênero em uma situação de contexto de uso real ou apresentá-lo a um grupo de especialistas que o lê e/ou produz, é possível entender a partir da reação dos indivíduos ao ter contato com o gênero por que ele é escrito do jeito que é, a partir de sua compreensão dos procedimentos utilizados na área de atividade a que o gênero pertence. Este tipo de conhecimento, por ser maior no grupo de pessoas que pertencem profissionalmente ao discurso da comunidade que habitualmente faz uso desse gênero, traz mais segurança ao pesquisador que queira identificar se determinado exemplar é um texto adequado para atender seu propósito comunicativo.

Em seguida, o autor orienta: **2 - Investigar a literatura existente**. Quando o analista/pesquisador pertence ao grupo profissional que faz uso recorrente do gênero, torna-se mais fácil a tarefa de estudo. Caso o pesquisador não faça parte, o melhor é recorrer à literatura sobre o gênero e sua área de atividade: a) A análise linguística do gênero em questão ou outra

relacionada; b) Ferramentas, métodos ou teorias de análises linguística/discursiva/gênero; c) Opinião de especialistas, livros, manuais etc. relevantes para a comunidade em questão; d) Discussão da estrutura social, interação histórica, crenças, objetivos da comunidade profissional ou acadêmica em que se usa o gênero analisado.

Na sequência, Bhatia (1993) sugere: **3 - Refinar a análise situacional/contextual.** Ao partir do pressuposto de que o gênero intuitivamente está adequadamente situado num quadro situacional/contextual, é necessário refinar a análise: a) Definir o autor do texto, a audiência, o seu relacionamento e seu objetivo; b) Identificar o uso histórico-sociocultural, filosófico e/ou ocupacional da comunidade na qual o discurso acontece; c) Identificar o cruzamento de textos vizinhos e tradições linguísticas para este gênero particular; d) Identificar a realidade: os tópicos, o assunto, os elementos extratextuais que o texto está tentando representar; refletir o relacionamento do texto com essa realidade.

Após definir melhor o quadro situacional/contextual, Bhatia (1993) prossegue: **4 - Selecionar um corpus.** Para selecionar o tamanho e o tipo do *corpus* de forma adequada, o pesquisador precisa: a) Definir bem o gênero que se está trabalhando para que ele possa ser distinguido de outros gêneros similares ou relacionados. A definição pode ser baseada nos propósitos comunicativos, no contexto situacional, e em algumas características textuais combinativas ou distintivas do gênero; b) Ter certeza se os critérios estão claramente estabelecidos para decidir se um texto pertence a um gênero específico; c) Decidir os critérios para uma seleção adequada do *corpus* para os propósitos específicos.

O próximo passo para Bhatia (1993): **5 - Estudar o contexto institucional.** De acordo com o autor, um bom analista esforça-se para estudar o contexto institucional do gênero, ou seja, compreender o propósito do gênero, as regras e convenções (linguísticas, sociais, acadêmicas, profissionais) que governam o uso da língua em tal situação institucional. Bhatia (1993) destaca que as convenções sociais e as regras são implícitas às atividades, e os participantes de uma determinada comunidade profissional inconscientemente vivem, praticam e seguem as regras e convenções. Ao pesquisador, cabe a observação e, se possível, a vivência com esse grupo para entender os aspectos do contexto organizacional que influenciam a construção do gênero estudado, dado que variedades possíveis em um gênero podem ser compreendidas ao entender as normas e procedimentos internos de um determinado grupo de profissionais dentro de uma determinada empresa, com suas normas, regras, procedimentos internos que podem afetar a forma como se redige determinado gênero textual.

O penúltimo passo nessa metodologia é identificar: **6 - Níveis de análise linguística.** Bhatia (1993) explica que nessa fase o analista de gênero decide o nível de profundidade linguística da análise do gênero: a) Análise de traços léxico-gramaticais. Um texto pode ser quantitativamente analisado ao ser estudado a partir de suas características linguísticas predominantes. Geralmente, pode-se empreender uma análise estatística do *corpus* usando, a título de exemplo, uma amostra de verbos mais usados e em quais tempos verbais, o uso de conjunções e conectivos mais utilizados em um determinado tipo de gênero; b) Análise de padrões textuais ou textualização. Neste nível, a análise linguística tem como foco o uso convencional da língua em aspectos que vão do porquê do vocabulário empregado até a frequentes aspectos semânticos e sintáticos. Desta forma, especifica o caminho que os membros de uma comunidade profissional mantêm quanto a valores peculiares do uso da língua quando operando num gênero particular e, assim, é possível entender o porquê de determinado verbo ser usado, no tempo verbal que foi usado, o porquê de determinada frase sempre ter uma estrutura que se repete, como no caso do gênero denominado *declaração*: “declaramos para os devidos fins que”; c) Interpretação estrutural do gênero textual. Neste nível, o objetivo é dar atenção a aspectos cognitivos de organização da língua no gênero analisado, ou seja, como os gêneros são organizados/formatados estruturalmente em uma mensagem: por parágrafos, títulos, destaques entre outras características da estrutura do texto.

De acordo com Bhatia (1993), os especialistas aparentam ser bem consistentes na forma como organizam a mensagem a ser passada por meio de um gênero particular. Com a análise da organização estrutural, é possível identificar com segurança a intenção comunicativa em áreas específicas de investigação; se for uma carta comercial, por exemplo, é possível identificar de forma rápida quem manda e quem a recebe, por meio tanto do vocativo, no início do texto, quanto do fechamento, na parte inferior do gênero.

O último passo nesse método proposto por Bhatia (1993) é a: **7- Informação de especialistas para a análise de gênero.** A pesquisa deve checar suas descobertas com as reações e identificações de um informante especialista na área em que o gênero analisado circula por ser um membro praticante do gênero rotineiramente. A reação e as informações do especialista podem confirmar suas descobertas, trazer validade para suas percepções e acrescentar uma realidade psicológica à sua análise. Bhatia (1993) ainda destaca a importância desse informante ser uma pessoa apropriada para ser consultada e destaca algumas características ideais para determinar um bom informante: a) Ser um especialista competente e

treinado; b) Ter facilidade para lidar com a linguagem especializada e também estar preparado para falar quando for questionado sobre aspectos do gênero; c) Conseguir explicar sem dificuldade o que os membros especialistas fazem quando exploram a língua para cumprir seus objetivos. Eis alguns exemplos trazidos para que o informante seja uma pessoa capaz de validar sua pesquisa no sentido de lhe trazer confiança nos dados coletados.

Diante dos passos demonstrados, espera-se que o professor no papel de pesquisador e analista de gêneros para os quais não possui familiaridade e/ou formação consiga realizar o planejamento e a organização se o objetivo for tanto a análise quanto o ensino do gênero em questão. Concorde-se com Bhatia (1993) que afirma que esses sete passos podem ser adotados em sua totalidade ou parcialmente ao se proceder uma análise de qualquer gênero.

A partir desse quadro sobre a metodologia de Bhatia (1993), pode-se afirmar que identificar gêneros para posteriormente praticá-los na formação profissional exige um rigor e seriedade por parte do professor para que o trabalho com um determinado texto aconteça de forma pertinente, adequada à necessidade da formação profissional. Muitos gêneros são dinâmicos e complexos, por isso quanto mais segurança e consciência do contexto situacional do gênero o professor tiver, maiores são as possibilidades de um trabalho contextualizado, motivador e assertivo que possa contribuir para a formação linguística profissional do aluno.

5.3 Proposta de Askehave e Swales

O trabalho de Askehave e Swales (2009) revisita uma importante categoria de análise desta dissertação: o Propósito Comunicativo (PC). Este conceito, originalmente de acordo com Swales (1990), é um critério privilegiado na identificação e definição de gênero não só por focar uma ação retórica específica por meio do PC, mas também por determinar no gênero sua forma, seu conteúdo e seu estilo. Swales (1990) elenca seis elementos que identificam uma comunidade discursiva e o próprio autor; depois de críticas, os reelabora. Swales (2009) destaca ainda por exemplo que uma Comunidade Discursiva utiliza uma seleção de gêneros que formam conjuntos e sistemas de gêneros, conforme visto em Bazerman (2011b), além de já ter adquirido ou buscar adquirir uma terminologia específica de linguagem de sua área de atuação.

Após o livro *Genre analysis: English in academic and research settings*, Swales (2004 e 2009) modificou com o passar do tempo a base de sua teoria e atualmente dá prioridade aos

indivíduos e detalhes que fazem parte da situação de comunicação: o contexto. A mudança gradativa acontece a partir da dificuldade, em muitos casos, de identificar de forma clara o propósito de um determinado gênero. No entanto, como Askehave e Swales (2009) observam, muitas teorias de gênero destacam o PC como um conceito central em muitas abordagens baseadas em gêneros. Como a intenção é destacar o PC como uma categoria para identificar o gênero, transcreve-se a opinião dos autores:

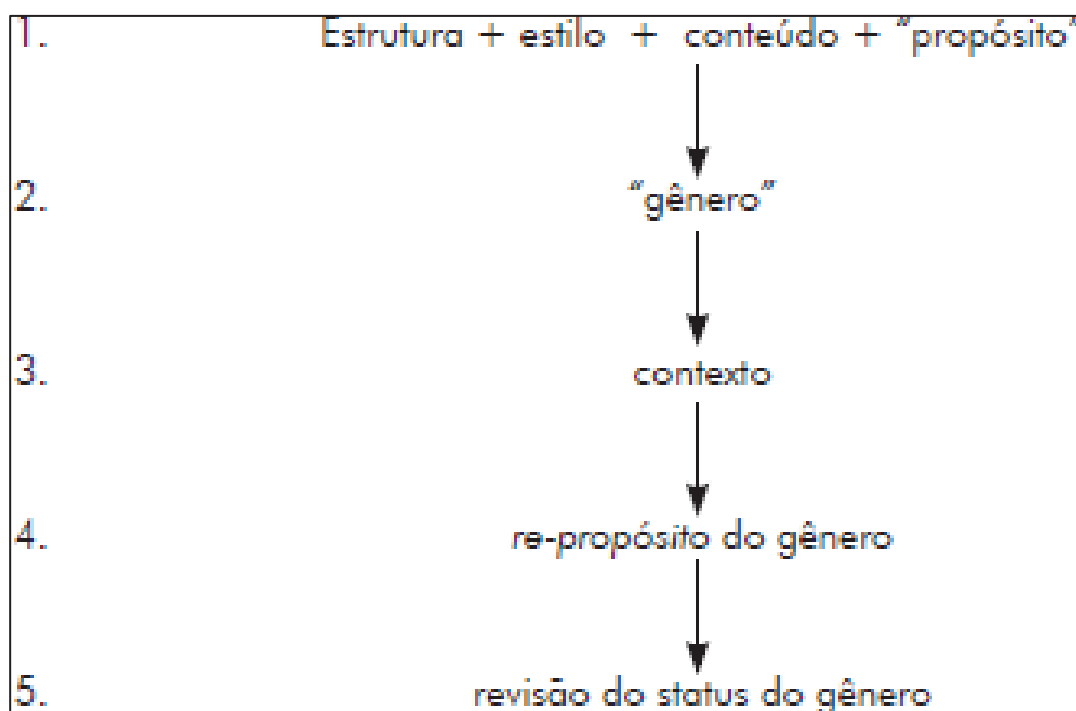
Apesar dessas dificuldades crescentes com a operacionalização do conceito, especialmente como instrumento de categorização, o propósito comunicativo continua influenciando as abordagens de Língua com Fins Específicos, principalmente, talvez, na área de comunicação empresarial. (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 228)

Para justificar a complexidade, Askehave e Swales (2009) exemplificam a dificuldade de identificar o PC por meio da análise de três gêneros: *listas de compras, respostas à carta de argumentação, fôlderes empresariais*. A lista de compra, seja pela estrutura e organização textual, seja pela menor complexidade, é um gênero facilmente reconhecível ao passo que os fôlderes empresariais, por sua vez, de acordo com a observação dos autores, poderiam promover um produto e/ou serviço, mas também ao mesmo tempo poderiam promover a empresa e até mesmo um fornecedor, ou seja, um parceiro comercial.

Além disso, os autores também ressaltam que a *forma* é mais perceptível que o *PC*; e mesmo que os participantes de uma comunidade discursiva (CD) possuam um bom conhecimento dos gêneros, nem sempre podem estar de acordo com seu propósito. O PC, portanto, não é uma categoria de análise evidente e predominante, mas ainda assim é um critério privilegiado dada a sua importância quando se pretende investigar a função de um gênero. Diante das ponderações, os autores destacam dois caminhos metodológicos para a identificação de gêneros, ressaltando que

sugerimos que seria prudente abandonar o propósito comunicativo como método imediato e rápido de classificar os discursos em categorias genéricas, embora o analista possa e deva conservar o conceito como um valioso – talvez inevitável – resultado final da análise. (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 228)

O primeiro caminho metodológico é de uma *abordagem linguística*, considerada para os autores como uma abordagem tradicional por partir do texto a análise para identificar um gênero. A segunda abordagem metodológica parte do *contexto* ou como os autores detalham: uma *abordagem etnográfica*. O primeiro caminho metodológico possui 5 passos conforme figura a seguir:

Figura 2: Análise de gêneros a partir do texto

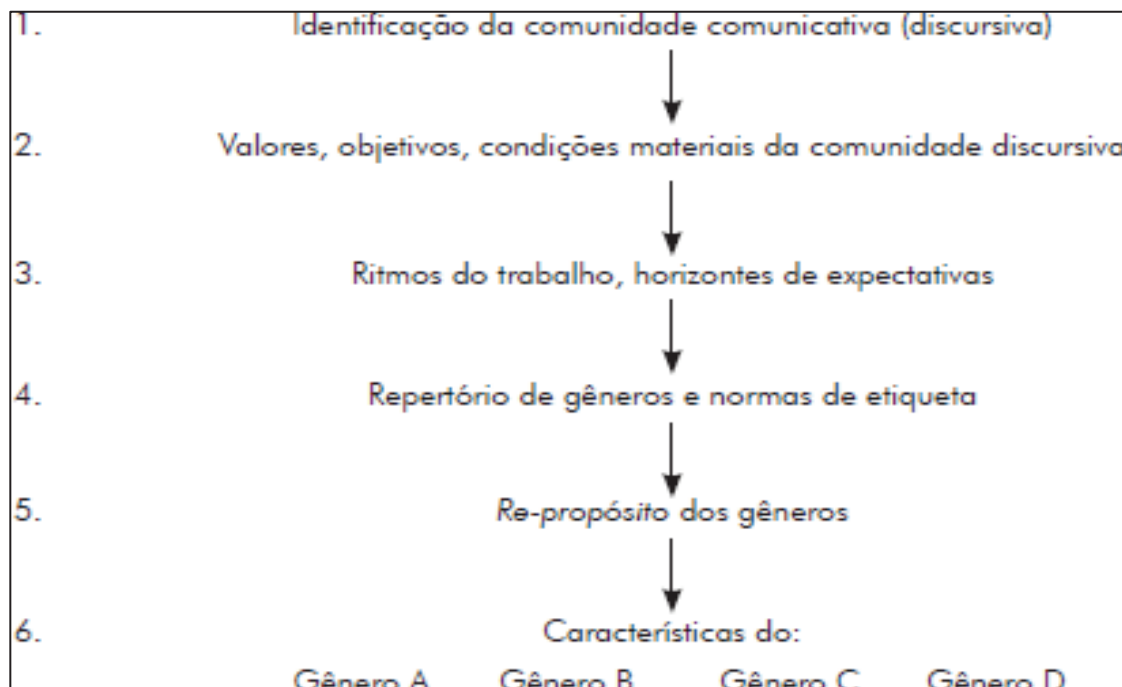
Fonte: Askehave e Swales (2009, p. 239).

De acordo com os autores, para identificar o gênero a partir do texto, o primeiro passo é analisar a estrutura, o estilo e o conteúdo trazido pelo gênero bem como o seu propósito. Os autores reforçam que no item conteúdo devem ser analisados os elementos que foram ditos e não ditos, pois nas omissões podem-se encontrar convenções sociais daquela CD. Concorde-se com Biasi-Rodrigues (2007, p. 731) sobre o fato de que no primeiro passo do “procedimento textual/linguístico, o propósito comunicativo é examinado juntamente com a forma do gênero, o estilo e o conteúdo. Em uma etapa posterior, o propósito é tomado como um fator na redefinição do gênero (repurposing the genre)”.

Desta forma, o pesquisador, ao analisar o exemplar ou exemplares dos gêneros em questão, depois examinar os elementos constitutivos do gênero e seu propósito, deve analisar o gênero em si, para depois avaliar o contexto em que esse gênero se apresenta, além de verificar se há uma coerência para aquela comunidade discursiva (CD) para rever o *status* do gênero. Assim, do contexto, como terceiro passo à revisão do status de gêneros, aos demais passos, são caminhos/métodos abertos para que o propósito de um gênero seja revisto a qualquer momento.

O segundo procedimento parte do contexto e a sequência metodológica apresenta-se abaixo:

Figura 3: Análise de gêneros a partir do contexto



Fonte: Askehave e Swales (2009, p. 240).

O primeiro passo é identificar a CD do gênero analisado, ou seja, ao analisar a CD, analisa-se a situação da comunicação. Na sequência, os valores, objetivos e condições para que o gênero seja produzido devem ser analisados, visto que nesse passo muitas informações que são necessárias para produzir um texto nem sempre estão visíveis ao pesquisador. Diante dessa situação, uma pesquisa de abordagem etnográfica proporcionaria uma segurança maior ao pesquisador do gênero para melhor compreender a situação de comunicação (contexto). Ao analisar o terceiro passo, os ritmos de trabalho, horizontes de expectativas, pode-se entender melhor o sistema de gênero e o sistema de atividades conforme explicitado anteriormente aqui em Bazerman (2011b). O quarto passo é elencar o repertório de gêneros, ou seja, elencar quais gêneros são produzidos dentro de uma CD. As normas de etiqueta são os valores sociais que uma determinada CD atribui a um gênero específico, tanto ligados a aspectos da forma de escrever, falar, enviar, receber determinado gênero, quanto elementos convencionais ligados à própria formação profissional e/ou elementos da cultura organizacional que podem influenciar na forma como o gênero circula dentro da área de atividade profissional.

O último passo, antes de separar cada gênero, seria confirmar se o PC estaria adequado, após uma análise mais profunda do contexto. Cabe destacar, como os próprios autores mencionam, que tanto a análise a partir do texto como a análise a partir do contexto podem ser combinadas e ambas incluem um passo metodológico para confirmar o PC do gênero, por isso Swales (2004) sugere que o repropósito do gênero deve ser feito ao final da análise. Como foi bem observado por Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012),

o uso da ferramenta de análise denominada de “repropósito do gênero” não deveria ser uma tarefa limitada à observação do analista, ou seja, a confirmação do propósito comunicativo de um gênero será mais seguramente alcançada se o pesquisador criar condições para, pessoalmente, colher informações dos sujeitos produtores e consumidores dos gêneros, especialmente de membros experientes das comunidades discursivas de que participam. (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 242.)

Acrescenta-se à assertiva acima a seguinte reflexão desses estudiosos:

Dessa forma, somente podemos falar de “identificação” de gêneros com base em seu propósito comunicativo a partir de uma análise mais ampla, nunca como uma categorização a priori (...) mesmo quando um texto parece apresentar explicitamente seu propósito comunicativo, como na carta de um banco alegando que “o propósito desta carta é informá-lo que sua conta excedeu o limite de crédito”, seria bastante precipitado, ou ingênuo, tomar um enunciado assim ao pé da letra.

