



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

JOÃO PAULO FREDERICO DE SOUSA

HANDOUT: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO
E USO DO GÊNERO EM CONTEXTO ACADÊMICO.

Fortaleza-CE
2010



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

JOÃO PAULO FREDERICO DE SOUSA

HANDOUT: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO
E USO DO GÊNERO EM CONTEXTO ACADÊMICO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a Antonia Dilamar Araújo.

Fortaleza-CE
2010

S725h

Sousa, João Paulo Frederico de

Handout: Um estudo exploratório das práticas de produção e uso do gênero em contexto acadêmico / João Paulo Frederico de Sousa — Fortaleza, 2010. 211 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonia Dilamar Araújo.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Análise de gêneros. 2. *Handout*. 3. Funcionamento social.

I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 410



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA



Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690 Fone: 31012032
E-mail: posla@uece.br (coordenação) / posla.sec@uece.br (secretaria) / www.uece.br/posla

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestranda: **JOÃO PAULO FREDERICO DE SOUSA**

Data: 27 de setembro de 2010

Título da Dissertação: **"Handout: Um estudo exploratório das práticas de produção e uso do gênero em contexto acadêmico"**

Banca Examinadora:

Presidente: Profª. Drª. Antonia Dilamar Araújo – UECE

1ª Examinador: Profª. Drª. Maria Margarete Fernandes de Sousa – UFC

2ª Examinador: Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes – UECE

Antonia Dilamar Araújo
Maria Margarete Fernandes de Sousa
Antonio Luciano Pontes

Resultado :

☒ Satisfatório

☐ Não Satisfatório

Notas:

Presidente	1º Examinador	2º Examinador
10,0	10,0	10,0

Média Final: 10,0 (dez)

☐ COM LOUVOR

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Lusanira,
pelo amor incondicional e apoio
em todos os momentos da
minha vida.

Aos meus avós maternos
(*in memoriam*), Maria de Lourdes
e João Frederico.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora, Antonia Dilamar Araújo, a quem muito admiro pelo exemplo de profissional e de pessoa humana.

Aos professores do PosLA, especialmente à Lúta Lerche Vieira, Rozânia Moraes e Wilson Carvalho pelos ensinamentos, apoio e compreensão durante a realização do curso.

Aos colegas de caminhada no curso, e em especial à Tatiana Lourenço de Carvalho, pelo companheirismo, força e entusiasmo em todos os momentos deste trabalho.

Aos colegas da turma onze (2009), por se disponibilizarem a participar desta pesquisa de bom grado e com bastante atenção.

Aos meus ex-alunos da EEM Professor Flávio Ponte.

À Iracema Jorge Santiago, Eridan Ferreira Leite, Irene Maia Lima e Josiany Sousa Silva (gestoras da EEM Professor Flávio Ponte) por todo apoio e compreensão necessários à realização desta pesquisa.

À minha tia, Maria de Fátima Menezes Garcia, pelo apoio e ajuda nos momentos iniciais da minha caminhada.

Aos meus queridos amigos:

Mônica Vieira, pela amizade e força ao longo da vida;

Ailson Lemos, por apostar em mim desde o surgimento de nossa amizade;

Janete Silveira, pelo carinho desde o primeiro instante em que nos conhecemos, e pelo entusiasmo constante e

Hyderllandson Oliveira, pela amizade fraternal, apoio e companheirismo.

À FUNCAP, pelo incentivo financeiro a esta pesquisa.

A todos, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, agradeço.

RESUMO

A área de análise de gêneros em Lingüística Aplicada tem se mostrado um campo bastante fecundo para o desenvolvimento de pesquisas que procuram explicar a constituição de um gênero em seus traços típicos, bem como a maneira que ele funciona em contextos específicos. Dentro desta perspectiva, esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, tem o objetivo de descrever o gênero acadêmico *handout* em seu contexto de uso e circunstâncias de produção com vistas a examinar seu funcionamento em um grupo social determinado, bem como descrever as características de sua organização textual. Para compreendermos o fenômeno aqui estudado, usamos como base teórica os trabalhos de Miller (1984), Bazerman (2005) e Swales (1990, 2004) que procuram estudar os gêneros sob a perspectiva de seu funcionamento social. Metodologicamente, para atingirmos nossos objetivos, este trabalho descritivo-exploratório faz uso de instrumentais de pesquisa etnográfica (ERIKSON, 1992). Foram feitas vinte observações em sala de aula, além da aplicação de um questionário e entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Posteriormente, foram coletados trinta exemplares de *handout* e estes analisados seguindo a proposta analítica de Devitt, Reiff e Bawarshi (2004) para a compreensão do funcionamento social de um gênero. Nossas análises mostraram haver variações na nomenclatura do gênero e no propósito comunicativo atribuído a ele, isto como consequência da falta de ensino formal e de fontes de pesquisas, como manuais de redação acadêmica. Verificamos também, que a organização textual do gênero sofre interferências diretas da atividade que ele permeia, neste caso o seminário acadêmico, o que contribui para que o gênero possua baixa previsibilidade de seus traços típicos. Estes resultados apontam para a necessidade de ensino sistematizado dos diversos gêneros acadêmicos e da ampliação de pesquisas que procurem dar conta do funcionamento dos gêneros em sociedade.

Palavras-chave: análise de gêneros, *handout*, funcionamento social.

ABSTRACT

The area of genre analysis in Applied Linguistics has been a very prolific field to the development of researches that intend to explain a genre constitution in its typical features, as well as the way it works in specific contexts. Into this perspective, this dissertation, conducted in the Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, from the Universidade Estadual do Ceará, has the objective of describing the academic genre handout in its context of use and circumstances of production aiming at examining its functioning in a specific social group, as well as describing the characteristics of its textual organization. To understanding that phenomenon, we use as theoretical basis the works of Miller (1984), Bazerman (2005) and Swales (1990, 2004), who seek to study genres under the perspective of its social functioning. Methodologically, to reach our objectives, this descriptive-exploratory work uses ethnographic tools (ERIKSON, 1992). It was done twenty observations in class, besides the applications of a questionnaire and interviews with the participants. Later it was collected thirty handout exemplars and they were analyzed under the analytical proposal by Devitt, Reiff and Bawarshi (2004) to the comprehension of the social functioning of a genre. Our analysis reviewed variations in the genre terminology and in the communicative objective assigned to it, all this as a consequence of the formal teaching gap and research sources, as academic writing manuals. We also noticed that the genre textual organization suffer direct interferences from the activity it permeates, in this case the academic seminar, which contributes the genre has low predictability of their typical features. These results point to the necessity of a systematically teaching of different academic genres and the research increasing that interpret the genre functioning in society.

Key-word: genre analysis, handout, social functioning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - H13 P2 - Comentário do aluno acerca da metodologia do texto-fonte.....	74
Figura 02 - H13 P2 - Comentário do aluno nas considerações finais do <i>handout</i>	75
Figura 03 - H8 P01 Exemplar de <i>handout</i>	79
Figura 04 - Interligação entre os gêneros.....	82
Figura 05 - Padrão típico de identificação institucional.....	85
Figura 06: Padrão típico de referência bibliográfica usada no <i>handout</i>	86
Figura 07: Demarcação do objetivo do seminário.....	87
Figura 08: H11 P01 Exemplar de <i>handout</i>	89

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Gêneros produzidos e usados no PosLA.....	63
Tabela 01 - Resumo da observação de seminários e coleta de <i>handouts</i>	53
Tabela 02: <i>Handouts</i> recolhidos de outras disciplinas.....	53
Tabela 03: Nomenclatura atribuída ao gênero.....	72
Tabela 04: Condições de produção do gênero.....	73
Tabela 05: Existência de orientação formal para a produção do gênero.....	75
Tabela 06: Usos do <i>handout</i> além da sala de aula.....	80
Tabela 07: Quantidade de páginas dos exemplares analisados.....	87
Tabela 08: Distribuição das informações em <i>handout</i> derivado de relato de pesquisa.....	91
Tabela 09: Distribuição das informações em <i>handout</i> derivado capítulos de livros.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CARS – Create a Research Space

CMLA – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

ESP – *English for Specific Purposes*

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

NRA – Nova Retórica Americana

PosLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

UECE – Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

Introdução	13
Estrutura da Dissertação	18
 Capítulo 01: Referencial Teórico	20
1.1. Conceituações de Gêneros do Discurso	20
1.2. Mikhail Bakhtin e sua contribuição para os estudos de Gêneros	25
1.3. O trabalho com gêneros na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	29
1.4. O trabalho com gêneros na perspectiva ESP (Inglês para Fins Específicos): John M. Swales	32
1.5. O trabalho com gêneros na perspectiva da Nova Retórica Americana: as contribuições de Miller, Bazerman e a proposta analítica de Devitt, Reiff e Bawarshi	38
 Capítulo 02: Metodologia	50
2.1. Tipo de Pesquisa	50
2.2. Contexto de Pesquisa	51
2.3. Sujeitos de Pesquisa	52
2.4. Coleta dos Dados	52
2.5. Instrumentos	54
2.6. Procedimentos	54
2.7. Análise dos Dados	55
2.8. Questões Éticas de Pesquisa	56
 Capítulo 03: Análise dos Resultados	58
3.1. Uma análise contextual do <i>Handout</i>	58
3.2. Sistemas de atividades desenvolvidos no PosLa	65
3.3. Análise do questionário	71
3.4. Exploração das propriedades formais do <i>Handout</i>	83

Capítulo 04: Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	102
Anexos	107
Anexo I - Questionário dos alunos	108
Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecimento	109
Anexo III – Exemplares de Handout	110

Introdução

A análise de gêneros em Linguística Aplicada tem se mostrado um campo bastante produtivo e rico em termos de pesquisa acadêmica no país e no exterior. O atual delineamento da área como campo de estudo tem seu ponto de partida datado de, pelo menos, trinta anos, e de lá para cá os estudos discursivos que tomam os gêneros como objeto de estudo evoluíram bastante, tanto em termos de quantidade de produção quanto em termos de qualidade e contribuições às teorias da área. Bons exemplos de pesquisas com o tema não faltam na literatura especializada no Brasil.

Um dos resultados destas pesquisas é o crescente interesse por metodologias de ensino de redação acadêmica baseado na análise de gêneros. Estes estudos visam descrever a organização retórico-discursiva de vários gêneros e foram fortemente influenciados pelas concepções teóricas presentes em *Genre Analysis: English in academic and research settings*, de John Swales, em 1990, obra representativa e delineadora do campo de estudos de gêneros. A obra influenciou de tal maneira os estudos de gêneros que boa parte da produção acadêmica que trata da questão baseia sua metodologia de análise na proposta swalesiana.

Estas pesquisas mostram a importância do reconhecimento das convenções típicas de textos acadêmicos para que haja sucesso na produção dos mais diversos gêneros.

Para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em qualquer área do conhecimento, a habilidade de redigir textos coerentes e comunicativos é de fundamental importância para o seu sucesso acadêmico. Contudo, redigir textos coerentes, bem elaborados não parece tarefa fácil, ainda mais em se tratando de redação acadêmica.

Na academia podemos encontrar um conjunto de gêneros discursivos com formas e funções altamente tipificadas. Artigos de pesquisa, resumos, dissertações e teses são alguns exemplos de textos acadêmicos que têm sido

objeto de estudo em várias pesquisas e sob variados enfoques. Todo este destaque deve-se ao fato de serem estas produções, dissertações e teses, a etapa final de um longo período de pesquisas, e, para tal, sua composição deve ser a mais comunicativa possível, obedecendo às normas impostas e já sedimentadas do meio acadêmico.

Mas, durante o processo de formação acadêmica, os alunos são requisitados a todo o momento a produzirem outros gêneros com as mais diferentes finalidades e estruturas retóricas e entre estes gêneros encontra-se o *handout*.

Por se tratar de uma ferramenta auxiliar para a exposição de seminários ou palestras, as informações nele contidas servem para guiar o apresentador e a audiência na exposição de suas idéias e quase nunca recebem atenção como texto escrito. No entanto, por se tratar também de mais uma atividade de linguagem, acreditamos que o gênero deva ser objeto de estudo sistematizado, uma vez que, para produzi-lo, há o entrelaçamento de habilidades cognitivas de baixo e alto níveis, não se caracterizando apenas como resumo esquemático de outro texto escrito.

O *handout* como gênero acadêmico guarda suas peculiaridades no processo de escritura e pode revelar muito sobre a relação *ler para escrever*, uma vez que ocorre nele um processo de retextualização, do escrito para o escrito.

No entanto, apesar de sua utilização ser disseminada principalmente nos cursos de pós-graduação, não são encontradas pesquisas que focalizem o *handout* como objeto de estudo. Ao acessarmos o portal de teses e dissertações da CAPES não encontram-se trabalhos que abordem o tema. Alguns, como o de Ribeiro (2005), tratam de questões discursivas relativas ao resumo, mas, sem se deter especificamente no *handout* enquanto gênero constituído. Ramires (2008) ao elencar os usos da escrita em ambiente acadêmico não faz referência alguma ao *handout*, mesmo sendo seu trabalho voltado para a produção de resumos, gênero este que guarda algumas peculiaridades com o gênero aqui tratado. Mesmo o recém-lançado *Dicionário de Gêneros Textuais* (COSTA, 2008) não contempla o *handout* em sua pretensa relação de gêneros.

A ausência de estudos analítico-descritivos sobre o *handout* também é observada nos manuais de ensino de redação acadêmica. Coscarelli & Mitre (2007) não incluem o *handout* na relação de gêneros acadêmicos. Seu livro trata apenas de gêneros já consagrados na literatura: esquema, resumo, resenha, projeto de pesquisa e relatório de pesquisa. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) em obra intitulada *Planejar Gêneros Acadêmicos*, também não incluem o *handout* na lista de gêneros que merecem ensino sistemático por parte de seu manual de redação acadêmica. As autoras publicaram sua obra em quatro volumes, mas em nenhum deles há menção ao gênero *handout* como texto acadêmico.

Na literatura especializada, teóricos voltados para a análise de gêneros em diversos ambientes, como o acadêmico e o profissional (SWALES, 1990; ASKHAVE & SWALES, 2001; BHATIA, 1993; BAZERMAN, 1988 entre outros) também não contemplam o *handout* como objeto de pesquisa. Schneuwly e Dolz (2004, p. 121) ao tratar dos aspectos tipológicos dos gêneros também não incluem o *handout* em sua relação, apesar de elencar entre outros o seminário, gênero que a meu ver está diretamente ligado ao uso do *handout*.

Ao procurar na *web* trabalhos acadêmicos sobre o gênero em questão também não encontrei nada além de guias de como elaborar um bom *handout*. Estes guias apenas tratam de aspectos relacionados ao *layout* do texto sem levar em consideração questões como audiência, propósito ou especificidades disciplinares. Não estamos, no entanto, afirmando que estas sugestões devam ser desconsideradas, mas elas por si só não fazem do texto um exemplar do gênero *handout*.

Minha curiosidade como pesquisador do tema me fez observar que nem mesmo os alunos que produzem o gênero o conhecem pelo nome, ora se referindo a ele como “folhinha”, esquema, ora como roteiro de apresentação.

A partir disto, minhas indagações acerca do gênero *handout* emergem para tentar compreender seu funcionamento dentro das atividades de um grupo social particular a partir da descrição do ambiente e contexto de uso do gênero e como estes fatores interferem na forma como o gênero organiza as informações que ele vincula.