A partir das duas propostas metodológicas organizadas por Askehave e Swales (2009) para analisar e identificar um gênero, este trabalho assume a ideia do PC como categoria privilegiada para o contexto de gêneros que circulam na esfera profissional. O professor pode eleger um exemplar de gênero como modelo para analisá-lo a partir da estrutura, conteúdo e estilo. Caso o professor de língua portuguesa venha a trabalhar com gêneros de uma esfera profissional com a qual não possui familiaridade, espera-se que para ensinar esse determinado gênero ele tenha um domínio razoável do contexto em que esse texto está inserido e que saiba de forma segura qual/quais são os seus propósitos comunicativos.

Agrega-se a esse cenário ser fundamental para o professor ter uma noção sobre a CD que produz e lê o texto; os valores e condições para que ele seja utilizado; uma noção do ritmo de trabalho e suas atividades, seus repertórios e etiquetas, para que, detalhado o contexto, possa preparar uma proposta didática e tornar a aula mais motivadora com textos com os quais os alunos muito provavelmente vão se deparar ao entrar no mercado de trabalho.

A seguir, será apresentado o primeiro caminho dessa pesquisa de como trabalhar o gênero no contexto escolar a partir das contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly com o intuito de apresentar o conceito de Sequência Didática (SD), que estabelece um método para ensinar gêneros.

5.4 Proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Esta seção tem por objetivo defender a ideia de ensinar gêneros a partir do conceito de Schneuwly e Dolz (2004) denominado Sequência Didática (SD). O ensino de língua materna proposto pela corrente sociointeracionista à qual os autores são filiados privilegia não o ensino normativo, mas sim o ensino procedimental, em que se valoriza o uso da língua em situações de comunicação. Assim, essa corrente mobiliza por meio do texto o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) desenvolve a ideia de gênero como (mega)instrumento semiótico para o ensino de língua materna e aprimoramento de habilidades de leitura, de oralidade e de escrita. Ela também objetiva aperfeiçoar, por meio de uma SD, a aquisição desses conhecimentos.

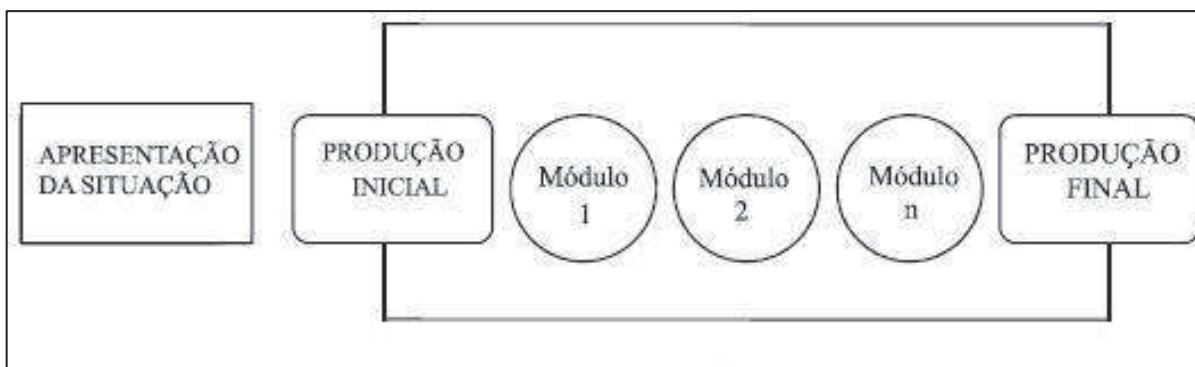
O professor de língua portuguesa precisa levar em consideração aspectos comunicativos do contexto da realidade da situação social que o gênero representa, ou seja, ao transpor didaticamente o gênero a ser ensinado, é fundamental para o professor a contextualização de como aquele gênero funciona em determinada CD, dado que a grande finalidade de uma SD é proporcionar ao aluno o domínio de como funciona o gênero e como a linguagem nele é empregada em situações reais de comunicação. Sendo assim, é por meio dos gêneros que as práticas sociais de linguagem são assimiladas nas atividades desses alunos.

O contexto da educação profissional desse trabalho exige do professor além do domínio do contexto para trabalhar com a disciplina e com os gêneros que circulam na formação profissional em que atua um domínio de como os gêneros podem ser ensinados para promover o desenvolvimento linguístico do aluno, posto que

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 83, 2004).

A estrutura de base para uma SD conforme visão dos autores pode ser representada pela proposta representada na **Figura 4** abaixo:

Figura 4 – Esquema de uma SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A primeira parte de uma SD é a **Apresentação da Situação**. Essa etapa objetiva expor ao aluno qual será o gênero a ser trabalhado e o professor deve expor qual a finalidade do gênero bem como em qual contexto ele está inserido. O contexto é fundamental para a compreensão do objetivo de produzir um determinado gênero na formação profissional. O professor, diante desse desafio, precisa esclarecer e destacar alguns aspectos como: qual gênero será produzido e a sua importância para a formação profissional do aluno ao desempenhar um papel profissional. Caso o professor precise ensinar um Relatório de Vendas, por exemplo, quanto melhor e maior for seu conhecimento sobre os contextos de como produzi-lo, melhor será sua explicação. Por isso, saber para quem se destina o gênero Relatório de Vendas, como ele será produzido (vídeo, gravação em áudio, por escrito) e por quem será produzido (atividade individual ou em grupo) precisa estar bem explicitado.

Além disso, se for necessário, é primordial antes de iniciar a primeira produção, expor um modelo do gênero em questão e detalhar como ele foi construído, justificando a sua importância para aquela atividade profissional, ou seja, os conteúdos a serem ensinados em um Relatório de Vendas vão desde a estrutura linguística até aos porquês de como se organizam determinadas informações no documento. Por ser importante ao professor de língua materna entender como se organiza o gênero, nesse caso, projetos interdisciplinares com os membros especialistas da formação técnica poderiam catapultar a ideia de um projeto para produzir um gênero. Compartilhar no projeto as experiências de um professor da área técnica com

conhecimentos empíricos e práticos de produção de diversos tipos de Relatórios de Vendas torna a atividade interdisciplinar mais enriquecedora para os docentes e para os alunos.

A segunda etapa da SD é a **Primeira Produção ou Produção Inicial**. É nesse momento que o aluno, experiente ou não em produzir textos, com experiência ou não com o gênero em questão, com experiência ou não no mercado de trabalho, tenta elaborar a primeira versão do gênero do projeto. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado”. Torna-se elementar que para o sucesso da primeira produção, mesmo que parcial, o aluno tenha consciência do porquê da atividade e de suas dificuldades bem como de sua importância para a formação profissional.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que essa **Produção Inicial** é para o professor um momento privilegiado de informação e permite refinar e adaptar a reescrita de acordo com a capacidade do aluno, o que permite também ao professor oferecer um ensino individualizado para que o estudante possa superar possíveis dificuldades com a produção escrita.

A próxima etapa são os **Módulos**. O objetivo de cada módulo é tratar os problemas que apareceram nas primeiras produções e oferecer aos alunos instrumentos necessários para superá-los. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam quatro níveis das principais dificuldades com o trabalho com gêneros.

O primeiro é a *representação da situação de comunicação*. O aluno ao produzir o gênero deve ter de forma clara em sua mente quem será o destinatário de seu texto. No caso do Relatório de Vendas, o destinatário poderia ser um superior imediato, mas também poderiam ser profissionais de outros setores da empresa. Além deles, poderia esse gênero ser destinado à imprensa e aos acionistas da empresa. A finalidade do gênero, ou seja, numa visão swalesiana de PC, precisa estar clara a quem for produzir o gênero. No caso do Relatório de Vendas, a intenção dele será convencer investidores a continuar investindo na empresa? Será a de demonstrar e destacar a um superior imediato os resultados de uma campanha promocional de um produto em uma determinada rede varejista?

O segundo nível é a *elaboração de conteúdo*. O aluno precisa ter um referencial tanto do modelo do gênero quanto das informações: onde buscá-las, como elaborá-las e como criá-las. Notas, debates, notícias, conhecimento de outras disciplinas, discussões, leituras de mais

Relatórios de Vendas produzidos no ambiente real de negócios são recursos importantes para que o aluno possa assimilar o gênero e entender sua importância.

O nível a seguir destacado pelos autores é o *planejamento do texto*. Aqui cabe destacar a importância de o aluno seguir um modelo de gênero como referência tendo em vista que a formatação de um gênero, como no caso do Relatório de Vendas, apresenta uma estrutura relativamente estável. O papel do professor é fundamental: caso muitos alunos nunca tenham produzido um relatório, o professor precisará criar, escolher ou adaptar esse módulo específico para preparar aulas que trabalhem os aspectos que vão desde a tipologia textual predominante a como organizar a formatação do texto.

O último nível é a *realização do texto*. O estudante precisa mobilizar os conhecimentos linguísticos para produzir um texto com tipologia, estrutura, vocabulário e tempos verbais adequados à situação. Esses níveis podem ser trabalhados em um único módulo ou em módulo diferente de acordo com a dificuldade da turma.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89), além dos diferentes níveis eles destacam que os módulos podem ser divididos em três grandes categorias. A primeira delas: a) *As atividades de observação e de análise de textos*. Nessa atividade, o professor pode propor a leitura de partes ou de textos completos do gênero a ser trabalho ou de gêneros similares e até mesmo diferentes para que os alunos possam ter contato com uma variedade de estruturas sintáticas e lexicais; b) *As tarefas simplificadas de produção de textos*. A atividade desse módulo permite focar, por exemplo, a reorganização de como as informações no gênero estão distribuídas, revisar as informações no texto e o próprio texto, acrescentar trechos importantes para esclarecer determinada questão. São exercícios bem específicos para poder aprimorar a linguagem do aluno; c) *A elaboração de uma linguagem comum*. É uma atividade que pode ser feita em outros módulos que objetiva comentar, criticar, melhorar o próprio texto ou o de outrem. Este módulo permitiria ao professor perceber a maturidade de cada aluno ao prestar atenção nas falas. Nesse módulo, é possível perceber se os alunos conseguem identificar a *tipificação* de um gênero a partir da visão trazida nesse trabalho por Bazerman (2011b).

O professor, a partir da experiência com o gênero e a evolução da turma, pode adequar quantos módulos desejar para atingir a finalização do projeto. Na realização dos módulos, os alunos discutem sobre o gênero entre si e com o professor ou professores envolvidos, além de poder pesquisar e tirar dúvidas com outros profissionais e fontes de informação. No recorte

dessa pesquisa, pelo gênero estar estritamente vinculado ao contexto profissional, os alunos discutem a própria atividade profissional,

Adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89-90)

Os autores, ainda sobre o vocabulário, sugerem ao professor e aos alunos o registro de informações:

Esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90)

Dentro do contexto profissional, o plano de curso da disciplina L.T.T. sugere não só o trabalho com alguns gêneros textuais, mas também a criação e a elaboração de glossários técnicos da área de atuação do aluno. Desta forma, o trabalho com a SD, além de priorizar o ensino de gêneros, fundamental para a disciplina, também oportuniza conhecer o vocabulário da área técnica de forma contextualizada, o que garante uma aprendizagem mais natural e eficaz, pois muitos gêneros textuais são de fato aprendidos na esfera profissional com o contato real de demanda e adversidades com as quais o profissional precisa lidar: quanto mais adequada for a proposta de gênero, mais preparado o aluno estará para reproduzi-lo em situações reais de sua atividade profissional.

A última etapa da SD é a **Produção Final**. É a etapa em que o professor poderá ver o progresso do aluno, ou seja, se ele conseguiu mobilizar seus conhecimentos adquiridos desde a produção inicial até a finalização dos módulos para a produção da versão final do gênero. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) comentam que nessa etapa o professor pode, se assim lhe for conveniente, realizar uma avaliação do tipo somativa, em que critérios podem ser estabelecidos em cada etapa, ou avaliar a versão final de forma objetiva, ao esperar que as sugestões, erros e correções da produção inicial e dos módulos estejam presentes nessa última produção. Concorde-

se, portanto, com a observação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91) quando sublinham que a “avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”.

Ao apresentar a SD como um caminho possível para ensinar gêneros, pretende-se alertar para a importância também de se ter uma metodologia que atenda e supra a necessidade de o professor de língua portuguesa aprimorar o desenvolvimento linguístico do aluno. O professor, munido de fundamentação teórica capaz de assegurar como possa identificar um gênero em áreas profissionais com as quais não possui familiaridade, caso tenha uma proposta didática coerente para o ensino do gênero, estará não só contextualizando sua aula, mas também a tornando mais proveitosa e funcional, uma vez que a disciplina tem justamente essa vocação na esfera profissional: desenvolver a elaboração de textos e a montagem de argumentos.

5.5 Proposta de Devitt

A proposta de Devitt (2009) para o ensino de gêneros, mais que a forma de aprender, privilegia o foco na consciência do gênero em si, do seu papel, da sua função e do seu contexto de circulação. Apesar de não negar sua importância, o ensino de gênero, na visão de Devitt (2009), pode ser formulaico e restritivo caso seja ensinado dentro da proposta de somente copiar “um modelo”, sem apresentar ao aluno o significado social ou cultural do gênero no ambiente em que circula. Na obra *Genre in changing world*, Devitt (2009) argumenta no capítulo de sua autoria

por uma pedagogia de gênero que reconheça as limitações de seu ensino óbvio e explore a natureza ideológica do gênero para permitir a compreensão crítica por parte dos alunos. Os gêneros afetarão a sua forma de ler, escrever e mudar seus mundos. Ensinar a consciência crítica de gênero ajudará os alunos a perceber essa influência e a fazer escolhas deliberadas de gênero. (DEVITT, 2009, p. 338, tradução minha)

Nesse sentido, dentro do contexto da sala de aula, o gênero é aprendido por meio da prática com o objetivo de desenvolver a percepção e a sensibilidade dos alunos para as possibilidades do ponto de vista da ação retórica, ou seja, do efeito de argumentação que o texto tem dentro daquele ambiente social e/ou profissional em que circula. Uma *abordagem da consciência de gênero*, nesta perspectiva, tem no centro o aluno para que ele empregue de forma

adequada a linguagem ao contexto. Desta forma, essa abordagem tem a intenção de conscientizar o aluno sobre os porquês da estrutura e organização textual do gênero, do seu significado e da sua intenção argumentativa, e de como as pessoas o interpretam e reagem ao entrar em contato com esse enunciado, o que representa a forma de agir, de pensar e de viver no mundo.

Para Devitt (2009), diferentemente da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o gênero não seria um instrumento em sua pedagogia, ou seja, o ensino não parte do gênero textual/discursivo. Ensinar por meio da proposta da *consciência de gênero* tem por finalidade proporcionar aos alunos a compreensão da relação entrelaçada entre a forma e o contexto prioritariamente para que os estudantes percebam e entendam tanto as limitações de atuação dos gêneros escolhidos quanto aos efeitos de argumentação que os gêneros tornam possíveis.

Por julgar fundamental a relação forma e contexto, Devitt (2009) preocupa-se em como despertar no aluno, com a pedagogia do ensino de gêneros, um pensamento da consciência crítica para o ensino de gêneros específicos, como é o caso do contexto das Escolas Técnicas Estaduais neste trabalho. A autora explica que

Ensinar um gênero específico é ensinar o contexto desse gênero. Na melhor das hipóteses, isso significa que ensinamos gêneros de forma retórica, segundo convenções que têm finalidade retórica e que podem ser usadas para alcançar objetivos retóricos de situações retóricas. O resultado é um ensino muito mais rico de escrita do que ensinar, digamos, as formas sem retórica de um tema de cinco parágrafos. (DEVITT, 2009, p. 338, tradução minha)

Para Devitt (2009), quando o professor escolhe gêneros para ensinar, nessa perspectiva, ele proporciona ao aluno a percepção do uso da linguagem sob diversos ângulos e possibilidades para que, de forma consciente, escolha o vocabulário, as formas estruturais e o contexto mais adequado para agir e atingir seus objetivos retóricos.

Para que isso ocorra, os alunos em formação precisam ter contato com amostras de textos que circulem em ambientes reais de sua finalidade retórica e, com pesquisas e orientação do professor, possam interpretar o texto e entender o contexto e as funções dele para os destinatários da mensagem. Desta forma, evitar-se-ia a utilização de um “modelo de gênero textual” para ser ensinado como referência na ideia de “cópia pela cópia”, como se fosse um “formulaico fechado”, sem o discernimento do aluno para a função do texto bem como entender como esse mesmo texto afeta tanto quem escreve quanto quem o recebe.

Nessa proposta, o papel do professor é chave: a consciência e reflexão para que o aluno aprenda a escrever um gênero é fundamental, pois a abordagem e os gêneros escolhidos podem influenciar na forma como o aluno entenderá a função do gênero dentro do contexto ao qual ele pertence. No entanto, Devitt (2009) reconhece que a tarefa de evitar a “cópia” do gênero sem uma proposta de conscientização é bastante difícil. Reinaldo (2010) explica que, ao estar

Preocupada com uma pedagogia de gêneros específicos das disciplinas, Devitt entende que, apesar dos medos da fórmula genérica e da inculcação, do ponto de vista prático, não se pode fugir desses gêneros: seu conhecimento se faz necessário na academia, nas disciplinas e nas profissões. Ignorar essa necessidade significa deixar de conhecer os gêneros específicos como integrantes do currículo oculto. O ensino explícito de gêneros específicos pretende, pois, favorecer aos discentes o acesso e o uso futuro desses gêneros. (REINALDO, 2010, p. 182)

O trabalho com os gêneros específicos pode ser difícil e por isso será apresentada a seguinte proposta pedagógica dividida em três níveis melhor explicados a seguir: o ensino explícito de gêneros como partículas (específicos), o ensino de gêneros como processo (antecedentes) e o ensino de gêneros como contexto da consciência crítica de gêneros. Essas propostas de ensino se encontram sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 4: Pedagogia combinada das três abordagens de gênero

Ensino de gêneros como partículas/coisa: gêneros específicos	Ensino de gêneros como movimento/processos: antecedentes	Ensino de gêneros como contextos/campos: consciência
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos	Objetivo: aprender como construir um gênero novo a partir de gêneros conhecidos	Objetivo: aprender como criticar e mudar gêneros existentes
Partícula/Coisa Que gêneros relevantes existem? Como podem ser melhor categorizados?	Partícula/Coisa Que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Partícula/Coisa Quais são os componentes da consciência crítica? Como se aplicam nos gêneros?
Que gêneros os alunos precisam aprender?	Quais gêneros estabelecidos são os melhores antecedentes em potencial?	Que gêneros se prestam para desenvolver a consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes de gêneros se prestam para desenvolver consciência crítica?

Movimento/Processo Como essas formas mudam no tempo?	Movimento/Processo Como as pessoas se aproximam dos gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Movimento/Processo Como escritores conscientes criticam e mudam gêneros?
Como os <i>experts</i> adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser feitas de modo explícito e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
Como podem os alunos aprender esses gêneros?		Como podem os gêneros ser mudados? Como podem os alunos participar nessa mudança?
Campo/Contexto Quais são os conjuntos de gêneros que os alunos precisam usar?	Campo/Contexto De que antecedentes esses escritores precisam para aprender gêneros futuros?	Campo/Contexto Como acontece o desenvolvimento da consciência de gênero considerando as interações dos escritores com os usuários dos gêneros existentes?
Que gêneros eles já conhecem?	Quais gêneros antecedentes os escritores já conhecem para o uso em potencial?	
Como acontece a aprendizagem desses novos gêneros considerando suas interações com o contexto/cultura mais amplo/a?	Como acontece a aprendizagem desses antecedentes considerando as interações dos escritores em contextos futuros?	

Fonte: Devitt (2009, p. 349-350).

De acordo com o quadro 4, a proposta pedagógica do ensino de gênero apresentada por Devitt (2009) explora a combinação de abordagem de três práticas com a intenção de alcançar, principalmente na escrita, níveis mais elaborados na produção de textos.