Dentro da área de estudos de Análise de Gêneros do Discurso muito tem se pesquisado sobre a redação de certo número de gêneros, e dentre

estes se destacam, principalmente, os *abstracts* de artigos científicos (BITTENCOURT, 1996), resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 1998) e as resenhas acadêmicas (ARAÚJO, 1996, 1998, 2002 e MOTTA-ROTH, 1995).

Estes gêneros, bastante comuns no meio acadêmico devido seu caráter de difusor de informações sobre o que se produz em termos de conhecimento científico, já apresentaram muitas implicações importantes para o ensino ou pesquisa de escrita e leitura em língua estrangeira ou segunda língua, como a noção de Swales sobre “*rhetorical moves*” (movimentos retóricos) e seus componentes “*steps*” (estágios) como unidade de análise do texto (ARAÚJO, 2000, p. 189).

Segundo Bazerman (2005, p. 36-37):

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. Até mesmo aqueles sistemas de gêneros e de atividades com os quais estamos, até certo ponto, mais familiarizados podem ser submetidos a análises adicionais, de modo que possamos agir de forma mais eficaz e precisa, com uma noção mais articulada do que está acontecendo.

Ao observar estes estudos sobre gêneros acadêmicos, percebi que o ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira são vistos como o desenvolvimento da competência no uso de gêneros discursivos variados, conforme afirma Meurer (2000).

Para que os alunos desenvolvam esta competência comunicativa faz-se necessário que os mesmos tenham conhecimento das convenções textuais em contexto acadêmico de um número satisfatório de gêneros usados durante sua formação.

A partir disto surge minha inquietação pessoal após verificar que muitos estudos sobre redação acadêmica não faziam referência ao *handout* como gênero acadêmico. Em minhas observações ao longo do curso de licenciatura em Letras percebi que o *handout* apresentou muitas diferenças estruturais na sua organização retórico-textual, ora se apresentando como resumo do texto lido, ora como tradução direta.

O *handout*, como gênero acadêmico, não pode passar despercebido nas pesquisas em Lingüística Aplicada por ser também um texto produzido por

alunos para condições específicas de uso. Sua análise pode revelar muito sobre a prática de leitura e (re) escrita tão importantes para o profissional da linguagem. Relevá-lo a mera prática de anotações para guiar uma exposição oral é reduzir sua importância enquanto gênero acadêmico e enquanto linguagem.

Acreditamos, assim, que a descrição do funcionamento dos gêneros acadêmicos, que também embasam metodologias de ensino em línguas materna e estrangeira, seja uma alternativa altamente produtiva para o ensino de redação acadêmica, descrevendo não apenas os gêneros mais consagrados, mas também aqueles pouco ilustrados na literatura especializada.

Assim, nesta dissertação, tenho como objetivo geral explicar o funcionamento do gênero acadêmico *handout* em seu contexto de uso e circunstâncias de produção no interior de um grupo social determinado, bem como descrever as características de sua organização textual.

Para isto, dois outros objetivos imbricam-se, a saber: 1) descrever o contexto de uso do gênero no que se refere à identificação de usuários, suas expectativas, conhecimentos e condições de produção dentro de uma proposta de interpretação de conhecimento local e situado; 2) investigar os padrões de organização textual do gênero com vistas a identificar seus traços típicos e distintivos de outros gêneros similares.

Para isto, ao revisar a literatura existente acerca dos estudos de gêneros, me deparei com questões ligadas ao funcionamento dos gêneros em contextos específicos de uso, numa perspectiva de explorar tanto as características formais quanto as retóricas (BHATIA, 1999; SAMRAJ, 2002 e FLOWERDEW, 2002 entre outros). Estas pesquisas apresentam uma metodologia de análise baseada no aparato teórico-metodológico da Etnografia, o que leva ao delineamento de uma área de pesquisa identificada como textografia, no dizer de Paltridge (2008, p.10): “textografia é uma abordagem de análise de gênero que combina elementos de análise textual com elementos da etnografia para examinar como os textos são e por quê”¹.

¹ A textography is an approach to genre analysis which combines elements of text analysis with elements of ethnography in order to examine what texts are like, and why.

No caso específico do objeto de pesquisa, o *handout*, usarei indagações baseadas nestas questões para tentar compreender o funcionamento do gênero. Johns (2003, p. 197) lembra que todas as teorias e as pesquisas derivadas delas devem começar por algum lugar, tendo assim, um foco básico. Desta forma, tentarei responder às seguintes questões:

- a) Em qual contexto e situação o gênero *handout* circula, ou seja, quem são seus usuários e quais conhecimentos eles partilham acerca do gênero?
- b) Quais os padrões de organização textual que o gênero apresenta e de que forma eles são afetados pelo contexto no qual é usado?

Finalmente, espero, com esta pesquisa, poder contribuir para a ampliação do entendimento acerca das práticas sociais de uso da escrita a partir de um trabalho analítico e que os resultados aqui encontrados possam colaborar para reflexão acerca das práticas de ensino de redação acadêmica.

Estrutura da Dissertação

A pesquisa aqui relatada está dividida em quatro capítulos centrais, nos quais são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho, seguido das análises derivadas da postura aqui adotada.

No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que auxiliam a interpretar o fenômeno aqui estudado, mostrando inicialmente concepções diversas de gêneros do discurso e contrastando as diferentes escolas de estudos de gêneros, para culminar na abordagem teórica adotada nesta dissertação, ou seja, a Nova Retórica Americana.

No segundo capítulo, apresento o aparato metodológico usado para dar conta da análise e descrição do funcionamento do gênero em estudo. Estão incluídos na seção: a justificativa da escolha da metodologia, ou seja, uma abordagem baseada na pesquisa etnográfica, indicações do contexto e dos sujeitos de pesquisa, bem como a forma como foram coletados os dados, com seus instrumentos e procedimentos, além da indicação dos critérios analíticos

usados e algumas considerações de caráter ético que nortearam esta pesquisa.

No terceiro capítulo, a discussão está dividida em duas partes distintas, mas complementares: na primeira parte, são apresentadas as descrições e análises contextuais do funcionamento do gênero. Na segunda, são apresentados os resultados da análise da organização textual do gênero, exemplificados com trechos dos exemplares de *handout* coletados para este fim.

No quarto e último capítulo, levanto as considerações a respeito dos resultados discutidos na seção anterior, bem como proponho sugestões para ampliação desta pesquisa, uma vez que o caráter exploratório dela permitiu identificar alguns tópicos que, a meu ver, podem ser objeto de estudo na tentativa de aprofundar as questões levantadas nesta dissertação.

Na sequência, elenco as referências bibliográficas usadas, como em todo trabalho acadêmico desta natureza, e apresentamos os anexos desta dissertação, ou seja, os instrumentais usados para coletar os dados (como no caso do questionário de pesquisa); os documentos usados para solicitar formalmente o consentimento dos sujeitos envolvidos (no caso, o termo de consentimento livre e esclarecido), bem como cópias dos exemplares de *handout* recolhidos durante toda a pesquisa.

Capítulo 1: Referencial Teórico

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas contribuições teóricas do campo da análise de gêneros que me auxiliaram a compreender o funcionamento do gênero acadêmico *handout*.

Início o capítulo apresentando diferentes concepções de gêneros do discurso e, na sequência, apresento a contribuição do pensador russo Mikhail Bakhtin para a teoria de gêneros. Em seguida, resenho as principais contribuições das três grandes áreas de estudo de gêneros, conforme a proposta classificatória de Hyon (1996) e Hyland (2004), ou seja, a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a perspectiva do movimento *English for Specific Purposes* (ESP) e a perspectiva da Nova Retórica Americana (NRA).

1.1. Conceituações de Gêneros do Discurso

Gênero do discurso é um dos temas centrais nos atuais estudos discursivos. Sua importância como elemento configurador de toda uma área de estudos é atestada por muitos pesquisadores e teóricos, como Swales (1990), Freedman (1994) e Berkenkotter e Huchin (1995), por exemplo.

A área de análise é vasta. Os estudos têm focado sua atenção na descrição e/ou funcionamento dos gêneros nos mais diferentes contextos, que vão desde o acadêmico e o escolar até contextos profissionais e publicitários. Neste sentido, podemos citar alguns trabalhos que ilustram essa perspectiva:

- a) Swales (1990): que estuda a organização retórica das introduções de artigos de pesquisa;
- b) Bhatia (1993): que estuda os gêneros da esfera jurídica;
- c) Bazerman (1984): que estuda a evolução do artigo experimental na área da Física;
- d) Dudley-Evans (1986): que estuda as seções de introdução e discussão das dissertações na área de Ciências;

- e) David Russell (1997): que estuda os gêneros em contexto acadêmico-escolar numa perspectiva da Teoria da Atividade;
- f) Schneuwly e Dolz (2004): que estudam as aplicações pedagógicas das teorias de gêneros numa perspectiva sócio-interacionista;
- g) Carolyn Miller (2004): que estuda, entre outros, os *weblogs* como gêneros em contexto digital.

Muitos recursos metodológicos têm sido empregados para dar conta da tarefa de estudar os mais variados gêneros discursivos, com aportes metodológicos que bebem em fontes diferentes das fontes linguísticas tradicionais, como a Etnografia.

O campo de estudos é rico em teorias que tentam dar conta da compreensão dos fenômenos que envolvem os gêneros discursivos e a pluralidade de teorias pode ser vista como aquilo que faz a ciência linguística evoluir em sua tarefa de produzir conhecimento acerca do funcionamento da linguagem.

Como consequência desta pluralidade de teorias, a própria definição de gêneros do discurso se mostra também plural. Assim, temos como exemplos de conceituações de gênero:

a) Para a Etnografia:

Gêneros freqüentemente coincidem com eventos de fala, mas devem ser tratados analiticamente independentes deles. Eles podem ocorrer em (ou como) eventos diferentes. O sermão enquanto um gênero é tipicamente identificado com um certo lugar na atividade da igreja, mas suas propriedades podem ser invocadas com efeitos sérios ou de humor, em outras situações (HYMES, 1974, p. 61, apud SWALES, 1990, p. 38).

b) Para a Linguística Sistêmico-Funcional:

Gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para realizá-las. Eles abrangem desde a literatura às formas literárias: poemas, narrativas, exposições, palestras, seminários, receitas, manuais, anotações, encontro de serviços, notícias etc. O termo gênero é usado aqui para abranger cada um dos tipos de atividade realizados linguisticamente que incluem muito de nossa cultura² (MARTIN, 1985, p. 250, apud SWALES, 1990, p. 40, tradução nossa).

² Genres are how things get done, when language is used to accomplish them. They range from literary to far from literary forms: poems, narratives, expositions, lectures, seminars, recipes, manuals, appointment making, service encounters, news broadcasts and so on. The term genre is used here to embrace each of the linguistically realized activity types which comprise so much of our culture.

c) Para a Retórica:

Um gênero é um grupo de atos unificados por uma constelação de formas que recorrem em cada um de seus membros. Essas formas, isoladas, aparecem em outros discursos. O que é característico sobre os atos em um gênero é a recorrência das formas juntas em constelação³. (CAMPBELL and JAMIESSON, 1978, p. 20, apud SWALES, 1990, p. 43, tradução nossa).

d) Para o ESP:

Gêneros essencialmente se referem ao uso da linguagem em um contexto comunicativo convencionalizado a fim de dar expressão a um conjunto de objetivos comunicativos específicos de uma instituição social ou disciplinar, ao qual dá origem a formas estruturais estáveis pela imposição de restrições no uso de recursos léxico-gramaticais assim como discursivos⁴ (BHATIA, 2004, p. 23).

Percebe-se que, cada tradição de estudos, seja etnográfica, linguística ou retórica percebe os gêneros do discurso de formas variadas e enfatiza, cada uma a seu modo, um aspecto diferente acerca do assunto. Nota-se, também, que o aspecto social é o componente comum a todas as caracterizações acima apresentadas, ou seja, os gêneros são constituídos a partir da interação social, com suas normas, valores e atitudes,

A pluralidade teórica a qual me referi anteriormente tem sido objeto de estudo em Linguística Aplicada e, neste sentido, há uma tentativa de agrupar os estudos de gêneros a partir da reunião de características em comum que partem das considerações teórico-metodológicas que são empregadas por cada grupo para estudar a forma, a organização e o funcionamento dos gêneros.

De acordo com Hyon (1996), Hyland (2004) e Marcuschi (2008), temos nos estudos de gêneros três grandes grupos distintos, a saber:

- a) Escola de Sydney, influenciada pela Linguística Sistêmico-Funcional
- b) Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*-ESP, em inglês), influenciado pelo trabalho de John M. Swales e
- c) Nova Retórica Americana, influenciada pelo trabalho de Miller (1984).

³ A genre is a group of acts unified by constellation of forms that recurs in each of its members. These forms, *in isolation*, appear in other discourses. What is distinctive about the acts in a genre is a recurrence of the forms *together* in constellation.

⁴ Genre essentially refers to language use in a conventionalised communicative setting in order to give expression to a specific set of communicative goals of a disciplinary or social institution, which give rise to stable structural forms by imposing constraints on the use of lexico-grammatical as well as discursual resources

Em termos gerais, podemos citar três definições que caracterizam os gêneros do discurso de acordo com as abordagens citadas anteriormente. Os teóricos da LSF percebem os gêneros como sendo uma “atividade social organizada, orientada por um objetivo e intencional que as pessoas se engajam enquanto membros de sua cultura” (MARTIN, 1984, p. 25). Para os estudiosos da vertente ESP, gênero é visto como uma classe de eventos comunicativos com um conjunto de objetivos compartilhados. Para os teóricos da Nova Retórica Americana, podemos citar uma definição baseada na conceituação clássica proposta por Miller (1984) que vê o gênero com uma ação retórica baseado em situações recorrentes e com um princípio aberto de classificação genérica baseado na prática retórica, mas do que simplesmente baseado em estrutura, forma ou objetivo.

É importante salientar que, embora haja uma variedade classificatória dos estudos de gênero, esta não pode ser vista numa perspectiva de conflito ou de anulamento entre seus trabalhos. Pelo contrário, deve ser vista e compreendida como complementar, pois uma abordagem pode auxiliar a outra na compreensão acerca do funcionamento ou estrutura de um gênero.

É o que afirma Bhatia (2004, p. 23), por exemplo, acerca das similaridades entre as três propostas de estudos de gêneros. Podemos assim, resumir o que o teórico britânico salienta sobre as diferentes concepções de gênero:

- Gêneros são eventos comunicativos reconhecíveis caracterizados por um conjunto de objetivos comunicativos identificados e mutuamente compreendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre;
- Gêneros são construtos altamente estruturados e convencionalizados, com restrições a contribuições permitidas não apenas em termos das intenções que alguém gostaria de expressar e a forma que elas tomam, mas também em termos de recursos léxico-gramaticais que alguém pode empregar para dar valores discursivos para tais características formais;
- Membros mais experientes de uma comunidade profissional particular terão um conhecimento e compreensão muito maior do uso e exploração dos gêneros do que aqueles que são aprendizes, novos membros ou estranhos a ela;
- Embora os gêneros sejam vistos como construtos convencionalizados, os membros experientes de comunidades disciplinares e profissionais freqüentemente exploram os recursos genéricos para expressar não apenas suas intenções privadas, mas também organizacionais dentre os construtos dos objetivos comunicativos socialmente reconhecidos;
- Gêneros são reflexos de culturas organizacionais e disciplinares, e nesse sentido, eles se focalizam em ações sociais incorporadas dentro das práticas disciplinares, profissionais e institucionais;

- Todos os gêneros disciplinares e profissionais mantêm sua integridade, o que é frequentemente identificável quando nos referimos à combinação dos fatores textual, discursivo e contextual⁵.