A primeira abordagem consiste no tratamento do gênero como *partícula*, ou seja, com amostras de gêneros específicos. Esta primeira parte da abordagem, conforme explica Devitt (2009), tem o intento de estender aos alunos contatos e experiências com gêneros textuais em que as partes e as formas/estruturas de texto bem como processo e contexto podem ser úteis como exemplos para aprender gêneros não familiares, isto é, pretende dar aos alunos um

número de experiências suficiente para que alguns elementos desses gêneros possam servir como conhecimento prévio quando os alunos forem adquirir gêneros desconhecidos no futuro (segunda parte da abordagem).

Esta abordagem adotada, mesmo que não combinada com as demais a seguir, ainda assim estaria dentro do contexto da formação profissional desse trabalho e poderia plenamente proporcionar ao professor de L.T.T. um caminho metodológico para o trabalho docente com gêneros. O roteiro de perguntas dessa primeira coluna é muito pertinente à proposta da disciplina L.T.T. e ele em si já poderia nortear um trabalho com gêneros para fins específicos, como é o caso da educação profissional de nível médio para a formação de técnicos.

Por exemplo, na parte em que aborda o *campo/contexto*, Devitt (2009) questiona: “Quais são os conjuntos de gêneros que os alunos precisam usar?” Essa categoria de análise, *conjunto de gêneros*, proposta por ela mesma em Devitt (1991) e retomada por Bazerman (2011b), ao ter por objetivo elencar os gêneros que alguém em um papel/função precisa conhecer, é um caminho pedagógico que já direciona o ensino para a escolha de gêneros da área de formação do aluno. No entanto, conforme já explicado, na visão da proposta pedagógica de ensino de gênero por Devitt (2009), o desenvolvimento crítico do aluno é fundamental e, ao trabalhar esta abordagem isoladamente das demais, corre-se o risco de reprodução de cópias parciais ou totais de gêneros sem despertar no aluno uma percepção crítica do entendimento do contexto e da função retórica do gênero bem como os interesses e valores que estão dentro de papéis sociais e das instituições envolvidas na comunicação.

A segunda parte desta proposta, descrita na coluna do meio, consiste em realizar uma abordagem dos gêneros específicos (a primeira abordagem) para a promoção da aprendizagem de futuros gêneros; isto é, nesta proposta, trabalha-se com foco no aprendizado de novos gêneros para não só aprendê-los mas também ampliar as possibilidades de produção de gêneros já conhecidos ao prover na atividade pedagógica a apresentação de novos elementos, como a mudança do público-alvo, mudança do objetivo do gênero, mudanças do ambiente de circulação do gênero, entre outras situações.

Devitt (2009) entende que esta postura pedagógica auxilia os alunos a refletir sobre a forma/estrutura do texto, sua função retórica, a audiência, seu processo de composição, aspectos sociais, culturais e institucionais do gênero para transportar um conjunto prévio de competências e habilidades de escrita para as novas atividades/produções.

Dentro do contexto da educação profissional, por exemplo, especificamente na questão central deste trabalho, que é o ensino de gêneros textuais na formação profissional de técnicos, o professor de L.T.T. pode planejar e organizar a ordem dos gêneros do Plano de Curso da disciplina; pode organizar o seu conjunto de gêneros de acordo com a familiaridade dos alunos com gêneros já dominados ou mais conhecidos.

A título de exemplo, no curso técnico de Administração, o professor de L.T.T. pode propor a produção do gênero *carta comercial* que, às vezes, muitos alunos não têm familiaridade, partido do pressuposto de que, conscientemente, ele, professor, sabe que os alunos já conseguem produzir adequadamente pelas experiências em aulas anteriores um *e-mail profissional* (*e-mail com a estrutura e formalidade normalmente utilizada nas instituições*) para o contexto do mercado de trabalho dessa área.

O texto de uma *carta comercial* de uma loja de móveis, com o propósito de convidar decoradores para o lançamento de uma nova linha de móveis planejados, pode apresentar uma estrutura de organização textual semelhante à encontrada em um *e-mail* de proposta de uma instituição financeira (como um banco que oferece ao cliente um cartão de crédito especial para acumular milhas de passagens aéreas). Desta forma, dentro do contexto da formação do técnico em Administração, quando o professor de L.T.T. promove uma proposta sequencial intencional de interação com os gêneros de estruturas semelhantes, como o *e-mail* e a *carta comercial*, e muda seus respectivos contextos, público-alvo, suporte do gênero, ambientes em que circulam – mais aprimoramento argumentativo o aluno desenvolverá ao produzir um texto.

A terceira parte, que encerra a combinação da proposta pedagógica, é aprender a analisar criticamente os gêneros conhecidos com o propósito de possibilitar mudanças estruturais, argumentativas e finais no gênero para que consigam, ao realizar as adaptações, atender às necessidades específicas de intenção na argumentação proposta do gênero.

De acordo com Devitt (2009), pensar criticamente e conscientemente o gênero como um todo, da forma à função, é praticar a *abordagem da consciência crítica de gênero*. Pensar com consciência o gênero é perceber a sua relação com o contexto, como ele afeta as pessoas, como ele afeta instituições, quais seriam as melhores palavras e argumentos para aquela produção de texto, quais ações e mudanças esse gênero pode efetivamente realizar dentro do ambiente em que ele circula, seja na escola, seja em situações familiares, seja, principalmente no contexto dessa pesquisa, em ambientes profissionais.

Este pensamento de Devitt (2009) para esta terceira parte da proposta volta-se para o aluno no sentido de fomentar sua autonomia, através do pensamento crítico do ato de escrever, para não ficar dependente de “modelos de gêneros” e de “modelos de argumentos” que acabem não representando sua real necessidade e seu pensamento/argumento presentes no processo de produção do gênero.

Diante do exposto, no contexto do exemplo da formação do técnico em Administração, quando o professor de L.T.T. promove a interação com os gêneros mudando contextos, público-alvo, suporte do gênero, ambiente em que circula, o aluno poderá produzir um texto dessa esfera com primor argumentativo.

Partindo dos exemplos apresentados no contexto do curso técnico de Administração, o professor de L.T.T. na visão pedagógica de Devitt (2009) promoveria a *abordagem da consciência crítica de gênero* quando instiga o aluno a entender: por que uma loja de móveis convida decoradores para o lançamento de uma linha de novos móveis planejados e não convida diretamente os próprios clientes da loja que poderiam ter esses objetos em casa? Se for um número específico de decoradores, há algum critério para escolhê-los? Como os decoradores podem reagir ao convite se souberem que, nesse contexto, a loja em especial pertence a uma grande marca e o evento possui um número restrito de convidados? No caso do contexto da instituição financeira: o cliente que receber esse convite para ter um cartão de crédito especial que acumula milhas teve, de que forma e por qual meio, seu perfil analisado e selecionado?

Desta forma, em seu dizer, Devitt (2009) resume a sua proposta pedagógica em um *currículo* ao fazer na primeira abordagem o aluno perceber, pelos exemplares de gêneros, que eles são criados por pessoas com a intenção de realizar algum objetivo e não com a intenção de apresentar modelos para serem estanques, a que os alunos devem se adaptar. A segunda é o gênero como processo de produção de novos gêneros a partir de conhecimento prévio de outras produções de textos (gêneros). A terceira é o gênero como meio para atender a interesses, necessidades e objetivos pessoais ou de grupos, de instituições que o autor represente.

A combinação das três práticas, de acordo com Devitt (2009), ajuda os alunos de forma mais efetiva a compreender que os gêneros são construções dinâmicas e ideológicas. Por isso, quando há a oportunidade de entrar em contato com um novo gênero já tendo visto outro similar, os alunos apreendem, dentro das possibilidades, a adaptar a propósitos e situações, a refletir sobre algo do gênero no ato de escrever: isto é a consciência da natureza retórica.

Devitt (2009) idealiza o seguinte percurso metodológico para atingir a consciência retórica: a) analisar gêneros não familiares para ajudar os alunos a perceberem que todos os gêneros servem a grupos, instituições e culturas e por isso reforçam modos particulares de ver o mundo; b) retornar, em seguida, aos gêneros familiares com a intenção de sinalizar para os alunos que as produções deles também podem possuir pontos de vista particulares que partilham sua experiência de mundo, ou seja, caso os alunos comparem-nas com uma produção de *carta comercial*, estarão de fato compartilhando como os argumentos escolhidos podem afetar o receptor do texto e quais deles podem ser mais efetivos e eficazes na intenção argumentativa do propósito comunicativo da carta (como no exemplo da loja de móveis, que pode ter a intenção de atrair o maior número de decoradores para o evento para que eles possam estimular mais clientes a realizar mudanças em suas casas).

A autora indica que os passos a seguir são sugestões metodológicas para atingir a consciência crítica de gêneros ao envolver uma sequência de projetos que podem ser expandidos ou concentrados de acordo, por exemplo, com o nível dos alunos e a duração do curso/disciplina.

Cada projeto apresentado é, na verdade, um passo para alcançar a consciência crítica de gêneros. Ao sair de uma zona de conforto de gêneros familiares para não familiares, os alunos podem despender mais atenção ao gênero, fazendo com que percebam até mesmo aspectos em gêneros familiares ainda não refletidos. Esses projetos integram, portanto, as três práticas explicadas.

Quadro 5: Sequência de projetos para ensino de consciência crítica de gênero

Projetos	Objetivos
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar um gênero cotidiano/familiar com a classe; ✓ Aprender as técnicas de análise retórica⁸.
2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever um gênero familiar de forma diferente, com mudanças no tratamento do objetivo, audiência, assunto ou situação.
3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar um gênero de outra cultura ou de outra época trabalhando em grupos para garantir amostras; ✓ Analisar o gênero e aprender sobre o contexto histórico e cultural.

⁸ As técnicas de análise retórica podem ser encontradas neste trabalho com as contribuições de categorias de análise apresentadas por autores como Swales (1990, 2004, 2009), Devitt (1991, 2004, 2009), Bhatia (1993 e 2009) e Bazerman (2007 e 2011b).

4	✓ Analisar um gênero acadêmico ⁹ escolhido como gênero antecedente, trabalhando com a classe um gênero específico.
5	✓ Escrever esse gênero acadêmico dentro de uma tarefa de escrita específica para essa classe.
6	✓ Criticar esse gênero recomendando mudanças específicas que melhor atendam às necessidades de cada aluno.
7	✓ Analisar, criticar e escrever outro gênero de forma reflexiva como um potencial gênero que possa ser antecedente, escolhido individualmente para servir às necessidades individuais (a depender do grupo), seja esse gênero público ou privado (locais de trabalho).

Fonte: Devitt (2009, p. 353).

Ao pensar na análise crítica, Devitt (2009) esclarece que os alunos têm a oportunidade de perceber como os gêneros influenciam suas experiências e como eles participam dos gêneros ao diagnosticar e esclarecer contextos, formas, estruturas, além dos aspectos culturais/institucionais.

Apesar de alertar que não realizou uma quantidade de pesquisa expressiva e requerida para defender a eficácia dessa proposta, Devitt (2009) esclarece que esse caminho pode deslizar e mover-se conforme seja empregado e encontre alunos com intenções e reações reais para a necessidade de escrever gêneros específicos.

Portanto, a autora não pretende criar um caminho metodológico restrito; pretende contribuir com uma proposta para discutir em que momento a teoria de gênero pode se transformar numa prática pedagógica respeitável e efetiva de uma concepção de currículo diretamente derivada desse seu conhecimento teórico, em que ela está preocupada com a não “reprodução pela reprodução” do gênero, sem uma análise e reflexão por parte de quem escreve.

⁹ Apesar de a autora usar a expressão gênero acadêmico, poderiam ser também os gêneros das áreas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo avaliar a experiência e o conhecimento dos professores sobre as especificidades prático-teóricas de gêneros ligados à esfera profissional e, a partir das respostas obtidas, propor caminhos didáticos para a identificação e o ensino de gêneros nos cursos técnicos. Para isso, a questão que motivou a pesquisa era saber como os professores da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia selecionam e promovem práticas pedagógicas na escola técnica, ou seja, como os docentes dessa disciplina conduzem o ensino dos gêneros textuais das esferas profissionais.

Para buscar essa resposta, inicialmente apresentou-se um panorama sobre a teoria dos gêneros. Na sequência, foram apresentadas algumas reflexões e categorias para compreender melhor o fenômeno dos gêneros textuais. A teorização sobre conceitos e categorias utilizou principalmente os estudos de Bakhtin (2011 [1952-53]), Swales (1990, 2004, e 2009), Devitt (1991, 2004, 2009), Bhatia (1993 e 2009), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Bazerman (2007, 2011a, 2011b), Marcuschi (2008 e 2010) e Miller (2012), pois acredita-se que neste trabalho a perspectiva teórica trazida por esses autores esteja adequada para subsidiar a intenção a que se propõe essa pesquisa.

Ao final da coleta dos dados, foi possível atingir o objetivo de avaliar a experiência, o conhecimento e as percepções dos informantes sobre o trabalho com os gêneros ligados à esfera profissional, além de entender como conduzem a disciplina. A análise dessas informações subsidiou a resposta à questão de pesquisa. Considerando os dados e narrativas coletados, o resultado da pesquisa foi satisfatório na medida em que os professores participantes demonstraram, de forma geral, possuir boa experiência e sensibilidade para entender a especificidade e a necessidade de contextualizar o ensino de gêneros na disciplina L.T.T.

Isso foi evidenciado na fala dos professores participantes e, para muitos, a atuação do professor de língua portuguesa dentro do contexto da formação profissional de nível técnico é um desafio instigante e extremamente importante, conforme pôde-se constatar nas respostas. De forma geral, por mais que a teoria de gêneros esteja nos PCN e cada vez mais seja discutida por estar na ordem do dia, muitos professores ainda têm dificuldade de definir conceitualmente o que são os gêneros, apesar de todos demonstrarem uma compressão da contextualização necessária a ser dada ao ensino.

Nas perguntas fechadas e abertas, fica evidente que o professor de L.T.T. percebe a necessidade de se trabalhar com textos contextualizados à formação do aluno e que, às vezes, não possui especialização e/ou familiaridade com a área profissional. Os informantes são professores experientes, com boa formação acadêmica, porém nem sempre conhecem e/ou reconhecem os textos da área técnica.

Ao mesmo tempo que boa parte desses informantes acentuam ser um desafio encontrar fontes de informações confiáveis, identificar gêneros técnicos, realizar trabalhos interdisciplinares, elencar modelos de gêneros e dominar termos técnicos, afirmam ser importantes as visitas técnicas, os projetos interdisciplinares, os materiais didáticos e as fontes de informação: tudo é extremamente relevante e precisa ser compartilhado e experienciado com mais frequência em capacitações que podem ser promovidas pelo Centro Paula Souza. Muitos professores com tempo de experiência na disciplina têm, muitas vezes, como seu suporte pedagógico, uma apostila/coletânea de gêneros construída durante sua atividade docente na disciplina e no curso em que atuam. A região onde moram, de forma geral, influencia no perfil dos cursos técnicos: no interior do Estado há cursos que não se encontram aqui na cidade de São Paulo. No entanto, não há diferenças tanto na visão quanto na condução dos trabalhos com os gêneros.

Vale ressaltar que alguns professores relatam dificuldades de se trabalhar de forma interdisciplinar com os professores da área profissional bem como estabelecer trocas de experiências e de materiais. Além desses desafios, existem outros: identificar e ensinar os gêneros da área técnica. Alguns informantes confidenciaram certo desconforto e insegurança ao trabalhar com esses gêneros. Como foram muito poucos os relatos sobre como metodologicamente os professores identificam e ensinam os gêneros, despertou-se a necessidade de oferecer caminhos, subsidiados na teoria de gêneros, para a sua identificação e ensino dentro da educação profissional, que estão abordados no Capítulo 5 desse trabalho.

Há outras respostas significativas. O vocabulário técnico, por exemplo, também pode ser uma barreira a ser enfrentada. Há relatos de professores que apresentam dificuldade em lidar com os termos técnicos. Além desse cenário, foi relatada a própria dificuldade de muitos alunos que vêm com uma bagagem e histórico defasados em língua portuguesa, o que torna mais estimulante e necessária a disciplina e o trabalho do professor que, em pouco tempo, precisa ajudar a aprimorar o vocabulário desses alunos que nem sempre dominam a norma culta da língua portuguesa.

A partir da reflexão sobre a teoria dos gêneros, da análise e da discussão das respostas, pode-se afirmar ser fundamental a existência de mais oportunidades e momentos de mediação do grupo de professores que lecionam essa disciplina. As capacitações, por exemplo, são ocasiões adequadas e que precisam acontecer para que se possam elaborar estratégias e trocas de experiências, de materiais, de projetos interdisciplinares, para que nos encontros possam ser estimuladas melhores práticas docentes, tornando a disciplina L.T.T. de fato uma disciplina técnica, que os alunos enxerguem não como uma “revisão” de português, como em relatos das respostas de muitos informantes, mas sim uma disciplina que o aluno perceba voltada para seu aprimoramento linguístico na vida profissional, o que também afetará positivamente a vida pessoal.

O presente estudo constatou também que o Centro Paula Souza, por intermédio do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC), realiza um trabalho importante no sentido de proporcionar à sociedade uma formação técnica que não exclui uma formação humana do indivíduo ao propor no currículo as disciplinas transversais como a de L.T.T. Os professores participantes dessa pesquisa, nos relatos apresentados, são sujeitos engajados em seu papel profissional na sociedade, independentemente dos desafios dos contextos dos cursos técnicos em que eles possam atuar.

Diante dos fatos apresentados, acredita-se que este trabalho retratou e justificou a importância das contribuições do Capítulo 5 e das categorias para a análise dos gêneros. Esta pesquisa propôs, a partir das respostas analisadas, caminhos, métodos e ferramentas didáticas para identificar e ensinar gêneros textuais. As reflexões e contribuições deste trabalho, caso venham despertar o debate sobre as informações coletadas e/ou ratificar a importância da manutenção da disciplina L.T.T. na formação profissional, na visão deste pesquisador terão atendido seu propósito: que essa comunidade docente possa construir caminhos a fim de que a prática na disciplina seja mais atraente e prazerosa não só para os professores, mas principalmente para os alunos, ao proporcionar aulas mais atrativas e uma contínua aprendizagem nesse universo de possibilidades que a proposta de trabalho com os gêneros oferece.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, A. M.; DEMAI, F. M.; PRATA, M. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza**. Maio de 2017. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ASKEHAVE, I.; SWALES, M. J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Escrita, gêneros e interação social**. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Retórica da ação letrada**. Tradução: Adail Sobral et al. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 200 p.

BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2011. p. 602-610.

_____. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136 p.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

_____. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 159-195.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão, SC: Unisul, 2007. p. 729-742.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

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

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3. p. 679-704, 2011.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. [Brasília]: [MEC], 2000. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias, p. 1-71. Disp. em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Plano de Curso 185: Habilitação Profissional de Técnico em Edificações**. 1. ed. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2017 (Plano de curso atualizado de acordo com a matriz curricular homologada para o 1º semestre de 2017).

DEVITT, A. J. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (Eds.). **Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. p. 336-357.

_____. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004. 268 p.

_____. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). **Genre in a changing world: perspectives on writing**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter17.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GOULART, C.; WILSON, V. (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 8-19.

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

KANAANE, R. Apresentação da obra. In: PETEROSS, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. 1. ed. São Paulo: CEETEPS, 2017. v. 10. 136 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 17-31.

_____. Prefácio. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MARTINS, D. S.; ZILBERKNOP, L. S. **Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, J. B. **Português instrumental**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Correspondência: técnicas de comunicação criativa**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Introdução. In: _____. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002. p. 9-14.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics**. 1995. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PETEROSSY, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. 1. ed. São Paulo: CEETEPS, 2017. v. 10. 136 p.

REINALDO, M. A. G. M. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. **Revista Investigações**, Recife, v. 23, n. 2, p. 161-189, jul. 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. A dimensão lingüística em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

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

_____. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 197-220.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Gêneros Textuais na Formação Profissional do Técnico: diretrizes para o ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Gêneros Textuais na Formação Profissional do Técnico: Desafios para o Professor de Língua Portuguesa e sua seleção foi por conveniência.