Nestas considerações feitas por Bhatia (2004, p. 23) notam-se que as várias conceituações de gêneros do discurso se detêm em apresentar algumas características típicas das três vertentes de estudo, como por exemplo, o fato das tradições ESP e LSF terem em comum a preocupação com a identificação dos elementos estruturais de um gênero e sua interpretação e funcionalidade para este gênero. Bhatia ainda afirma que a NRA tem como preocupação central a relação entre texto e contexto e não a descrição linguística ou estrutural de um gênero.

Aqui se faz necessário mencionar que o denominador comum entre as três vertentes acima citadas é o trabalho fundador de Mikhail Bakhtin, mais precisamente seu ensaio *Os Gêneros do Discurso*, no qual aprofunda sua visão sócio-interacional do discurso que passa a perceber os gêneros não mais como formas rígidas e imutáveis, mas como aparatos dialógicos e culturais do processo comunicativo.

A partir disto, me deterei em explorar como as três vertentes de estudos citadas acima lidam com a questão dos gêneros discursivos. Iniciarei esta discussão mostrando a contribuição bakhtiniana para os estudos discursivos e concentrarei a atenção no trabalho desenvolvido pelos teóricos da Nova Retórica Americana, principalmente Miller (1984, 1994) e Bazerman (1988),

-
- ⁵ Genres are recognizable communicative events, characterized by a set of communicative purposes identified and mutually understood by members of the professional or academic community in which they regularly occur.
 - Genres are highly structured and conventionalised constructs, with constraints on allowable contributions not only in terms of the intentions one would like to give expression to and the shape they often take, but also in terms of the lexico-grammatical resources one can employ to give discursive values to such formal features.
 - Established members of a particular professional community will have a much greater knowledge and understanding of the use and exploitation of genres than those who are apprentices, new members or outsiders.
 - Although genres are viewed as conventionalised constructs, expert members of the disciplinary and professional communities often exploit generic resources to express not only 'private' but also organizational intentions within the constructs of 'socially recognized communicative purposes'.
 - Genres are reflections of disciplinary and organizational cultures, and in that sense, they focus on social actions embedded within disciplinary, professional and other institutional practices.
 - All disciplinary and professional genres have integrity of their own, which is often identified with reference to a combination of textual, discursive and contextual factors.

upassando também pela contribuição de Swales (1990, 2001, 2004) e apresentando uma proposta de análise do funcionamento dos gêneros desenvolvida por Devitt, Reiff e Bawarshi (2004).

1.2. Mikhail Bakhtin e sua contribuição para os estudos de Gênero

O tema gêneros do discurso não é objeto de estudo recente nas áreas da Linguística Aplicada ou Educação. O interesse pelo tema remonta aos antigos pensadores gregos, que, preocupados, com as questões relativas à arte do bem falar, se debruçaram sobre a organização discursiva da comunicação pública.

A centralidade das questões comunicativas e discursivas que permeiam a atividade humana tem sido objeto de várias áreas de estudo como a retórica antiga, a teoria da literatura e a etnografia da comunicação, por exemplo.

No entanto, no campo dos estudos linguísticos a centralidade dos estudos discursivos modernos encontra sua gênese na obra do pensador russo Mikhail Bakhtin. As ideias de Bakhtin influenciaram de tal maneira a Linguística que alguns chegam a apontá-lo como precursor da Linguística Moderna, tal qual como conhecemos hoje, dominada pela ênfase nos estudos enunciativos.

Neste trabalho, me deterei nas contribuições bakhtinianas acerca dos gêneros discursivos, a partir do ensaio seminal - Os gêneros do Discurso - responsável por fundar toda uma área de estudos discursivos modernos.

Na sequência, mostrarei algumas considerações acerca das contribuições bakhtinianas aos estudos da linguagem, ou seja, suas noções sobre interação verbal e dialogismo, fundamentais para a compreensão de seu conceito de gêneros do discurso. Este, objetivo das discussões neste trabalho.

As contribuições de Bakhtin aos estudos da linguagem nascem de seu posicionamento contra duas tendências em voga no campo da Linguística em sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Voloshinov] (1999) desenvolve sua argumentação primeiro esboçando os pontos fundamentais das duas concepções, para somente depois analisá-las criticamente. As críticas se voltam contra a visão idealista da língua, centrada apenas no sujeito e na

enunciação individual (subjetivismo idealista) e contra a visão positivista que considera a língua como um código fixo e vê o falante de forma artificial e idealizada (objetivismo abstrato). Disto, emergem dois conceitos importantes em sua obra: a Interação Verbal e o Dialogismo Interacional.

Sobre a Interação Verbal, Bakhtin (1999, p. 123) nos afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor no original).

Um dos pilares da teoria bakhtiniana é que a linguagem está situada no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, ou seja, a linguagem também é uma prática social. Como tal, os indivíduos agem em coletivo por meio do uso efetivo da língua, sendo difícil imaginarmos ações humanas que não sejam mediadas pela linguagem.

Dessa forma, um indivíduo não apenas age sobre outro como se este fosse um ente passivo e não-responsivo as suas ações, mas mantém com ele uma relação interativa na qual seu comportamento (e o uso da língua) vai sendo moldado pela percepção mútua de valores, atitudes e objetivos durante o processo de comunicação.

Entendo, então, que todo uso da língua é marcado e determinado pelas práticas sociais que se realizam entre os indivíduos, não sendo simplesmente uma ação interior e exclusiva da subjetividade de cada indivíduo.

É esse princípio da interação verbal que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos.

A concepção de interação verbal está diretamente ligada a outro conceito bakhtiniano: o Dialogismo Interacional. Por meio da interação verbal, os sujeitos demarcam suas posições no discurso: quem fala, fala de acordo com seu papel social e sua fala é dirigida a outro que também possui seu papel em determinado grupo social. A relação entre os participantes no discurso se dá pelo grau de proximidade ou distanciamento entre eles, pela maneira como se percebem e pelo conjunto de suas intenções naquele momento de

interação. Ou seja, os sujeitos se constroem no discurso e pelo discurso. Dessa forma, não há discursos vazios e desprovidos de intenções.

Para concluir esta síntese das contribuições de Bakhtin aos estudos da linguagem, me deterei em suas considerações sobre os gêneros do discurso. Bakhtin define gêneros do discurso como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados que possuem características temáticas, estilísticas e composicionais próprias. Isso significa, no entanto, que os gêneros não são formas fixas e imutáveis, mas que possuem certas regularidades que são reconhecidas e reproduzidas pelos falantes de uma língua.

Bakhtin e os teóricos do seu círculo entendem gêneros do discurso a partir de dois pontos centrais:

- a) O gênero não pode ser caracterizado e distinguido de outros gêneros pelas propriedades formais;
- b) O gênero está indissociavelmente ligado às esferas de atividade e de comunicação humanas, sendo, portanto, constituídos neles e por eles.

Este segundo ponto defendido por Bakhtin é fundamental para a compreensão do que é um gênero, pois o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Por conta da ligação entre interação social e linguagem, uma vez que a linguagem permeia toda atividade humana, a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros se dão devido à diversidade e a heterogeneidade das atividades humanas. Sendo assim, o surgimento ou o desaparecimento de um gênero se dará quando as condições sociocomunicativas assim favorecerem, ou cessarem, respectivamente.

Bakhtin [1953](1979, p. 302) reconhece o papel central que os gêneros exercem na comunicação:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

A partir deste enunciado, constato a ênfase dada no processo de comunicação oral e espontânea, mas o trabalho de Bakhtin não se limita aos

gêneros da comunicação oral, apenas. Uma importante contribuição de sua teoria está em reconhecer os gêneros da comunicação humana em dois grandes grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Bakhtin os distingue a partir da situação de comunicação que os geram, sendo os gêneros primários constituídos em situação de comunicação espontânea e os secundários em situação de comunicação culturalmente mais complexa, geralmente permeado pela escrita. No entanto, é preciso ter cuidado ao usar esta distinção, pois não é legítimo afirmar que seja a escrita o meio diferenciador entre os gêneros primários e secundários.

Schneuwly & Dolz⁶ (2004, p. 29) caracterizam os gêneros primários a partir de três dimensões:

- a) troca, interação, controle mútuo pela situação;
- b) funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- c) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Já os gêneros secundários seriam caracterizados por não serem controlados diretamente pela situação (porém não menos contextualizados), mas por se desenvolverem em situações que requerem, principalmente, o uso da escrita. No entanto, Rodrigues (2005, p. 169) chama a atenção para o fato de a escrita ser usada como único meio de diferenciação entre as duas classificações bakhtinianas de gêneros:

Não é a escrita o princípio de diferenciação, pois há gêneros primários escritos, como o diário íntimo, e gêneros secundários orais, como a palestra. O papel da escrita indicado pelo autor na constituição dos gêneros secundários pode ser compreendido como *uma das condições* para o surgimento e o desenvolvimento das esferas sociais formalizadas, lugar da constituição dos gêneros secundários (*grifos meus*).

Neste sentido, Machado (2008, p. 161) diz que “os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas de comunicação oral imediata e as formas escritas” e chama a atenção para vermos os gêneros

⁶ Schneuwly e Dolz são pesquisadores da Universidade de Genebra que desenvolvem um trabalho de ensino de produção oral e escrita através dos gêneros discursivos, por meio de uma metodologia chamada Sequências Didáticas. Sua base teórica maior é o trabalho de Bakhtin sobre os gêneros discursivos.

discursivos como “misturas”. A autora traz, ainda, o pensamento bakhtiniano a respeito da questão:

Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários (simples) que se constituíram na comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários, ao integrarem os gêneros secundários, transformam-se e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade dos anunciados alheios.

Esta distinção entre gêneros primários e secundários tem servido de base para muitos estudos na área, principalmente os que se propõem a classificar ou estabelecer uma taxonomia para os gêneros existentes.

A partir do exposto acima, duas contribuições da teoria bakhtiniana em especial ajudarão a compreender como o *handout* funciona no contexto em análise: primeiro, a noção da estabilidade do uso de um gênero, bem como a instabilidade de suas formas e segundo, a relação do gênero com as esferas de atividade e comunicação que ele permeia.

1.3. O trabalho com gêneros na perspectiva da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF)

Segundo Johns (2003) e Hyland (2004), a abordagem de gêneros derivada da perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é a mais claramente elaborada e mais sofisticada das três abordagens aqui resenhadas. Isso porque ela está voltada a ajudar a explicar o uso dos gêneros em todos os níveis educacionais e em línguas materna e estrangeira e não se centra apenas no nível universitário, como as propostas baseadas nos trabalhos da Nova Retórica Americana (cf. seção 1.5) e nos trabalhos de Swales.

A abordagem está baseada no trabalho teórico de M. A. K. Halliday para o qual a concepção de língua como um conjunto de sistemas para criar significados em contextos sociais vai mais além do que muitas teorias linguísticas, uma vez que sua teoria está preocupada com a maneira que usamos a língua como um recurso de comunicação e não como regras de ordenar formas gramaticais (HYLAND, 2004, p. 25).

Os teóricos da LSF entendem gênero como sendo um processo social orientado por um objetivo. O processo é social porque os membros de uma dada cultura agem em conjunto a fim de realizar tal objetivo. Martin (2000, p. 120) citado por Hyland (2004), diz que na linguística funcional a teoria de gêneros é uma teoria de como nós usamos a língua para viver. Assim, em conformidade com Martin, Hyland (2004, p. 26) afirma que não podemos nos comunicar sem os gêneros.

Desta abordagem, tiram-se dois pontos importantes para a análise de gêneros:

a) A relação entre registro e gênero.

A noção de registro refere-se às relações determinadas por três fatores diferentes:

- Campo: a atividade social na qual as pessoas estão envolvidas, ou seja, sobre o que se trata um texto;
- Relação: relações entre os participantes de uma interação verbal, ou seja, seu grau de proximidade ou distanciamento, papéis sociais desempenhados por cada um na interação e
- Modo: o papel que a linguagem ocupa na comunicação, ou seja, o modo como a língua se apresenta, se oral, escrita, escrita e falada, etc.

Segundo Hyland (2004, p. 27), estes três elementos trazem consequências para as escolhas que um falante faz no momento da comunicação, uma vez que estas variáveis nos permitem perceber que não usamos a língua da mesma maneira em situações diferenciadas.

Já a noção de gênero, refere-se à expressão concreta da relação entre campo, relação e modo, o que envolve convenções para organizar a comunicação de forma que possamos reconhecer os objetivos nela envolvidos. O gênero seria, dessa forma, a materialização e o consequente uso das três dimensões que recobrem o registro.

A questão da diferenciação entre os termos registro e gênero é algo que sai caro à teoria funcionalista, visto que parece não haver uma preocupação clara com a terminologia usada para se referir aos gêneros do discurso. Nessa

perspectiva, usarei a distinção proposta por Santos (1996, p. 29) entre os termos registro e gênero. Para a autora:

O principal traço que parece distinguir gênero de registro é o fato de que o primeiro está situado fora do sistema linguístico; como se fosse a projeção de uma estrutura semiótica de nível superior, porque todo e qualquer discurso contém uma estrutura genérica. Contudo, é possível enquadrar-se o conceito de gênero (ou de estrutura genérica) dentro do padrão semântico do conceito de registro, no que concerne o “conceito de situação” de um texto. Dessa forma, o registro parece conter o gênero, embora o mesmo não pertença à análise linguística do registro. Essa distinção pode ser aplicada tanto para a modalidade oral quanto para a escrita.

Enquanto que para a LSF os dois termos são sinônimos, há ainda a ocorrência do termo macrogênero. O termo é usado para designar gêneros mais complexos que seriam formados por gêneros mais simples, os tipos textuais. Desta forma, um editorial, por exemplo, seria formado a partir de gêneros mais simples, como a exposição e a argumentação.

Se compararmos esta terminologia com a terminologia adotada pela tradição sócio-histórica e dialógica de estudo de gêneros dominante no Brasil (a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais), pode-se verificar uma flutuação terminológica que pode causar alguns problemas, como a mencionada equiparação entre gênero e tipo textual e a definição de local social (*social location*) que corresponderia ao que chamamos de gênero, propriamente (carta pessoal, relatório policial, manual de instrução, livro de receitas, entre outros).

b) Aplicação Pedagógica

O primeiro ponto importante da aplicação pedagógica da teoria de gêneros da LSF é a avaliação das necessidades dos alunos. Isto ocorre porque a abordagem foi desenvolvida visando atender três tipos de população diferentes no contexto australiano: os alunos das escolas primária e secundária (que correspondem no Brasil ao ensino fundamental e médio) e aos alunos imigrantes aprendizes de segunda língua.

Esta análise consiste no trabalho do professor de pesquisar quais seriam as necessidades dos alunos a fim de poder selecionar quais gêneros são mais

relevantes nos contextos descritos pelos alunos. Então, é feito o trabalho de identificar o contexto de uso do gênero bem como particularidades de uso da língua nestes contextos.

Os pesquisadores envolvidos nesta abordagem acreditam que os alunos (principalmente os do terceiro grupo) podem se beneficiar no seu processo de aprendizagem se tiverem suas necessidades, quer profissionais quer acadêmicas, levadas em consideração, uma vez que nem sempre os mesmos gêneros na sua cultura materna funcionam da mesma forma na cultura-alvo, precisando, assim, de um ensino mais explícito e sistematizado de acordo com seus objetivos.

O segundo ponto importante, relacionado com o primeiro, diz respeito à condução do processo de ensino, conhecido como Ciclo Australiano de Aprendizagem (JOHNS, 2003). O processo consiste em cinco etapas diferentes e complementares:

1º. Construir o contexto: consiste em ajudar o aluno a compreender o contexto para escrever;

2º. Modelar e desconstruir o texto: os alunos são expostos a vários exemplares do mesmo gênero para serem analisados;

3º. Construir conjuntamente o texto: nesta etapa, os alunos são levados a produzir seus textos colaborativamente baseando-se nos modelos estudados ou nas suas experiências anteriores;

4º. Construir independentemente o texto: o aluno agora produz individualmente seu texto;

5º. Relacionar seus textos a outros: consiste em estabelecer padrões de intertextualidade aos textos produzidos por meio da leitura de outros textos e sua incorporação no texto dos alunos, ou ainda pela leitura dos textos dos colegas e a consequente produção de uma crítica.

1.4. O trabalho com gêneros na perspectiva ESP (Inglês para Fins Específicos): John M. Swales

O nome de John M. Swales é associado ao ensino de inglês para fins específicos e à análise de gêneros em contextos acadêmico e profissional.

Seus trabalhos de pesquisa exercem tamanha influência no seu campo de estudos que passaram a moldar a própria área de atuação, quer seja no âmbito teórico quer seja na aplicação de seus métodos de análise.

O trabalho de análise de gêneros de Swales está solidamente assentado na área da análise linguística, embora o autor reconheça que nenhum texto deve ser analisado e compreendido apenas em suas características linguísticas, mas também em relação ao seu contexto de produção.

Ao propor uma postura de análise que englobe as características tanto formais quanto contextuais, como os aspectos sociais que recobrem um gênero, por exemplo, Swales nos esclarece que sua teoria é em si eclética, derivada das influências de campos distintos de estudos da linguagem e das ciências sociais, como a Antropologia Cultural.

Na sua obra fundamental, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (1990), Swales nos mostra as influências que marcam seu trabalho. Oito campos de estudos contribuem para sua abordagem de gêneros (p. 13-19):

Primeiro, os estudos das variedades funcionais do inglês: reside aqui sua base teórica inicial ao qual delega à análise linguística um lugar de destaque (mas não única) na análise de gêneros. Segundo, os estudos sobre habilidades e estratégias, principalmente as relacionadas à leitura: a noção de que alguém lê de acordo com seus objetivos. Terceiro, as abordagens situacionais: quais são as noções que o aprendiz espera ser capaz de expressar por meio da língua-alvo (WILKINS, 1973, p. 3-4, apud SWALES, 1990, p. 16). Quarto, a abordagem funcional: deriva daqui os conceitos chave de propósito comunicativo e necessidades do aprendiz, embora Swales reconheça neles algumas limitações⁷. Quinto, a análise do discurso: Swales emprega os conceitos de dado/novo, tema/rema, coesão/coerência, problema/solução, tópico/restrrição/solução e afirma que há mais vantagem para o ensino quando se procede à análise temática e textual. Sexto, a Sociolinguística e sua noção de categorias do discurso. Sétimo, os estudos

⁷ Swales reconhece que os dois conceitos tais como empregados naquela abordagem tendem a ver as funções realizadas apenas por sentenças individuais e monofuncionais, além do trabalho classificatório de identificar quais são estas funções. O autor discorda desta postura, pois vê que assim a teoria de base funcional não é capaz de dar conta de propósitos retóricos maiores que uma sentença e que estas mesmas sentenças podem exercer mais que uma função dentro do mesmo contexto.

sobre o contexto de escrita que revelam a importância de se reconhecer o entorno social do gênero e a visão do gênero como uma ação social. Por último, a contribuição da antropologia cultural e a sua noção de que o conhecimento é local e específico.

Percebe-se que Swales possui uma base teórica diversificada e isto influencia diretamente a maneira como o autor desenvolve os três principais conceitos que permeiam a sua obra: os conceitos de gênero, comunidade discursiva e de propósito comunicativo.

Segundo Swales, um gênero:

Compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990: 58, tradução de HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005).

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.113-114) mostram que cinco características típicas de um gênero são salientadas neste conceito.

a) A idéia de classe, na qual o gênero é uma classe de eventos comunicativos composto de discurso, da função deste discurso e das condições de produção e recepção deste discurso;

b) A existência de um propósito comunicativo subjacente ao gênero, ou seja, todo gênero realiza um objetivo comunicativo que é identificável e interpretável pelos membros usuários deste gênero;

c) A idéia de prototipicidade, ou seja, um texto é reconhecido como exemplar deste ou daquele gênero quando possui traços específicos e característicos daquele gênero ou quando apresenta um padrão de semelhança muito próximo a outros exemplares;

d) A lógica subjacente ao gênero, ou seja, os membros de uma comunidade discursiva possuem expectativas em relação ao gênero, tanto na

forma quanto no conteúdo. Esta lógica está relacionada ao propósito comunicativo reconhecido e aceito pela comunidade;

e) A existência de uma terminologia própria e sua manutenção, ou seja, os nomes atribuídos aos gêneros revelam como os usuários destes gêneros os veem e os compreendem⁸.

Dentro de sua conceituação de gênero, Swales (1990) se apóia em outro conceito chave de sua teoria, a noção de comunidade discursiva. “As comunidades discursivas, assim como os grupos acadêmicos de vários tipos, são reconhecidos pelos gêneros específicos que empregam, o que inclui os eventos de fala e tipos de texto escritos⁹” (LONG e RICHARDS, apud SWALES, 1990, p. vii). Esta noção é central para a compreensão de como os gêneros funcionam dentro de cada esfera de atividade, seja acadêmica ou profissional.

Uma comunidade discursiva é caracterizada por seis traços distintos:

- Uma comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos comuns;
- Uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- Uma comunidade discursiva usa mecanismos para troca de informações entre seus membros;
- Uma comunidade discursiva possui seu conjunto de gêneros característicos;
- Uma comunidade discursiva possui seu repertório léxico intrínseco as suas atividades e
- Uma comunidade discursiva possui seus mecanismos para a inserção de novos membros.

No entanto, esta proposta de caracterização do que venha a ser uma comunidade discursiva encontrou muitas críticas no meio especializado, pois ela leva em consideração apenas a existência de um grupo ideal, formalizado e

⁸ Swales, no entanto, reconhece que este critério não deve ser tomado como irrefutável, pois à medida que as atividades humanas que engendram o gênero mudam devido a sua dinâmica própria, o mesmo não ocorre com as palavras que os denominam.

⁹ Discourse communities, such as academic groupings of various kinds, are recognized by the specific genres that they employ, which include both speech events and written text types.

consensual. Além disso, a proposta de Swales não dá conta de como uma comunidade discursiva pode incorporar os avanços e novidades inerentes a qualquer atividade social nem tampouco oferece um critério delimitador do que venha a ser considerado uma comunidade discursiva, ou seja, não há clareza para especificar quando uma comunidade se inicia nem onde ela termina. Neste caso usaríamos como critério delimitador apenas o conjunto de seus objetivos comuns para distinguir uma comunidade de outra?

Em seus trabalhos posteriores à obra de 1990, Swales reconhece as críticas feitas à sua teoria inicial e se propõe às reformulações necessárias, que também inclui rever outro conceito-chave, o propósito comunicativo.

Em 2001, Swales, em parceria com Inger Askehave, publicou um trabalho em uma das maiores revistas especializadas no campo da Linguística Aplicada, a *Applied Linguistics*, em que revisa o conceito de propósito comunicativo, tão caro a sua teoria na década anterior.

Para conseguir tal fim, Swales e Askehave se baseiam em três gêneros específicos para mostrar o quanto é difícil definir o propósito comunicativo único de tais gêneros. Os autores usaram a lista de compras, a carta de resposta a recomendações e as brochuras empresariais para ilustrar que um determinado gênero pode ter mais de um propósito comunicativo a depender da situação e condições de uso e produção dos mesmos.

Mostrando que o que se imagina como sendo o propósito único destes gêneros na realidade não se sustenta em uma análise mais detalhada do seu contexto de uso, Swales e Askehave mostram que, na verdade, não existe apenas um único propósito, mas sim, um conjunto de propósitos e que, se deter na simples identificação de um propósito implica a não percepção sobre como se dão as relações sociais, culturais e discursivas de uma dada comunidade. E são justamente estas relações que moldam os gêneros, juntamente com os usuários mais experientes da comunidade.

A partir disto, os autores sugerem que “seria prudente abandonar o propósito comunicativo como um método imediato ou rápido para classificar os discursos em categorias genéricas” (ASKEHAVE, SWALES, 2001, p. 207).

Assim, há duas propostas para análise de gêneros (de autoria de ASKEHAVE e SWALES) que dependem da perspectiva do analista: a) uma abordagem a partir do texto e b) uma abordagem a partir do contexto. Na

primeira proposta, estrutura, estilo, conteúdo e objetivo são estudados no mesmo nível. Depois seria estudado o gênero em si, o contexto de situação e numa quarta etapa se procederia a uma redefinição do objetivo do gênero e, finalmente, a uma revisão do status desse gênero na comunidade.

Na segunda proposta, de cunho mais etnográfico, como os próprios autores afirmam, o primeiro passo seria identificar uma comunidade discursiva, depois, seus valores, objetivos e condições materiais para que se percebam numa terceira etapa seus ritmos de trabalho e horizontes de expectativas. Numa quarta etapa identificar-se-iam o repertório de gêneros e suas regras de comportamento. Numa quinta etapa, aconteceria a redefinição do objetivo do gênero e, somente na sexta etapa, estabelecer-se-iam as características dos gêneros, *a*, *b*, *c* ou *d*.

Por esta última proposta de análise de gênero fica evidente a maneira como Swales revisou seu conceito de propósito comunicativo ao enfatizar que a identificação do propósito está em função da análise do gênero e não vice-versa.

Askehave e Swales (2001) finalizam seu texto reafirmando que o propósito comunicativo não deve ser o critério por excelência para se definir um gênero, mas que ele deva ser mantido em função da análise do gênero, pois o propósito comunicativo não é algo que está escondido no texto, ele pode variar de acordo com a evolução de um gênero. Por isso, deve-se ter cautela quando usá-lo como um traço classificatório.

A partir da exposição acima, tomo as noções de *comunidade discursiva* e *propósito comunicativo* como dois elementos necessários a compreensão do funcionamento do gênero *handout*. A primeira é usada nesta dissertação para identificar quem são os usuários do gênero e como agem enquanto grupo social específico. A segunda é usada para auxiliar a compreensão dos propósitos e/ou objetivos que são atribuídos ao gênero por seus usuários.

1.5. O trabalho com gêneros na perspectiva da Nova Retórica Americana: as contribuições de Miller e Bazerman e a proposta analítica de Devitt, Reiff e Bawarshi.

Percebe-se que a abordagem da Escola de Sidney para os estudos de gêneros adota uma postura mais descritiva que analítica, embora leve em consideração aspectos como o contexto e a natureza social dos gêneros.

A vertente de estudos conhecida como Escola Norte-Americana (ENA) não nega o (re) conhecimento de regularidades ou convenções genéricas, mas está mais preocupada em investigar os contextos sociais, culturais e institucionais que circundam as práticas de produção e uso de diversos gêneros.

Segundo Hyland (2004, p. 35), a perspectiva da Escola Norte-Americana difere-se da perspectiva da Escola de Sidney no que diz respeito ao valor do ensino dos gêneros nas aulas de composição escrita e retórica. Para a Escola Norte-Americana, o gênero é visto como algo mais flexível e aberto a mudanças e negociações. O autor mostra que enquanto a Escola de Sidney e Escola Norte-Americana reconhecem a importância do contexto e a natureza social dos gêneros, os teóricos da segunda divergem dos teóricos da primeira no que tange à noção bakhtiniana de dialogismo. Para a Escola de Sidney, os gêneros são vistos a partir de suas regularidades e convenções, dentro de um ponto de vista puramente linguístico, porém os gêneros são muito mais flexíveis, plásticos e livres, nas palavras de Bakhtin.

Diferentemente da Escola de Sidney, o foco de pesquisas neste novo contexto geográfico não está situado no desenvolvimento de habilidades para reconhecimento e uso dos gêneros por diferentes populações de estudantes, mas está voltado para compreender como os usuários mais experientes exploram os gêneros (nos seus mais diversos níveis) de acordo com seus objetivos e a maneira como os gêneros são criados. Assim, o gênero é visto como um instrumento flexível nas mãos de usuários experientes.

Para dar conta de estudar os gêneros em ambientes mais dinâmicos, e talvez mais complexos que o ambiente escolar ou acadêmico, as pesquisas são desenvolvidas dentro de um paradigma etnográfico, no qual são usados diversos instrumentos de coleta de dados, como observação participante,

entrevistas e descrições de contextos físicos e sociais, entre outros. Desta maneira, segundo Hyland (2004, p. 37), “os analistas estudam as atitudes e valores das comunidades que usam determinados gêneros”.

Cada comunidade usuária de um gênero possui seu contexto próprio e umas das questões relacionadas ao contexto é a dimensão de poder. Para os estudiosos da Escola Norte-Americana, mais importante do que fornecer subsídios linguísticos para a produção de certos gêneros é tentar despertar a consciência para as relações de poder que recobrem a maneira como um gênero é usado. Segundo Hyland (2004, p. 37), a complexidade ou inacessibilidade de alguns gêneros podem funcionar para excluir muitos indivíduos, evitando seu acesso a eles, a aos benefícios que podem trazer para o sucesso acadêmico ou a afiliação a uma comunidade profissional. Ainda segundo o autor, os gêneros serviriam, assim, para manter o *status quo*, uma vez que estariam a serviço de uma elite de usuários mais experientes.

Faço aqui uma crítica à Escola de Sidney no que tange a seu propósito de facilitar o acesso a tais comunidades por meio do ensino explícito de gêneros: na realidade, este acesso não ocorreria porque este ensino não estaria subvertendo as relações de poder já há muito estabelecidas, pelo contrário, ele o estaria enraizando ainda mais.

Esta crítica à postura da Escola de Sidney nos leva aqui a falar do tratamento pedagógico dado ao ensino baseado em gêneros pela Escola Norte-Americana. Para os teóricos desta vertente (BAZERMANN, 2005; MILLER, 1994) um ensino de composição escrita a partir dos gêneros pode se tornar uma tarefa inviável, já que o gênero é visto como uma estratégia retórica ao invés de uma estrutura linguística.

Assim, há uma diferença entre os gêneros ensinados na escola e os gêneros do cotidiano no que se refere aos objetivos e aos papéis sociais dos participantes em cada uma destas instâncias. Sendo assim, os gêneros só poderiam ser ensinados se fossem algo estático, “já que não faz sentido ensinar entidades flexíveis que são perpetuamente objeto de mudança por usuários individuais” (HYLAND, 2004, p. 39).

Ainda segundo Hyland, outra razão para a inviabilidade do ensino de gêneros está no fato da sala de aula não ser um lugar autêntico para se compreender como um gênero realmente funciona, uma vez que os teóricos da

Escola Norte-Americana defendem que a aprendizagem envolve co-participação em atividades da comunidade que usa o gênero e a sala de aula não possui condições para recriar as situações históricas, sociais e culturais que permitem o surgimento do gênero. Para Hyland (2004, p. 39):

Estudar e ensinar gêneros isolados de tais comunidades, portanto, os retira dos contextos nos quais eles possuem significado e não podem revelar a aquisição, a reprodução e a manipulação das convenções. *Nestas circunstâncias, os gêneros se tornam artefatos de estudo ao invés de recursos de comunicação* (grifos meus)¹⁰.