Acreditamos que sua participação seja importante porque contribuirá para uma pesquisa para verificar as reais possibilidades de propor recursos e/ou mecanismos que auxiliem os docentes da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.) no desempenho de suas tarefas no processo de ensino/aprendizagem relativos aos gêneros textuais/discursivos na área da educação profissional. Para tanto, sua participação no referido estudo será a de responder ao questionário de pesquisa de forma reflexiva para a consecução da meta que ora nos impomos.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. Durante o preenchimento do presente questionário, esclarecemos ainda que não há respostas corretas, adequadas ou prontas; no entanto, o que de fato conta é a sua contribuição ao respondê-las com base na sua experiência de sala de aula.

Os objetivos deste estudo são: identificar quais são as principais dificuldades em trabalhar com gêneros textuais/discursivos com os quais os professores de Letras muitas vezes não têm afinidade e verificar quais são as estratégias, posturas metodológicas, materiais, referenciais teóricos, projetos interdisciplinares entre outros recursos que o docente da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.) trabalha em seu dia a dia da disciplina.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no *site* do Programa de Mestrado.

Rodrigo da Silva Lima

Mestrando – Centro Paula Souza – Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional
Professor da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.)
Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional (São Paulo – SP)

■ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

IDENTIFICAÇÃO

1. **Nome:**

(opcional) _____

2. **Gênero:** Masculino () Feminino ()

3. **Faixa etária**

() até 25 anos

() de 26 a 35 anos

() de 36 anos a 45 anos

() de 46 anos a 55 anos

() acima de 55 anos

4. **Titulação acadêmica** (Assinale apenas o último título obtido.)

() Bacharel

() Licenciado

() Especialista

() Mestre

() Doutor

() Pós-doutor

() Livre-docente

5. **Formação complementar (opcional).** Cite cursos/capacitações e demais formações que julgar importantes para sua formação/atuação na disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**6. Sua experiência como docente é:**

- ☐ De 0 a 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

7. Sua experiência na instituição de ensino com os técnicos modulares é

- ☐ De 0 a 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

**8. Sua atuação na disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia ou equivalente*
(*quando a disciplina possuía outros nomes) é**

- ☐ De 0 a 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

9. A escola em que atua fica na região (você poderá selecionar mais de um local caso trabalhe em mais de uma escola de regiões diferentes com a disciplina L.T.T.)

- () na região norte da cidade de São Paulo
- () na região leste da cidade de São Paulo
- () na região sul da cidade de São Paulo
- () na região central da cidade de São Paulo
- () na região oeste da cidade de São Paulo
- () em uma cidade da região metropolitana de São Paulo
- () em uma cidade do interior do Estado de São Paulo
- () em uma cidade litorânea do Estado de São Paulo

SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

10. O que são os gêneros textuais/discursivos? Escolha a alternativa que melhor se aproxime de seu conceito. Caso deseje, explique, por favor, com suas próprias palavras, o que são os gêneros textuais para você.

() Os gêneros textuais/discursivos são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Existem muitos gêneros textuais (fábula, carta, recibo etc.), os quais promovem uma interação entre os interlocutores (emissor e receptor) em ambientes sociais diversos: da família ao ambiente profissional.

() Os gêneros textuais/discursivos resultam em formas padronizadas apresentadas nos textos orais e escritos relativamente estáveis de um enunciado determinadas sócio-historicamente, uma vez que nós nos comunicamos de forma oral e escrita através de gêneros do discurso. Os indivíduos têm um infindável repertório de gêneros como bilhetes, recados, cartas, e-mails, crônicas entre muitos outros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Desta forma, os gêneros textuais promovem uma interação comunicativa entre emissor e receptor em diferentes ambientes e contextos sociais.

() Os gêneros textuais são eventos comunicativos reconhecidos por um conjunto de propósitos comunicativos compreendidos na interação de um grupo desde ambientes familiares, profissionais (Comunidade Discursiva) e até acadêmicos, no qual os gêneros regularmente ocorrem. A Comunidade Discursiva dos advogados produz, por exemplo, gêneros como procuração e petição alimentícia por causa do ambiente discursivo em que os propósitos desses gêneros atuam.

() Outra definição:

[illegible]

11. Assinale, a partir de sua experiência, as dificuldades com as quais o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na educação profissional tem se apresentado. Utilize a escala a seguir.

Dificuldades	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Dificuldades em encontrar fontes confiáveis para pesquisar e trabalhar com gêneros da área técnica					
Dificuldades em identificar a área em que circulam os gêneros técnicos ensinados (Ex: área jurídica, metalúrgica, industrial, automotiva, da construção civil, etc.)					
Dificuldades para encontrar professores da área técnica dispostos a trabalhar os gêneros técnicos de forma interdisciplinar					
Dificuldades em encontrar modelos de gênero textual/discursivo da área técnica para trabalhar vocabulário e produção de textos					
Dificuldades ao trabalhar e ensinar gêneros da área técnica pela dificuldade muitas vezes de compreender os termos técnicos e a função desse texto					

12. Qual dos gêneros* abaixo você trabalha em sala de aula, independentemente do curso técnico em que leciona. *Gêneros com asterisco constam no Plano de Curso da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> abaixo-assinado | <input type="checkbox"/> currículo* |
| <input type="checkbox"/> artigo científico | <input type="checkbox"/> debates |
| <input type="checkbox"/> artigo de opinião | <input type="checkbox"/> declarações* |
| <input type="checkbox"/> ata | <input type="checkbox"/> diário de obra |
| <input type="checkbox"/> atestado | <input type="checkbox"/> diário de bordo |
| <input type="checkbox"/> avisos* | <input type="checkbox"/> e-mail |
| <input type="checkbox"/> carta comercial | <input type="checkbox"/> ensaio |
| <input type="checkbox"/> cartas* | <input type="checkbox"/> edital |
| <input type="checkbox"/> carta-curriculum* | <input type="checkbox"/> fichamento |
| <input type="checkbox"/> circular | <input type="checkbox"/> ficha técnica |
| <input type="checkbox"/> comunicados* | <input type="checkbox"/> manual |
| <input type="checkbox"/> contrato* | <input type="checkbox"/> memorando* |
| <input type="checkbox"/> memorial de critérios* | <input type="checkbox"/> recibos* |
| <input type="checkbox"/> memorial descritivo* | <input type="checkbox"/> relato de caso |
| <input type="checkbox"/> ofício* | <input type="checkbox"/> relatório |
| <input type="checkbox"/> ordem de serviço | <input type="checkbox"/> relatório de ensaio |
| <input type="checkbox"/> panfleto | <input type="checkbox"/> relatório técnico* |
| <input type="checkbox"/> parecer técnico | <input type="checkbox"/> requerimento |
| <input type="checkbox"/> petição | <input type="checkbox"/> resenha |
| <input type="checkbox"/> portaria | <input type="checkbox"/> resumo |
| <input type="checkbox"/> procuração | <input type="checkbox"/> solicitação |
| <input type="checkbox"/> propaganda | <input type="checkbox"/> outros: |
| <input type="checkbox"/> receita | |

13. Há algum gênero textual/discursivo da lista anterior ou solicitado por algum professor de alguma área técnica que você sente mais dificuldade para trabalhar? Se sim, dê exemplos.

14. Assinale o seu grau de concordância quanto à postura adotada por você para o ensino de gêneros textuais da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.).

	Totalmente de acordo	De acordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Priorizar o ensino de gêneros textuais de acordo com as orientações curriculares do Plano de Curso, independentemente da área de formação do aluno;					
Priorizar o ensino de gêneros textuais da área de formação do aluno, constando ou não no Plano de Curso;					

Priorizar o ensino de gêneros textuais mais comuns como e-mail, carta, memorando etc., para o aprimoramento da competência textual dos alunos, com gêneros que constam ou não no Plano de Curso da disciplina					
Priorizar o ensino de gêneros textuais para a aquisição de vocabulário técnico					
Priorizar o ensino de gêneros textuais a partir do conhecimento prévio dos alunos e elencar gêneros textuais da área técnica para o trabalho na disciplina, constantes ou não no Plano de Curso					

15. Em caso de alguma discordância com alguma alternativa, explique sucintamente o que motivou sua resposta.

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO

16. Com base na sua prática em sala de aula, marque a alternativa que mais se aproxima de sua proposta didática ao trabalhar com os gêneros textuais na educação profissional.

() propiciar a experiência prática de produção de diversos gêneros textuais técnicos por meio de modelos a serem seguidos antes de orientar pesquisas, coletas, além da leitura para ler, explicar e debater posteriormente como foi o contato com a linguagem da área e apropriação de termos técnicos, vocabulário e expressões linguísticas e estilísticas.

() promover a leitura de diversos gêneros textuais técnicos selecionados por mim antes da experiência de pesquisa e da prática, para a produção e para o contato com a linguagem da área e apropriação de termos técnicos, vocabulário e expressões linguísticas e estilísticas.

() estimular os alunos a pesquisar e coletar em diversos ambientes profissionais da área em que estuda, desde o local de trabalho até em *sites* e livros da área técnica, gêneros textuais técnicos antes da leitura e explicação em classe para que haja na pesquisa o primeiro contato com a linguagem da área e apropriação de termos técnicos, vocabulário e expressões linguísticas e estilísticas.

() Outro:

SOBRE OS SABERES AO ENSINAR OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

17. Professor(a), a partir de sua experiência, assinale em grau de importância as afirmações a seguir para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na área técnica:

Prioridades	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
A vivência e experiência no mercado de trabalho por parte do professor de língua materna na área em que leciona a disciplina Linguagem Técnica é um diferencial					
As visitas técnicas para ampliar as possibilidades de contato com os gêneros da esfera profissional é					
O trabalho interdisciplinar com gêneros textuais/discursivos que pertencem às áreas técnicas para as quais não possuo domínio completo e/ou experiência é					
Participar de capacitações, cursos, palestras para aprimorar sua aprendizagem e conhecimentos sobre os gêneros textuais/discursivos é					
Conhecer referenciais teóricos e métodos e sequências didáticas para identificar e ensinar gêneros na área técnica é					
Livros de português instrumental ou <i>sites</i> com modelos de gêneros da área comercial para ensinar é					

20. Quais são os métodos didáticos, materiais, livros e referenciais teóricos utilizados por você para identificar e ensinar gêneros textuais no contexto da educação profissional na disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.)?