No entanto, o próprio Hyland critica esta postura ao afirmar que pode ser um erro superestimar a flexibilidade dos gêneros como uma restrição ao seu ensino, já que as mudanças nos gêneros ocorrem lentamente e que nem todos estão revestidos de autoridade ou poder para promover mudanças que possam comprometer seu funcionamento.

Os estudos de gêneros para a Escola Americana, em sua aplicação pedagógica, nos permitem ver o processo de aquisição de gêneros como um processo do domínio de estratégias de comunicação em contextos específicos de uso baseando-se na identificação da recorrência de padrões retóricos típicos para cada situação.

Dentro desta perspectiva de estudos, destacaremos os trabalhos de dois importantes teóricos americanos: Carolyn R. Miller e Charles Bazerman. Em seguida, nos deteremos na proposta analítica do funcionamento dos gêneros em seus contextos específicos de uso elaborada pelas pesquisadoras Devitt, Reiff e Bawarshi (2004).

O trabalho de Carolyn R. Miller é voltado para o interesse na natureza social do discurso. Sua perspectiva teórica procura articular os processos sociais e os usos da linguagem, principalmente a escrita.

No ensaio *Genre as a social action* (1984), obra de inegável alcance e importância, Miller lança as bases para a consolidação de um paradigma de estudo de gêneros que levem em conta o componente retórico-pragmático para a definição e compreensão acerca do funcionamento dos gêneros. Neste

¹⁰ Studying and teaching genres in isolation from such communities, therefore, removes them from the contexts in which they have meaning and cannot reveal the writer's acquisition, reproduction, and manipulation of their conventions. In such circumstances, genres become artifacts for study rather than resource for communication.

ensaio, a autora propõe que “a compreensão dos gêneros pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares” (p. 151).

Para Miller, gênero é entendido como uma ação retórica tipificada fundada numa situação recorrente. Nesta definição estão implicadas algumas considerações importantes para a compreensão do que é um gênero e sobre as contribuições do pensamento da teórica americana.

A primeira consideração diz respeito à necessidade de classificação. Miller não concorda com os estudos de gênero que os veem como entidades dotadas de estruturas fixas e imutáveis, os quais atentam apenas para os aspectos formais desconsiderando assim o plano social. Explica a autora que o “anseio de classificação do discurso é fundamental” (MILLER, 1984, p. 152), mas, no entanto, isto não deve servir apenas para criar taxonomias por si só. Miller nos assevera que “a classificação do discurso será retoricamente sólida se contribuir para uma compreensão de como o discurso funciona – isto é, se reflete a experiência retórica do povo que cria e interpreta o discurso” (MILLER, 1984, p. 152).

A autora toma como princípio classificatório “as convenções da prática retórica, o que inclui “as maneiras como retores e audiências reais têm de compreender o discurso que usam” (MILLER, 1984, p. 152). Portanto, o parâmetro classificatório que Miller propõe culmina com os padrões da pesquisa etnográfica, o que ela própria denomina como classificação etnometodológica, ou seja, a explicação do conhecimento gerado a partir da prática.

A segunda consideração diz respeito à situação retórica recorrente, o que leva também à noção de tipificação. Situação retórica, definida nos termos de Lloyd Bitzer (1967), é entendida com um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações apresentando uma exigência que pode ser mitigada através da mediação do discurso. As situações retóricas são recorrentes, frutos da ação humana guiada pela maneira como interpretamos o mundo e pela maneira como agimos nele.

Miller afirma que é importante a compreensão da recorrência no conceito de situação retórica e nos adverte que recorrência não deve ser entendida como algo material ou fruto da percepção subjetiva individual.

O que ocorre não pode ser uma configuração material de objetos, eventos e pessoas, tampouco pode ser uma configuração subjetiva, uma percepção, porque essas também são únicas de momento a momento e de pessoa a pessoa. A recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social e não pode ser entendida em termos materialistas.

E é justamente pela recorrência das situações que conseguimos agir segundo alguns padrões que vão se tornando típicos para nós, e o reconhecimento destes padrões passam a fazer parte do nosso mundo, do nosso conhecimento. Neste sentido, Miller diz que a tipificação ocorre quando:

Nosso estoque de conhecimentos é útil apenas na medida em que se pode ser relacionado a novas experiências: o novo é tornado familiar através do reconhecimento de similaridades relevantes; aquelas similaridades se constituem como um tipo. Um novo tipo é formado a partir de tipificações já existentes quando elas não são adequadas para determinar uma nova situação. Se uma nova tipificação evidencia ser continuamente útil para o controle de estado das coisas, ela entra no estoque de conhecimentos e sua aplicação se torna rotineira (p. 156).

A partir do entendimento da necessidade classificatória de base retórica, e das noções de situação retórica e tipificação, Miller propõe uma compreensão dos gêneros que vai muito além do entendimento de marcas linguísticas ou estruturas textuais, abrindo, assim, espaço para a compreensão da ação social desempenhada pelo gênero.

Ou seja, o gênero discursivo não é visto, apenas, como um artefato linguístico, mas como uma ferramenta que possibilita executar diferentes ações em diferentes situações, pois estas mesmas funcionam como uma exigência para o uso de determinado gênero, moldando-o, assim, da mesma forma como o gênero molda a situação.

Ao interagirmos socialmente, o fazemos por meio dos diversos gêneros discursivos propícios a estas interações, uma vez que a recorrência das situações nos faz perceber que o uso de determinado gênero se mostra eficaz e satisfaz, assim, a ação que está se realizando.

A autora indica ainda que a compreensão do funcionamento dos gêneros possui uma implicação para a educação: “gêneros servem como chaves para a compreensão de como participar nas ações de uma comunidade” (p. 165). Este é um dos pontos em comum entre os trabalhos de

Miller e outro pesquisador filiado à tradição americana de estudos de gêneros, Charles Bazerman.

O trabalho teórico de Bazerman “notabiliza-se por sua preocupação com as formas de letramento social e ensino da escrita no contexto dos usos reais da língua, ultrapassando o aspecto formal, sem ignorá-lo” (MARCUSCHI, apud DIONÍSIO & HOFFNAGEL, 2005, p. 9). Juntamente com outros teóricos da vertente norte-americana de estudos de gêneros como Carolyn R. Miller, Aviva Freedman e Amy J. Devitt, Bazerman “segue como seu fio condutor a perspectiva sócio-interativa fortemente vinculada ao aspecto histórico e cultural no contexto da linguística aplicada com ênfase na produção e uso de conhecimentos retóricos” (p. 9).

Dentro do escopo de sua obra voltada para a análise de gêneros, três conceitos emergem e são de grande valia para a maneira como Bazerman concebe os gêneros discursivos, são eles: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. Os conceitos apresentados por Bazerman “sugerem *como as pessoas criam novas realidades e significação, relações e conhecimentos, fazendo uso dos textos*” (MARCUSCHI, apud DIONÍSIO & HOFFNAGEL, 2005, p. 19, grifos do autor).

Estes mesmos três conceitos serão empregados em nossa pesquisa como aporte teórico para a compreensão do funcionamento do handout dentro de uma comunidade disciplinar específica.

Para compreendermos como o teórico norte-americano concebe sua noção de gêneros discursivos, faz-se necessário saber que a raiz de seu pensamento é de base pragmática com forte influência do pensamento sociológico. Sua noção de gênero se apóia na compreensão de Fato Social e na Teoria dos Atos de Fala de John Austin (1969). Bazerman afirma que “fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação” (BAZERMAN, 2005, p. 23). O autor usa ainda o pensamento do sociólogo W. I. Thomas (1923) para complementar seu raciocínio acerca dos fatos sociais, quando este afirma que “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências” (p. 23). Portanto, as ações realizadas pelos gêneros, e com os gêneros, são fatos sociais na medida em que as pessoas agem por meio da

linguagem, aceitando ou recusando os efeitos ou conseqüências advindas de suas ações.

A partir da Teoria dos Atos de Fala, desenvolvida por John Austin e complementada por John Searle, Bazerman estabelece um paralelo para o desenvolvimento de sua compreensão de gêneros, ao se apoiar na prerrogativa pragmática de que as “palavras não apenas significam, mas fazem coisas” (p. 25). Esta realização só se torna possível por meio de um conjunto de fatores harmonicamente articulados: ela depende do que se diz, em um tempo apropriado para se dizer isto, nas circunstâncias apropriadas e por pessoas apropriadas. O mesmo também é verificado com o funcionamento dos gêneros, pois para um determinado gênero ser usado corretamente é necessário que uma série de fatores estejam interligados e sejam aceitos por seus usuários, caso contrário a ação pretendida com este gênero não se realizará.

O reconhecimento destes fatores que nos fazem perceber um gênero qualquer e, portanto, agir de determinada maneira só se torna possível graças a um padrão de compreensão anterior as nossas práticas e transmitido sócio-culturalmente. Os gêneros são construídos e usados a partir destes padrões típicos. Esta tipificação “dá uma certa forma ou significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão” (BAZERMAN, 2005, p. 29).

Bazerman define tipificação como sendo “o processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realiza certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações” (BAZERMAN, 2005, p. 29-30). Assim, quando produzimos um texto o fazemos por conhecer suas convenções típicas e já há tempos padronizada. Veja o caso dos jornalistas, por exemplo, que ao escrever suas reportagens não deixam de incluir informações importantes como quem, o que, quando e onde, ou mesmo no caso de escrevermos uma receita culinária, na qual sempre incluímos os ingredientes e o modo de preparo.

No entanto, a tipificação não deve ser vista como algo fixo e imutável que engesse o gênero, pois o gênero é interativo por natureza. “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

No nosso cotidiano, agimos o tempo todo baseados naquilo que consideramos adequado para o sucesso de nossas atividades e intenções. Assim, não costumamos contar uma piada quando vamos ao médico no momento em que ele tenta fazer um diagnóstico baseado no que falamos. Da mesma forma não nos recusamos a responder às perguntas numa entrevista de emprego. “Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar” (BAZERMAN, 2005, p. 29).

Outro ponto importante na obra de Bazerman é o conceito de conjunto de gêneros. O autor define conjunto de gêneros como sendo a “coleção de tipos de texto que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2005, p. 32). Bazerman afirma que se pudermos identificar todos os gêneros que alguém produz ao exercer sua atividade profissional, poderemos identificar boa parte do seu trabalho. Mais além, se pudermos identificar as habilidades necessárias para a produção destes gêneros, poderemos identificar uma grande parte do que alguém precisa saber para exercer tal trabalho.

A nosso ver, isto traz uma contribuição para as práticas pedagógicas baseadas nos gêneros, pois lança uma visão acerca do funcionamento dos gêneros em sociedade, já que a partir da identificação dos gêneros usados em campos profissionais distintos, pode-se estruturar um currículo que leve em consideração as necessidades dos aprendizes nestes campos reais de interação.

Por sua vez, sistema de gêneros são “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” (BAZERMAN, 2005, p. 32). Bazerman afirma que na identificação do funcionamento destes sistemas podemos perceber sequências regulares, na qual um gênero segue outro, ou seja, dentro de um sistema de gêneros, os gêneros podem existir e funcionar um na dependência do outro.

Depreendo, a partir da leitura de seus ensaios traduzidos no Brasil em 2005, que a noção de sistema de atividades pode ser compreendida como todas as ações nas quais as pessoas estão envolvidas no seu ambiente

profissional, as quais por sua vez, contribuem para determinar a maneira como os gêneros surgem, moldam e permeiam as ações humanas.

Dentro de sua exposição teórica, Bazerman utiliza os conceitos de sistema de gêneros e sistema de atividades de forma complementar e esclarece que para a análise textual, “levar em consideração 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 que focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2005, p.34).

Em resumo, Bazerman reforça que:

Examinar o conjunto de gêneros permite a você *ver a extensão e variedade do trabalho escrito* requerido por um determinado papel, e identificar o conhecimento de gênero e as habilidades de escrita necessárias para alguém realizar este trabalho. Examinar o sistema de gêneros permite a você *compreender as interações práticas, funcionais e seqüenciais de documentos*. Compreender essas interações também permite a você ver como os indivíduos, ao escrever qualquer novo texto, estão intertextualmente situados dentro de um sistema, e como sua escrita é direcionada pelas expectativas de gêneros e amparadas por recursos sistêmicos. Finalmente, considerar o sistema de atividades permite a você *compreender o trabalho total realizado e como cada texto escrito contribui para o trabalho como um todo*. A análise de sistemas de gêneros e de atividades permite a você avaliar a eficiência dos sistemas totais e a adequação de cada um dos documentos caracterizados como gêneros em levar adiante aquele trabalho (BAZERMAN, 2005, p. 43, grifos do autor).

Embora Bazerman não construa um modelo de análise de gêneros, tal como Swales e Bhatia, ele desenvolve considerações teórico-metodológicas que podem ser incorporadas às análises que visem dar conta do aspecto social e/ou cultural dos gêneros. Inicialmente, ele salienta que tendemos a ver os gêneros a partir do conjunto de seus elementos característicos, uma vez que os gêneros são reconhecidos a partir daquilo que os tornam diferentes uns dos outros. No entanto, ele aponta quatro problemas ao se proceder apenas desta forma na análise de um gênero:

- a) Compreender apenas os aspectos que já temos conhecimento;
- b) Ignorar as formas diferentes de percepção que as pessoas possuem de cada gênero;
- c) Considerar os elementos do texto como fins em si mesmo, em vez de considerar a atividade para o qual foi desenvolvido e

d) Ignorar que os elementos dos textos são flexíveis e que podem sofrer mudanças com o passar do tempo.

Na tentativa de lidar com todos esses problemas, Bazerman sugere uma série de abordagens diferentes com o fim de evitar-se proceder a uma análise apenas das características já conhecidas (BAZERMAN, 2005, p. 41-43). A partir disto, saliento que:

a) Para que possamos ir mais adiante nas características já conhecidas , faz-se necessária a utilização de conceitos analíticos (linguísticos, retóricos, organizacionais) menos óbvios;

b) Para que possamos “considerar variações em diferentes situações e períodos” (p. 41), faz-se necessário ampliar o corpus pesquisado bem como ampliar a análise para um viés histórico;

c) Para que possamos lidar com as diferenças de interpretação, recepção e compreensão dos gêneros faz-se necessário coletar informações sobre como essas pessoas compreendem, de modo geral, esses gêneros;

d) Para que possamos “visualizar toda a gama de práticas implícitas” (p. 43), faz-se necessário recorrer a uma pesquisa etnográfica nos locais onde os gêneros são produzidos, distribuídos ou usados.

Temos nestas considerações teórico-metodológicas uma ferramenta analítica importante para o exame do funcionamento dos gêneros em sociedade. Estas sugestões não anulam ou contradizem outras abordagens, pelo contrário, elas enriquecem a análise das práticas discursivas ao ampliar o foco de análise e oferecem uma visão mais abrangente de como a escrita, nos seus mais diversos domínios, permeia grande parte das atividades humanas.

Partindo destas observações teórico-metodológicas para analisar obras que tratem da questão da aplicabilidade pedagógica nos deparamos com poucos subsídios desta natureza, visto que os próprios teóricos da vertente norte-americana de estudo dos gêneros reconhecem uma limitação da aplicação prática de suas teorias. No entanto, é possível encontrar obras de pesquisadores renomados que tratam da questão, como é o caso de *Genre and second language writing* (HYLAND, 2004) ou *Scenes of Writing* (DEVITT, REIFF, BAWARSHI, 2004). Esta última será tomada como base para desenvolver as análises do contexto social no qual o gênero *handout* circula,

pois enfatiza justamente os aspectos sociais envolvidos na produção e circulação do gênero.