21. Comente sobre sua percepção da experiência de lecionar para o ensino profissional. O trabalho com os gêneros da área técnica, dos quais muitos de nós, professores de língua materna, não temos domínio, é um desafio para você? Se preferir, conte uma situação em que foi um desafio ensinar algum gênero textual/discursivo em algum curso técnico.

AGRADECIMENTO

Caro(a) professor(a),

Muito obrigado pela sua participação. Ela foi fundamental para nosso trabalho.

Assim que a pesquisa for finalizada e analisada, os dados serão divulgados em um futuro artigo, o qual teríamos o prazer de compartilhar com você.

Atenciosamente,

Rodrigo da Silva Lima

Mestrando – Centro Paula Souza – Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional

Professor da disciplina Linguagem, Trabalho e Tecnologia (L.T.T.)

Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional (São Paulo – SP)

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andaraes, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

MATRIZ CURRICULAR										
Eixo Tecnológico	INFRAESTRUTURA			Habilitação Profissional de TÉCNICO EM TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES (2.5)			Plano de Curso			
Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 741, de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – página 53.										
MÓDULO I				MÓDULO II			MÓDULO III			
Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)		Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)		
	Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática		Total	Teoria	Prática
I.1 – Planejamento Técnico da Construção Civil	50	00	50	III.1 – Planejamento Econômico da Construção Civil	50	00	III.1 – Gerenciamento e Implantação de Obras	00	50	50
I.2 – Estudo do Solo e de Materiais na Construção Civil	00	100	100	III.2 – Tecnologia dos Materiais de Construção Civil I	00	50	III.2 – Tecnologia dos Materiais de Construção Civil II	00	100	100
I.3 – Topografia Aplicada à Construção Civil	00	50	50	III.3 – Elaboração de Projetos Técnicos	00	100	III.3 – Estruturas na Construção Civil	100	00	100
I.4 – Desenho Básico Aplicado à Construção Civil	00	100	100	III.4 – Técnicas e Práticas Construtivas de Superestrutura, Vedação e Cobertura	00	100	III.4 – Desenvolvimento de Projetos Técnicos	00	100	100
I.5 – Técnicas e Práticas Construtivas de Infraestrutura	00	100	100	III.5 – Projetos de Instalações Prediais	00	150	III.5 – Técnicas e Práticas Construtivas de Acabamentos	00	50	50
I.6 – Informática Aplicada à Construção Civil	00	50	50	III.6 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Edificações	50	00	III.6 – Ética e Cidadania Organizacional	50	00	50
I.7 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	50	00	50				III.7 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Edificações	00	50	50
TOTAL	100	400	500	TOTAL	100	400	TOTAL	150	350	500
MÓDULO I SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA			MÓDULO I + II Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE TÉCNICO EM INSTALAÇÕES PREDIAIS				MÓDULO I + II + III Habilitação Profissional de TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES			
Total da Carga Horária Teórica	350 horas-aula		Trabalho de Conclusão de Curso				120 horas			
Total da Carga Horária Prática	1150 horas-aula		Estágio Supervisionado				Este curso não requer Estágio Supervisionado.			

Fonte: Plano de Curso 185: Técnico em Edificações (CEETEPS, 2017, p. 99).

Anexo 2 – Características dos Componentes Curriculares Basilares e Transversais

Componentes curriculares	Componentes curriculares transversais
1) São as divisões do currículo que organizam o desenvolvimento de temas afins. Nos Componentes estão atribuições, responsabilidades, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas.	1) Componentes curriculares transversais estão relacionados aos temas e aos projetos interdisciplinares da formação profissional. Desta forma, o componente transversal ganha um contexto no curso técnico modular.
2) Os componentes curriculares são elaborados com base nos temas apresentados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC e de acordo com as funções produtivas do mundo do trabalho. Apresentam carga horária teórica e carga horária prática.	2) Temas: ética e cidadania organizacional, empreendedorismo, uso de tecnologias informatizadas, comunicação profissional em língua materna e em línguas estrangeiras (como Inglês e Espanhol), com o uso das respectivas terminologias técnico-científicas , bases científicas e tecnológicas das competências de planejamento e desenvolvimento de projetos, de modo colaborativo e empreendedor.
3) Os componentes curriculares são planejados e relacionados a uma família de titulações docentes (Engenharias, Tecnologias, Ciências), para que somente profissionais habilitados possam ministrar as aulas.	3) Para instrumentalizar o aluno em sua jornada curricular e, principalmente, desenvolver competências diferenciadas, o trabalho em equipe (empreendedor) deve transformá-lo num profissional capaz de agir com a ética profissional, de se expressar oralmente e por escrito , de operar recursos de informática, de valorizar o trabalho coletivo, de desenvolver postura profissional e de planejar, executar, e gerenciar projetos.

Fonte: Documento Missão (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2017, p. 22).

Anexo 3 – Disciplina L.T.T. do Plano de Curso de Edificações

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

I.7 – LINGUAGEM, TRABALHO E TECNOLOGIA		
Função: Montagem de Argumentos e Elaboração de Textos		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
1. Analisar textos técnicos, administrativos e comerciais da área de Edificações por meio de indicadores linguísticos e de indicadores extralinguísticos.	1.1 Identificar indicadores linguísticos e indicadores extralinguísticos de produção de textos técnicos. 1.2 Aplicar procedimentos de leitura instrumental (identificação do gênero textual, do público-alvo, do tema, das palavras-chave, dos elementos coesivos, dos termos técnicos e científicos, da ideia central e dos principais argumentos). 1.3 Aplicar procedimentos de leitura especializada (aprofundamento do estudo do significado dos termos técnicos, da estrutura argumentativa, da coesão e da coerência, da confiabilidade das fontes).	1. Estudos de textos técnicos/comerciais aplicados à área de Edificações , a partir do estudo de: <ul style="list-style-type: none"> Indicadores linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ vocabulário; ✓ morfologia; ✓ sintaxe; ✓ semântica; ✓ grafia; ✓ pontuação; ✓ acentuação, entre outros. Indicadores extralinguísticos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ efeito de sentido e contextos socioculturais; ✓ modelos pré-estabelecidos de produção de texto; ✓ contexto profissional de produção de textos (autoria, condições de produção, veículo de divulgação, objetivos do texto, público-alvo).
2. Desenvolver textos técnicos, comerciais e administrativos aplicados à área de Edificações , de acordo com normas e convenções específicas.	2.1 Utilizar instrumentos da leitura e da redação técnica e comercial direcionadas à área de atuação. 2.2 Identificar e aplicar elementos de coerência e de coesão em artigos e em documentação técnico-administrativos relacionados à área de Edificações . 2.3 Aplicar modelos de correspondência comercial aplicados à área de atuação.	2. Conceitos de coerência e de coesão aplicados à análise e à produção de textos técnicos específicos da área de Edificações .
3. Pesquisar e analisar informações da área de Edificações , em diversas fontes, convencionais e eletrônicas.	3.1 Selecionar e utilizar fontes de pesquisa convencionais e eletrônicas. 3.2 Aplicar conhecimentos e regras linguísticas na execução de pesquisas específicas da área de Edificações .	3. Modelos de Redação Técnica e Comercial aplicados à área de Edificações <ul style="list-style-type: none"> • Ofícios; • Memorandos; • Comunicados;
4. Interpretar a terminologia técnico-científica da área profissional.	4.1 Pesquisar a terminologia técnico-científica da área. 4.2 Aplicar a terminologia técnico-científica da área.	

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

<p>5. Comunicar-se, oralmente e por escrito, utilizando a terminologia técnico-científica da profissão.</p>	<p>5.1 Selecionar termos técnicos e palavras da língua comum, adequados a cada contexto.</p> <p>5.2 Identificar o significado de termos técnico-científicos extraídos de texto, artigos, manuais e outros gêneros relativos à área profissional.</p> <p>5.3 Redigir textos pertinentes ao contexto profissional, utilizando a terminologia técnico-científica da área de estudo.</p> <p>5.4 Preparar apresentações orais pertinentes ao contexto da profissão, utilizando a terminologia técnico-científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas; • Avisos; • Declarações; • Recibos; • Carta-curriculo; • Currículo; • Relatório técnico; • Contrato; • Memorial descritivo; • Memorial de critérios; • Técnicas de redação. <p>4. Parâmetros de níveis de formalidade e de adequação de textos a diversas circunstâncias de comunicação (variantes da linguagem formal e de linguagem informal)</p> <p>5. Princípios de terminologia aplicados à área de Edificações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Glossário dos termos utilizados na área de Edificações. <p>6. Apresentação de trabalhos técnico-científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientações e normas linguísticas para a elaboração do trabalho técnico-científico (estrutura de trabalho monográfico, resenha, artigo, elaboração de referências bibliográficas). <p>7. Apresentação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da apresentação; • Produção da apresentação audiovisual; • Execução da apresentação. <p>8. Técnicas de leitura instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do gênero textual; • Identificação do público-alvo;
---	--	---

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

					<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Identificação das palavras-chave do texto; • Identificação dos termos técnicos e científicos; • Identificação dos elementos coesivos do texto; • Identificação da ideia central do texto; • Identificação dos principais argumentos e sua estrutura. <p>9. Técnicas de leitura especializada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo dos significados dos termos técnicos; • Identificação e análise da estrutura argumentativa; • Estudo do significado geral do texto (coerência) a partir dos elementos coesivos e de argumentação; • Estudo da confiabilidade das fontes.
Carga Horária (Horas-aula)					
Teórica	40	Prática	00	Total	40 Horas-aula
Teórica (2,5)	50	Prática (2,5)	00	Total (2,5)	50 Horas-aula