O livro está dividido em dez capítulos distribuídos por três partes distintas que visam levar o aluno a reconhecer diferentes cenas, situações e gêneros tanto em contexto acadêmico quanto em outros contextos diversos, tudo baseado na concepção sócio-retórica que percebe os gêneros discursivos como ações sociais ao invés de vê-los como produtos acabados e estáticos.

Embora a obra tenha sido planejada como um livro-texto acadêmico destinado a alunos iniciantes dos cursos de produção escrita no contexto norte-americano, suas orientações acerca do reconhecimento e uso dos gêneros discursivos podem ser tomados como *frame* analítico, pois suas sugestões incorporam estratégias etnográficas para observar as interações retóricas e como um gênero funciona em determinada situação, por isso sua escolha neste trabalho como guia de análise do *handout*, nosso objeto de pesquisa (cf. cap. 3 para detalhamentos dos critérios de análise).

Para o trabalho de análise do gênero aqui em questão, assim como outros, faz-se necessário primeiramente esclarecer dois conceitos importantes que emergem da nova retórica americana como teoria que embasa esta pesquisa e que são amplamente usados na obra em questão. São eles: *scene* (cena) e *situation* (situação).

Scene é o local físico em que ocorre a comunicação entre um grupo de pessoas com objetivos compartilhados entre si, como no caso desta pesquisa uma sala de aula de curso de pós-graduação. *Situation*, como definem as autoras:

São as várias interações retóricas que ocorrem em uma cena, que envolvem participantes, assuntos, contextos e objetivos. Em outras palavras, cada situação representa uma interação retórica específica que envolve certos participantes que estão usando a língua para se engajarem em um certo assunto, de certa forma e com certos objetivos¹¹ (DEVITT, REIFF, BAWARSHI, 2004, p. 12).

Os dois conceitos, portanto, estão diretamente ligados à noção de gênero discursivo desta tradição de estudos, ou seja, gêneros são maneiras

¹¹ Situations, as we define them, are the various rhetorical interactions happening within a scene, involving participants, subjects, settings, and purposes. In other words, each situation represents a specific rhetorical interaction that involves certain participants who are using language to engage with a certain subject in certain ways for certain purposes (p. 12).

retóricas típicas de responder a uma situação que ocorre repetidamente em uma cena.

Portanto, a análise parte do viés aqui apresentado que leva em consideração o contexto e a forma como um gênero é usado, com a preocupação de descrever os agentes envolvidos, o cenário, o contexto e outros gêneros com os quais o *handout* interage.

Capítulo 2: Metodologia

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa. Mostro o tipo de metodologia adotada, o contexto no qual se desenvolveu a investigação, bem como os sujeitos envolvidos, os dados levantados, os instrumentais necessários, os procedimentos adotados e os critérios de análise dos dados.

Finalizo o capítulo reafirmando nosso compromisso ético para com a pesquisa e os sujeitos nela envolvidos.

2.1. Tipo de pesquisa.

A presente pesquisa caracteriza-se, em sua natureza, como pesquisa qualitativa, e dentro deste enfoque, como pesquisa exploratória em sua finalidade.

Por ter como objeto de estudo um gênero pouco ilustrado na literatura especializada, o *handout*, acredito que o emprego do estudo exploratório como base metodológica pode me fazer alcançar meu objetivo maior, ou seja, compreender como se dá a produção e o uso do gênero em contexto acadêmico.

Almejo explorar um determinado objeto com o intuito de me familiarizar como ele para fornecer um novo olhar, ou gerar novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado.

Enquanto pesquisa qualitativa, estou propondo oferecer uma visão holística do fenômeno explorando as principais marcas que constituem o gênero em questão em seu contexto específico de uso. Portanto, os resultados aqui obtidos não devem ser tomados como generalizantes quando contrapostos a outros contextos diferentes deste pesquisado, pois cada

contexto comporta em si características únicas que o tornam diferentes de quaisquer outros.

Neste sentido, Denzin e Lincoln (1998, p. 03) afirmam que a:

Pesquisa qualitativa é multimetodológica em seu foco, o que envolve uma abordagem interpretativista e naturalística para seu objeto. Isso significa que a pesquisa qualitativa estuda as coisas no seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, em termos de significado, que as pessoas trazem para eles.

Este estudo, então, encontra suas bases metodológicas na Etnografia, pela utilização de recursos típicos desta abordagem de pesquisa, como entrevistas, questionários e observação do ambiente onde ocorre o fenômeno estudado. No entanto, tenho consciência de que uma análise etnográfica demandaria muito mais tempo do que aquele que é ofertado por um curso de mestrado, por isso, desenvolvemos nossas explorações dentro de um viés micro-etnográfico, pois a questão central deste trabalho é tentar compreender o funcionamento do gênero *handout* no interior de uma comunidade específica.

2.2. Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa desenvolveu-se em contexto acadêmico, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA).

A escolha deste ambiente deu-se pela facilidade de acesso aos informantes, fato que foi levado em consideração quando do planejamento desta pesquisa devido a questões relativas ao tempo de execução segundo a proposta metodológica adotada neste trabalho.

Como o pesquisador também é aluno da instituição, o acesso às aulas e aos alunos foi facilitado pelo livre trânsito do mesmo às dependências do curso. Ressalto, no entanto, que seu acesso foi, antes de tudo, concedido de forma ética tanto pela coordenação do curso quanto pelos sujeitos envolvidos, após solicitação formal (cf. Procedimentos Metodológicos e Questões Éticas de Pesquisa).

A caracterização mais detalhada do contexto desta pesquisa é objeto de minhas análises (cf. capítulo 04).

2.3. Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são os vinte alunos do PosLA participantes das disciplinas de Enfoques de Pesquisa em Leitura, Análise do Discurso e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Linguística Aplicada, matriculados no ano letivo de 2009, portanto aqueles pertencentes à turma número onze do programa.

Participam como sujeitos de pesquisa também, cinco professores do programa, que em suas disciplinas solicitam, normalmente, dos alunos a elaboração do *handout* nas atividades de apresentação de seminários.

2.4. Coleta de dados

Os dados desta pesquisa são divididos em três categorias:

- a) dados oriundos das observações em sala de aula, ou seja, comportamentos e valores dos sujeitos envolvidos;
- b) os exemplares de *handout* com seus dados oriundos das análises textuais feitas sobre eles e
- c) os dados derivados da aplicação de questionários e entrevistas.

Estas três categorias de dados são complementares entre si para os objetivos desta dissertação, e foram coletados de forma sequencial, ou seja, os exemplares foram entregues ao pesquisador no decorrer da interação em sala de aula (a apresentação dos seminários) e logo após, os alunos foram convidados a participar de uma breve entrevista; na sequência foi aplicado o questionário.

Os dados foram coletados ao longo de dois semestres letivos no ano de 2009, devido a sua natureza dependente da interação entre os sujeitos participantes (alunos e professores), já que só é possível observar um fenômeno de natureza qualitativa quando este ocorre. A tabela abaixo resume a quantidade de seminários observados e exemplares de *handout* recolhidos.

Disciplinas observadas	Número de Seminários	Quantidade de <i>handouts</i> recolhidos
Enfoques de Pesquisa em Leitura	13	13
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Linguística Aplicada	4	4
Análise do Discurso	3	3
Total	20	20

Tabela 01: Resumo da observação de seminários e coleta de *handouts*.

Com o objetivo de ampliar o número de exemplares de *handout*, além dos vinte exemplares recolhidos durante as apresentações dos seminários acima descritos, foram recolhidos mais dez exemplares usados em outras apresentações as quais não foram possíveis de ser observadas por questões relativas à disponibilidade de tempo do pesquisador. A tabela abaixo resume estes dados.

Disciplinas	Quantidade de <i>handouts</i> recolhidos
Informatividade Visual em Dicionários	01
Estudos Críticos da Linguagem	02
Tópicos Especiais em Pragmática Cultural	02
Tópicos Especiais em Ensino/Aprendizagem de Línguas	02
Seminários I: Metáfora	01
Tópicos Especiais em Processamento da Linguagem	02
Total	10

Tabela 02: *Handouts* recolhidos de outras disciplinas.

Ao todo foram analisados 20 seminários e coletados 30 exemplares de *handouts*. O questionário foi aplicado diretamente pelo pesquisador aos alunos presentes na data marcada para a aplicação. Um aluno, em específico, não compareceu à aplicação, mas o questionário foi enviado ao sujeito ausente que, no entanto, nunca o devolveu.

2.5. Instrumentos

Por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, usamos como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas e a observação em sala de aula.

O questionário aplicado aos alunos continha seis perguntas abertas que objetivaram verificar o conhecimento dos sujeitos acerca do gênero *handout*. Assim, foram lançadas perguntas sobre a questão da nomenclatura que os alunos atribuem ao gênero, sua frequência de produção/uso, autoria, orientação formal para produção do gênero, propósito comunicativo atribuído a ele e outros usos para o gênero.

As entrevistas foram realizadas sob a forma de encontros agendados com os sujeitos de pesquisa dentro das dependências do PosLA. O uso deste instrumental de pesquisa teve dois objetivos: primeiro, verificar junto aos professores do programa quais solicitavam a realização de seminários e a apresentação de *handout*, e segundo, esclarecer algumas dúvidas acerca da maneira como os alunos usam ou interpretam o gênero em questão. Neste caso, estas entrevistas não seguiram um roteiro fixo em cada ocorrência, visto que eram elaboradas perguntas de acordo com situações que não ficaram esclarecidas em apresentações de seminários anteriores a sua realização.

As observações de sala foram realizadas após o consentimento dos professores entrevistados. Foram observadas vinte apresentações de seminários nos quais destacamos os padrões de interações entre os sujeitos envolvidos na realização dos seminários e como e em qual momento os exemplares de *handout* foram distribuídos e usados.

2.6. Procedimentos

Para tornar exequível a pesquisa, segui o roteiro abaixo detalhado:

- Entrevista com os professores para averiguar a ocorrência do uso de *handouts* nas atividades propostas aos alunos;
- Solicitação formal junto aos professores para participar das aulas nas quais o *handout* foi usado;

- Observação das aulas nas quais o gênero foi usado e análise das anotações acerca das interações em sala de aula;
- Solicitação formal junto aos alunos para coletar seus *handouts*;
- Aplicação de entrevistas com alunos acerca de seu conhecimento sobre o gênero em questão;
- Catalogação dos exemplares de *handout* recolhidos;
- Análise dos exemplares de *handouts* recolhidos;

2.7. Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir das questões de pesquisa aqui propostas para tentar descrever como os alunos produzem e usam o gênero em estudo.

Apesar de termos incluído na revisão teórica alguns modelos de análise de gêneros, escolhemos o modelo proposto por Devitt, Reiff & Bawarshi (2004) por compreender e sintetizar os passos apresentados pelas orientações de Bhatia (1993) e Bazerman (2005).

Por questões relativas ao tempo para o desenvolvimento desta pesquisa, adaptei aqui o modelo selecionado no que se refere ao cenário de utilização do *handout*. Assim, tentarei compreender seu funcionamento no âmbito de uma comunidade disciplinar específica: o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

Assim, todo o corpus foi analisado levando-se em consideração as seguintes orientações propostas pelas pesquisadoras acima citadas:

1. Identificar o cenário e a situação na qual o gênero é usado destacando os seguintes elementos:
 - a) Ambiente de uso: no qual descrevemos o contexto de uso do gênero em questão e sob quais condições este mesmo gênero é usado;
 - b) Conteúdo: sobre o que, geralmente, o gênero se refere;

- c) Sujeitos: quem são os usuários do gênero, tanto produtores quanto consumidores;
- d) Propósitos: que ações este gênero permite realizar, ou seja, quais seus propósitos comunicativos.

2. Identificar e descrever padrões característicos dos gêneros no que se refere a sua organização textual.

3. Analisar o que os padrões característicos levantados revelam sobre o contexto de situação e o cenário no qual o gênero é usado.

Ressaltamos que, embora a proposta original da Devitt, Reiff e Bawarshi (2004, p. 93-94) seja mais detalhada e mais completa do que a aqui apresentada, tomamos a liberdade de adaptá-la de acordo com o gênero em análise, visto que as autoras indicam que sua proposta não deve ser tomada como rígida ou fixa, e que deve ser adaptada de acordo com o gênero e o contexto em análise.

2.8. Questões Éticas de Pesquisa

Em todas as pesquisas, as questões éticas devem ser levadas em consideração sob condição de poder causar prejuízos ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos. Pensando nisto, nesta pesquisa, foram levadas em consideração questões pertinentes à forma como os dados foram coletados e tratados, pois o respeito ao ser humano envolvido nesta pesquisa foi o princípio norteador dos procedimentos de coleta dos dados, visto que esta se trata de uma pesquisa de cunho qualitativista.

Como foram necessárias várias observações *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas em momentos distintos da pesquisa, quis evitar que os sujeitos envolvidos não se sentissem invadidos ou expostos, pois a participação do pesquisador foi anunciada por alguns professores do programa, também sujeitos de pesquisa, o que a nosso ver, pode levar os alunos a

aceitarem passivamente participar da pesquisa, visto que a relação professor-aluno ainda é uma relação assimétrica de poder.

No entanto, em sua fala inicial, o pesquisador teve o cuidado de informá-los do que se tratava a pesquisa, quais seus objetivos e quais instrumentais seriam necessários ser aplicados ao longo do semestre letivo, deixando-os, assim, informados previamente acerca da situação para que tomassem a decisão de participar ou não do estudo.

O pesquisador ainda os informou acerca dos documentos que seriam necessários para o bom andamento da pesquisa, ou seja, o termo de consentimento livre e esclarecido, no caso dos alunos, e o processo de pesquisa com seres humanos a ser encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da universidade.

Após todos os esclarecimentos necessários, os alunos concordaram em participar da pesquisa e tiveram seus direitos assegurados pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento (cf. modelo nos anexos), que também previa o direito do aluno em abandonar a pesquisa caso achasse necessário.

A conduta assumida e descrita aqui é, no dizer de Celani (2005, p. 106-107), para:

“Evitar danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral” (WAWICK, 1982). Pois, “é preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente.”

Todo o cuidado com os participantes pode ser demonstrado pelo procedimento metodológico adotado no tratamento dos dados, que garantiu anonimato aos sujeitos envolvidos ao suprimir dos exemplares de *handout* recolhidos o nome dos produtores, das disciplinas e dos professores mencionados nos textos, bem como houve também a supressão de identificação nos depoimentos prestados por meio dos questionários (transcritos no capítulo quatro) e entrevistas.

Capítulo 3: Análise dos Resultados

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa. Serão mostradas as análises do contexto de funcionamento e uso do gênero *handout*, o sistema de atividades desenvolvidas no âmbito do PosLA, bem como a análise derivada da aplicação de um questionário com o sujeitos envolvidos.

Em seguida, serão mostrados os resultados provenientes da exploração das características formais do gênero em questão dentro de um viés que tenta interpretar estas características a partir de sua relação com o contexto na qual o gênero é usado.

3.1. Uma análise contextual do *Handout*

A compreensão acerca do funcionamento de um gênero em seu contexto de uso requer o exame cuidadoso das práticas envolvidas em sua produção, recepção e uso. Este exame é feito a partir da observação do contexto específico no qual o gênero circula e é usado, no caso desta pesquisa, o PosLA.

Ao tomar o *handout* como objeto de análise, já partimos do pressuposto de que os usuários do gênero já o conhecem ou, pelo menos, possuem expectativas em relação à situação de comunicação na qual o gênero é usado. Assim, os usuários envolvidos na situação concreta de uso do *handout* modelam seu comportamento de acordo com as normas gerais estabelecidas pelo reconhecimento e aceitação tácita das convenções que engendram o gênero e que por ele é engendrado.

Nossa análise contextual parte, assim, do reconhecimento do cenário onde o gênero *handout* é usado e para descrever tal cenário nos deteremos na descrição das observações feitas *in loco* e nas respostas provenientes de um questionário aplicado (cf. anexos) aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

O ambiente pesquisado, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, faz parte de um programa pioneiro no estado na formação de profissionais ligados à área de ensino de línguas estrangeiras que tem por objetivo:

Formar mestres em lingüística aplicada, capacitados a desenvolverem ensino e pesquisa nos campos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tradução e terminologia bilíngüe, através da formação de competência técnico-pedagógica e consciência crítica, derivadas do estudo interdisciplinar da linguagem, na sua complexidade como atividade interativo-discursiva (www.uece.br/posla).

Para ingresso no curso, é necessário que o aluno submeta-se a uma seleção pública, de periodicidade anual, composta de quatro fases, nas quais o aluno-candidato precisa demonstrar domínio da escrita e habilidades leitoras compatíveis com o título postulado, além de apresentar um anteprojeto de pesquisa consistente com as linhas teórico-metodológicas do programa e apresentar bom desempenho leitor em língua estrangeira. O aluno-candidato ainda é submetido a uma entrevista na qual precisará demonstrar conhecimento acerca de sua proposta de pesquisa e bases teóricas que a fundamentam.

O programa surgiu em 1998, com a denominação de Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, derivado do antigo Mestrado em Letras ofertado pela UECE. Nesta época, havia seis linhas de pesquisas que não são compreendidas tal como são executadas hoje. Eram elas: Descrição lingüística, Estudos Comparativos, Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, Análise do Discurso, Análise do Texto Literário e Tradução. Em seus doze anos de funcionamento, o programa passou por duas fases diferentes de formação e consolidação até tomar a configuração que hoje possui. Inicialmente era chamado de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e atualmente chama-se Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Apesar de ser uma das referências em qualificação profissional no norte e nordeste brasileiros, o programa funciona em um espaço limitado: possui apenas duas salas de aula, uma sala de leitura com um acervo de livros e periódicos de mais de três mil exemplares, uma sala de coordenação e uma

secretaria. O programa dispõe, ainda, de dois laboratórios de pesquisa: LAPEL (Laboratório de Pesquisa em Estudos da Linguagem) e LATAV (Laboratório de Tradução Áudio Visual).

O programa conta atualmente com quatorze professores permanentes, dois professores colaboradores e um professor visitante. Destes, quatro possuem titulação de pós-doutorado. Os docentes estão distribuídos em quatro linhas de pesquisa distintas do programa, a saber: Leitura, Escrita e Multiletramentos, Desenvolvimento da Linguagem e Ensino de Línguas; Tradução, Lexicologia e Processos Cognitivos e Pragmática Cultural e Estudos Críticos da Linguagem. Há 57 alunos regularmente matriculados provenientes das seleções dos anos de 2008, 2009 e 2010.

Apresentaremos a seguir uma síntese dos traços caracterizadores deste grupo particular como uma comunidade discursiva local instituída e inserida dentro de práticas que a vincula a uma comunidade maior, a comunidade discursiva acadêmica.

Embora não seja condição imprescindível para o estudo de um gênero, o reconhecimento das características básicas de uma comunidade discursiva faz-se necessário para contextualizarmos sob quais aspectos se dá o funcionamento do gênero em estudo dentro de um *locus* específico.

Tomando como ponto de partida para o estabelecimento das características identificadoras da comunidade usuária do *handout* as postulações de Swales (1990), discutidas nos fundamentos teóricos desta pesquisa, podemos afirmar de forma sucinta que, ao ingressarem em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, os mestrandos passam a possuir, conviver e a fazer uso de convenções e normas pré-estabelecidas e sedimentadas pelos usuários mais experientes da comunidade. Assim, mesmo de forma inconsciente ou tacitamente aceita, esses novos membros passam a compartilhar objetivos e propósitos comuns; fazem uso de mecanismos específicos de comunicação e participação na comunidade acadêmica, produzem e usam gêneros discursivos específicos do ambiente acadêmico, e nestes gêneros reconhecem e usam uma terminologia própria, até mesmo no nível de uma disciplina específica, e, por fim, percebem e se orientam a partir da presença de uma estrutura hierárquica de seus membros.

No caso específico do nosso *locus* de pesquisa, o PosLA, podemos perceber como esses seis traços definidores de uma comunidade discursiva são aplicados e reconhecidos. Primeiro, mesmo que todos os alunos possuam planos diferentes para suas vidas após a conclusão do curso, é durante sua permanência nele que seus objetivos e propósitos passam a ser vistos como comuns: desenvolver uma pesquisa e torná-la pública por meio da divulgação da dissertação, e, com isso, poder contribuir para ampliação das pesquisas na área escolhida.

Segundo, faz-se necessário haver *mecanismos de intercomunicação entre seus membros*, mesmo que estes não interajam diretamente entre si. Catunda (2009, p. 180) afirma que “tais mecanismos devem promover o incremento de informações e/ou *feedback*; devem canalizar a inovação; devem manter o sistema de crença e os valores da comunidade, e devem aumentar o seu espaço profissional”. Os sujeitos envolvidos, e aqui incluo também os professores do programa (vistos como membros mais experientes e responsáveis, de certa forma, pela aceitação e condições de inclusão dos alunos na comunidade) possuem mecanismos específicos de intercomunicação, uns mais locais e situados como, por exemplo, o site do programa, lista de e-mails, ofícios e declarações expedidos pela secretaria do programa e outros mais abrangentes, que dão conta da inclusão de todos aqueles que fazem parte de atividades acadêmicas no país, como revistas e periódicos especializados, associações, grupos de pesquisas e outros expedientes que auxiliam os membros a se atualizarem dentro do universo de sua comunidade.

O terceiro traço que caracteriza a comunidade discursiva em questão é a *presença de mecanismos de participação*, ou seja, para se incluir na comunidade discursiva acadêmica, uma condição *sine qua non* é seu ingresso em um curso de graduação e posterior participação nos cursos de pós-graduação, como a especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Outro expediente de participação é o envolvimento em atividades acadêmicas como seminários, fóruns, simpósios, palestras e similares, que são espaços de socialização e circulação de saberes. Podemos incluir aqui, também, mas não como condição necessária, a participação em associações de classe como a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), a Associação de Linguística

Aplicada do Brasil (ALAB) e outros órgãos congregadores de pesquisadores por todo o país. Observando os alunos envolvidos nesta pesquisa, percebemos que muitos deles participam ativamente dos encontros acadêmicos e que os professores do programa estão sempre envolvidos em mais de um expediente participativo, seja como pareceristas de revistas especializadas, seja como membro de bancas avaliativas ou mesmo como conferencistas em encontros acadêmicos.

O quarto traço definidor de uma comunidade discursiva está diretamente relacionado às suas atividades, ou seja, *os gêneros que são produzidos por seus membros em situações específicas*. No universo acadêmico, encontramos textos altamente padronizados e que são produzidos e usados, também, como ferramenta avaliativa da produção intelectual de seus membros. Nesse sentido, Long e Richards (1990, p. vii) nos lembram que as “comunidades discursivas, como grupos acadêmicos de vários tipos, são reconhecidos pelos gêneros específicos que empregam, o que inclui tanto eventos de fala e tipos de textos escritos”. Em nosso *locus* de pesquisa, os alunos estão inseridos em diversas atividades e nelas participam por meio de diferentes gêneros discursivos. O quadro um na página seguinte, procura resumir alguns dos gêneros produzidos no ambiente pesquisado.

Gêneros Discursivos	Situação de Produção/Usos
Artigo de pesquisa	Avaliação final de disciplina; publicação em eventos ou periódicos.
Resenha	Avaliação de disciplina; publicação em periódicos.
Resumo	Avaliação de disciplina; submissão para participação em eventos acadêmicos; inclusão em artigos de pesquisa, dissertações e teses.
Projeto de pesquisa	Submissão ao programa; avaliação final de disciplina; requisito para qualificação.
Dissertação	Divulgação dos resultados de pesquisa; condição para obtenção do título de mestre.
Pôster	Participação em eventos acadêmicos.
Exposição oral	Participação em eventos acadêmicos; atividade de disciplina.
Seminários	Atividade de disciplina.
<i>Handout</i>	Atividade de disciplina como ferramenta de auxílio à realização de seminários.
Monografia	Atividade final de disciplina.

Quadro 01: Gêneros produzidos e usados no PosLA

Vale à pena salientar que, conforme Bazerman (2005) afirma, o reconhecimento das atividades de uma comunidade discursiva nos revela quais gêneros são mais usados e valorizados por seus membros e que, à medida que as atividades vão se especializando, novos gêneros serão usados por estes membros como forma de participação nestas atividades.

O quinto traço caracterizador diz respeito à *terminologia reconhecida e usada pelos membros da comunidade* e revela o grau de especialização que se alcançou a partir do desenvolvimento de suas atividades. Esta terminologia é

mais facilmente reconhecida e encontrada nos próprios exemplares de gêneros produzidos pelos membros ativos da comunidade. Nossos sujeitos de pesquisa, reconhecem, usam e valorizam o léxico derivado da especialização inerente à disciplina e a comunidade em geral.

O último critério diz respeito à *estrutura hierárquica da comunidade* em questão. Neste caso não é tarefa simples definir posições ocupadas pelos membros, pois a própria organização da comunidade se mostra fluida. Se tomarmos como ponto de análise a organização institucional do programa, teremos alguns participantes ora em posição de destaque, ora em posição de subordinação. É o que acontece quando dois professores ocupam o lugar de coordenador e vice-coordenador do programa de pós-graduação, o que faz com que eles passem a ocupar um lugar de destaque e privilégio em comparação com os demais pares. No entanto, esta mesma posição é temporária e encontra alta rotatividade entre os sujeitos envolvidos. Na realização de seu papel institucionalmente definido está embutida a ação de tornar possível, ou não, a entrada de novos membros no programa, e por extensão na comunidade, via exames de seleção de novos alunos.

Em relação à posição hierárquica dos alunos na comunidade, esta fica menos evidente, já que não há espaços institucionalizados para ocupação regular de certas posições. Um caso evidente em nossa análise se refere à posição de representante discente que ocupa uma vaga no organismo colegiado do programa. O representante é eleito via votação direta e secreta de seus pares. Esta prática, influenciada pela posição democrática que o país ocupa, favorece o surgimento, e o consequente reconhecimento, de membros mais ativos e participativos na vida do programa. Outro caso explícito também identificado de ocupação de posição hierárquica na comunidade pesquisada diz respeito ao papel de articuladores e promotores de um evento acadêmico assumido por um grupo de alunos pertencentes à turma de 2009. Por menos institucionalizado que seja seu papel nesta atividade, sua posição de destaque em relação aos seus pares fica evidente devido ao espírito empreendedor demonstrado por estes alunos. Uma análise mais apurada dos papéis desempenhados por estes alunos revela que suas posições de destaque no grupo se dão não só via institucionalização acadêmica, mas por demonstração de empenho e desempenho acadêmico.

Em síntese, o grupo pesquisado neste trabalho vem a se constituir uma comunidade discursiva local atrelada a uma comunidade discursiva acadêmica maior que dela faz parte por meio de mecanismos variados de participação, legitimando suas práticas e ao mesmo tempo imprimindo suas características particulares. É inevitável que haja diferenças na forma de participação desta comunidade quando comparada a outras tantas espalhadas pelo país, afinal a homogeneização dos padrões de comportamento humano não é algo que se sustente na prática. A teoria nos mostra seis traços definidores de uma comunidade discursiva, mas isto não implica necessariamente que todos os sujeitos envolvidos ajam da mesma forma em todo lugar, pois aspectos ligados a padrões sociais, culturais e mesmo econômicos influenciam diretamente na forma como ações e objetivos são realizados e alcançados.

Após esta breve caracterização, passaremos agora a tratar das atividades que são desenvolvidas no âmbito do PosLa.

3.2. Sistemas de atividades desenvolvidos no PosLA

Conforme mostrado no referencial teórico desta dissertação (cf. cap. 01), compreendemos sistemas de atividades como sendo todas as ações nas quais as pessoas estão envolvidas no seu ambiente profissional, estas ações por sua vez, contribuem para determinar a maneira como os gêneros surgem, moldam e permeiam as ações humanas.

No ambiente pesquisado, diversas atividades são desenvolvidas, mas uma em específico se mostra importante para as finalidades desta dissertação, que a apresentação de seminários, um gênero acadêmico que está estreitamente ligado ao gênero *handout*.

Há entre eles uma relação de interdependência, pois o gênero *handout* é produzido como uma exigência desta situação e nesta circula apenas, conforme será mostrado mais adiante.

Para tratar dos seminários realizados no PosLA, irei inicialmente relatar o que dizem os manuais de redação acadêmica sobre o tema, visto que eles são as principais fontes para o ensino das convenções acadêmicas.

Escolhemos usar estes manuais como fonte de pesquisa devido à dificuldade de encontrar pesquisas que estudem os seminários como gênero acadêmico.

Severino (1996, p. 63) diz que o seminário é “um método de estudo e atividade didática específica de cursos universitários” e que seu objetivo “é levar todos os participantes a uma reflexão profunda de determinado problema, a partir de textos e em equipe.”

Já Medeiros (2009, p.18-19) diz que “a finalidade do seminário é motivar para a pesquisa, é ensinar a aprender sem a dependência do professor, monitor, orientador e outros tais.” Desta forma, o seminário para ele “consiste em buscar informações, por meio de pesquisa bibliográfica ou de entrevistas de especialistas, discussão em grupo, confronto de pontos de vista, formulação de conclusões.”

Percebo nas definições de seminários acima que os manuais de redação acadêmica tratam do tema como sendo o seminário uma atividade em que o aluno precisa demonstrar total independência intelectual das fontes que o promovem por meio da pesquisa autônoma e relato monográfico dos seus achados. No entanto, baseado na minha experiência enquanto aluno promotor e participante de seminários, percebo que o gênero possui outra configuração, muitas vezes divergentes daquelas especificadas nos manuais.

Com base na experiência compartilhada por alunos e professores, tomo o seminário acadêmico como um gênero discursivo com relativa estabilidade de seus traços típicos, e lanço mão da definição proposta por Bezerra (2003, p. 02), que segundo o meu ponto de vista é a que mais se aproxima da realidade experimentada:

O seminário se caracteriza como uma discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, com o objetivo de explorar-se de forma aprofundada um determinado tema. Para isso, os *participantes devem ter lido, com antecedência, o material escrito sobre esse tema, devem seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos*, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (*grifos meus*).

No contexto de pesquisa estudado, os seminários são as principais atividades didáticas realizadas no cotidiano da instituição. Tratá-los como espaço de discurso monológico é reduzir sua importância enquanto atividade

de linguagem. É na interação entre os participantes, alunos e professores, que os sentidos são negociados e (re) construídos, tudo dentro de uma perspectiva dialógica na qual não deve haver sujeitos falantes e sujeitos ouvintes em posições estanques e imutáveis. Nesse sentido, Silva (2002, p. 179) nos lembra que:

A sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos em constante processo de negociação.

A atividade de realização dos seminários segue um padrão há muito sedimentado no PosLA. Os seminários normalmente já constam no programa de disciplina distribuído aos alunos no início de cada semestre letivo. Nele são apresentados os textos-fonte e as datas para realização de cada seminário. As exigências para sua apresentação também seguem um padrão típico. São elas:

- a) Apresentação feita a partir de um texto-fonte previamente escolhido pelo professor;
- b) Apresentação feita por um aluno, ou em alguns casos, dois alunos;
- c) Tempo mínimo estabelecido de vinte minutos e tempo máximo de trinta;
- d) Apresentação de recursos que facilitem a exposição: *handout* ou slides no programa PowerPoint.

Os seminários são iniciados com a fala do professor da disciplina, que indica o número de apresentações, quais alunos as farão e qual sua relação com os temas/conteúdos que estão sendo ministrados na disciplina. Logo após, a palavra é passada ao apresentador do seminário.

Normalmente, o seminário é apresentado por um único aluno, que escolhe seu tema dentre os listados no programa da disciplina. Esta escolha leva em consideração a natureza e o assunto da pesquisa que o mestrando está desenvolvendo dentro do programa.

Em algumas situações, o seminário é apresentado por dois alunos. Isto se deve ao fato de que em algumas disciplinas há um número alto de alunos matriculados, como no caso das disciplinas obrigatórias.

Em minhas observações também pude perceber que a interação durante a apresentação dos seminários segue um padrão recorrente, o que segundo as

postulações teóricas da Nova Retórica Americana, contribui para estabilizar as convenções e regularidades do gênero. Assim:

- a) É o professor quem tem a responsabilidade de abrir e encerrar cada seminário;
- b) É feita a distribuição dos exemplares de *handout* tanto para os alunos quanto para o professor;
- c) O seminário é iniciado com a palavra do apresentador, que indica o assunto de sua apresentação, seu texto-fonte e quais seus objetivos. Durante a maior parte da apresentação a palavra é de responsabilidade do apresentador, que guia a apresentação de acordo com seu planejamento prévio;
- d) Há momentos de interrupção da apresentação por parte da audiência, que deseja esclarecer possíveis dúvidas ou pontos não compreendidos;
- e) O fechamento da apresentação é formalmente indicado pelo apresentador, que agradece a atenção/participação de todos e em seguida, abre espaço para uma breve discussão.

Dentre as exigências para realização dos seminários, observei também, que algumas não são integralmente cumpridas pelos alunos, como o respeito ao tempo máximo para apresentação, por exemplo. Dentre os vinte seminários assistidos, em apenas quatro houve o respeito ao limite mínimo estabelecido e isso se ocorreu devido à falta de tempo para realização de seminários em outra data, visto que o semestre letivo estava acabando naquele dia.

Outra exigência também não cumprida, mas em menor escala, é a apresentação dos recursos que facilitam a exposição, como o *handout*. Apesar de ser considerado como item de avaliação da atividade, muitas vezes o texto não foi apresentado pelos alunos. Indagados posteriormente pelo pesquisador, os alunos afirmaram duas razões para não apresentar o texto: a falta de tempo para produzi-lo e o desconhecimento sobre como escrevê-lo.

Ainda em relação a esta exigência, a utilização de recursos de multimídia, como o *data-show* e os *slides* do programa *PowerPoint*, também deixaram de ser usados em algumas ocasiões pelos mesmos motivos, o que revela falta de domínio ou habilidades técnicas necessárias para uso. Embora não tenha havido seu uso em poucas ocasiões, os alunos afirmaram que

acham importante usar tais recursos, pois eles facilitam muito a apresentação a partir da visualização mais ampla das informações por eles prestadas. Inclusive, nos seminários em que houve sua utilização, constatamos que os alunos atribuem mais importância a ela do que ao *handout*, utilizando-o ora concomitantemente com o texto escrito, ora apenas se referindo aos *slides*.

Variação entre os dois modos de apresentação do texto ocorre quando há, no texto-fonte, informações muito longas a serem transcritas para o *handout*, como grande introdução, gráficos e tabelas, que são repassados para os *slides* tal qual constam no texto original. Por ocuparem muito espaço no texto impresso, os alunos preferem alocar aqueles tipos de informações no meio que consideram mais prático, tanto do ponto de vista de visualização quanto de economia de papel. Foi observada a predominância deste recurso para composição do *handout* em quinze das vinte apresentações assistidas pelo pesquisador.

Ainda em relação a esta prática, outro fenômeno foi evidenciado no comportamento dos alunos: quando há excesso de informação visual nos *slides*, os alunos preferem ler diretamente no *handout*, pois este, conforme dito no parágrafo anterior, possui menos detalhes a serem percebidos.

Outro ponto observado durante o uso do gênero foi a maneira como ele é manuseado pelos alunos: nota-se que há forte tendência de se fazer anotações no *handout* à medida que a exposição prossegue – grifa-se passagens do texto e são feitos comentários adicionais às informações contidas. Em outros casos, é possível perceber também, que alguns alunos simplesmente guardam seu texto sem atribuí-lo importância alguma para a atividade que está sendo desenvolvida.

Este fenômeno pode se tratar de um indício de que os novos recursos tecnológicos, como o apresentador de *slides*, pode estar tornando o uso do gênero *handout* obsoleto.

Se voltarmos à caracterização de seminário proposta por Bezerra (2003), no que diz respeito ao posicionamento do aluno perante o tema tratado e posterior avaliação, minha análise mostrou dados que não confirmaram tais traços na comunidade pesquisada. No contexto de pesquisa, a realização do seminário é feita como exposição de um tema/conteúdo e não como reflexão aprofundada de determinado problema advinda de pesquisas feitas acerca

sobre um tema gerador. A atividade se configura, portanto, como verificadora de leitura e interpretação de texto previamente definido, mesmo que haja momentos de debates entre alunos e apresentador ou alunos, apresentador e professor. Isto quando ocorre fica no nível do esclarecimento de dúvidas sobre assuntos pontuais do texto.

Não foi percebido também, salvo algumas exceções, momentos de autonomia e posicionamento crítico do aluno acerca do texto que ele está apresentando. Ao encerrar sua exposição, o aluno interage com os demais colegas perguntando-os apenas sobre possíveis dúvidas sobre passagens do texto.

As exceções as quais me referi anteriormente ocorreram devido a uma exigência de uma professora em específico. Ao propor a atividade – no caso, a realização do seminário – a professora salientou que os alunos deveriam fazer uma avaliação do texto apresentado a partir da comparação e análise deste com o que dizem os manuais de pesquisa em Linguística Aplicada. Este foi o único momento em que houve uma postura avaliativa por parte dos alunos.

Este posicionamento e avaliação são realizados, pois, em outro gênero discursivo ligado ao seminário, a resenha, que normalmente é feita tomando como base o texto-fonte de realização do seminário. Aqui podemos perceber como os gêneros se interligam e dialogam dentro daquilo que Bazerman (2005, p. 32) chama de conjunto de gêneros, ou seja, “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”.

A postura de posicionamento e avaliação como elemento caracterizador do gênero seminário acadêmico difundida pelos manuais de redação acadêmica não se confirmou, então, em nossa análise como item obrigatório. Severino (1996, p. 69) diz a este respeito que “o seminário não se reduz a uma aula expositiva apresentada por um colega e comentada pelo professor: é um círculo de debates para o qual todos devem estar suficientemente equipados”.

Isto mostra que apenas o exame das práticas sociais de uso de um gênero por determinado grupo é capaz de dar conta da compreensão de seu funcionamento e conseqüentes traços típicos. O que se dita como elemento caracterizador de um gênero pode ocorrer em determinada comunidade usuária e em outra não. É o que Bakhtin (2000) chama de estabilidade relativa do gênero, e os teóricos da Nova Retórica Americana afirmam acerca da

manipulação das convenções do gênero pelos membros mais experientes ou por instituições.

Ao aceitar o seminário acadêmico como ferramenta que realiza determinada ação em determinada circunstância, também reconheço que esta ação se torna possível por meio do uso de outra ferramenta, o *handout*, este, objeto de nossa pesquisa.

Além de meus comentários derivados da observação no próprio ambiente de uso do *handout*, usei as respostas provenientes de um questionário aplicado aos produtores, e também consumidores do gênero, os alunos, para verificar como eles usam e percebem o gênero.

3.3. Análise do questionário

A discussão apresentada a seguir emerge das respostas de dezenove sujeitos às seguintes perguntas:

1. Para a realização de seminários e/ou apresentação de palestras faz-se necessário o uso de roteiro prévio com algumas informações que o palestrante considera importante. Que nome você dá a esse texto?
2. Com que frequência você produz esse texto?
3. Você produz esse texto a partir de um texto-fonte ou a partir de suas próprias idéias? Escreve sozinho ou há mais de um autor?
4. Você já recebeu alguma orientação didática para a produção do gênero? Em caso afirmativo, como se deu essa orientação?
5. Ao fazer uso do texto em questão, qual seu objetivo ao produzi-lo e de que maneira você salienta isso?
6. Quais usos você faz do texto em questão após sua utilização em sala de aula?

Analisando as respostas dadas pelos sujeitos, constatamos o seguinte: em relação à *nomenclatura dada ao gênero por seus usuários*, pudemos verificar uma variação considerável, conforme resume a tabela abaixo.

Salientamos que alguns alunos atribuíram mais de um nome para o gênero em questão.

Nomenclatura	Número de ocorrências
<i>Handout</i>	09
Roteiro (de aula, de apresentação)	06
Resumo	01
Sumário	01
Fichamento	01
Esquema	01
Script	01
TD (trabalho dirigido)	01
“Cola”	01
Total de ocorrências	22

Tabela 03: Nomenclatura atribuída ao gênero.

Como sabemos, a questão da nomenclatura pode revelar pistas sobre os conhecimentos ou crenças que os usuários do gênero partilham. Dado interessante de apresentar em relação à palavra *handout*, atribuída pela maioria dos alunos pesquisados, é que esta indicação foi dada em sua maioria, cinco, por alunos oriundos dos cursos de língua estrangeira, mais especificamente inglês, o que revela o conhecimento sedimentado do gênero, pelo menos no tocante à sua nomenclatura.

A segunda maior ocorrência parece sugerir uma ligação entre a ideia que os alunos fazem do seminário – a de aula expositiva – com a necessidade de roteirização, algo que lhes assegure mais confiança para transmitir as informações necessárias.

As demais respostas revelam haver pouco conhecimento acerca da nomenclatura do gênero, e até mesmo uma certa confusão entre os itens citados, pois nomes como “sumário” e “TD” (sigla para trabalho dirigido) são pouco ou nada usuais para a situação que o gênero permeia. Isto revela que os nomes atribuídos os gêneros são, na sua maioria, equivocados, e não equivalentes.

Já em relação à *frequência de produção do gênero*, minha intenção foi verificar, também, em quais outros espaços acadêmicos os alunos o produziam. De antemão, já sabia que a resposta mais óbvia à pergunta seria quando houvesse seminários, o que ocorreu em quinze questionários; no entanto, alguns alunos revelaram não produzi-lo nem mesmo nesta situação. Indagados posteriormente, estes alunos afirmaram não produzi-lo por desconhecimento das regras e convenções do gênero.

A ausência da produção do gênero foi algo constatado durante as observações de sala de aula, que mesmo apresentando uma situação cuja exigência era o uso do gênero alguns alunos deixaram de entregá-lo.

Esta postura revela haver ainda a crença na escrita dos gêneros, e especialmente os acadêmicos, a partir de fórmulas rígidas e imutáveis nas quais não há espaço para a inovação e criatividade.

Ao tratar da *autoria do gênero handout*, tentei verificar sob quais condições os alunos produziam seus textos: se de forma autônoma, a partir de um texto-fonte ou se haveria um momento de independência no sentido de incluir outras referências além daquelas fornecidas pelo professor. Além disso, por já saber que alguns seminários são apresentados em duplas, tentei verificar se haveria mais de um autor para o mesmo texto. A tabela abaixo sintetiza estes resultados.

Condição de produção	Número de ocorrências
Texto-fonte	14
Texto-fonte, mas com acréscimos de idéias próprias	05
Apenas idéias próprias	04
Sozinho	11
Duplas	8

Tabela 04: Condições de produção do gênero

Como já supus anteriormente, os exemplares de *handout* são sempre produzidos a partir de um texto-fonte, o que mais uma vez reforça a idéia de seminário como aula expositiva e não como descrita pelos manuais de redação acadêmica, como Severino (1996) e Medeiros (2009).

As respostas dadas pelos alunos e transcritas na tabela quatro na página anterior não podem ser vistas como excludentes, havendo, assim, mais de uma resposta dada pelo mesmo sujeito. No que diz respeito a sua *autoria*, onze alunos responderam que o produzem sozinhos, dado que vai ao encontro do fato de muitos seminários serem apresentados individualmente. Ainda com relação a isto, percebi um comportamento peculiar quando os seminários são apresentados em duplas: neste caso, a maioria dos alunos respondeu que prefere fazer sozinho o texto, e que o segundo colega fica responsável apenas pela revisão, digitação e impressão.

Embora a tabela 04 mostre que quatro sujeitos afirmaram produzir o *handout* a partir de suas próprias idéias, tal fato não foi percebido em nenhum dos exemplares analisados. O que houve em algumas passagens dos exemplares foi a inclusão da voz do aluno com seu posicionamento acerca do tema debatido, como mostra a figura 01, na qual o comentário inserido não está presente no texto-fonte.

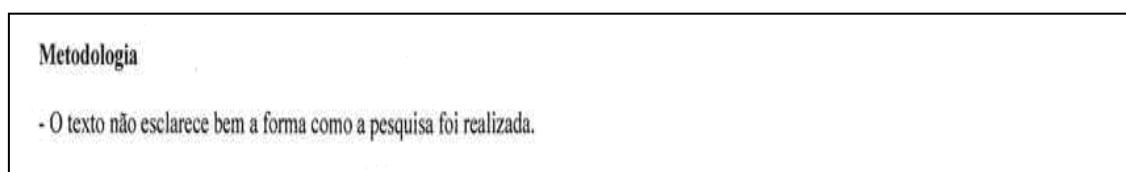


Figura 01: H13 P2 – Comentário do aluno acerca da metodologia do texto-fonte

Outra marca dos comentários dos alunos também pode ser percebida nos seguintes trechos nos quais são apresentadas as considerações finais. Nele, os alunos afirmam seu posicionamento acerca daquilo que eles acreditam ser uma falha na caracterização da metodologia empregada pela autora do texto-fonte. Observe a figura dois na página seguinte.

“Os resultados deste estudo evidenciam que Ivana é uma educadora reflexiva, de origem afro-descendente, que escolheu trabalhar na periferia [...] O seu *dizer* revela o seu conhecimento sobre o contexto social onde trabalha [...] seu *fazer* desnuda também suas ações, seu envolvimento afetivo e a distância social em que ela e os alunos estiveriam envolvidos ou comprometidos [...] Ivana é uma educadora que está em processo de mudança na sua prática educativa reflexiva, uma vez que há interesse em colocar-se como agente crítica de mudança nas práticas sociais opressivas de discriminação racial.” (p. 131-135).

- Para nós esta pesquisa pode até ter uma característica etnográfica. Mas, vale ressaltar que a pesquisadora deixou de tocar em uma questão crucial da etnografia, principalmente a abordagem que vem se desenvolvendo nos “Estudos Críticos da Linguagem”, a saber,

Figura 02: H13 P2 – Comentário do aluno nas considerações finais do *handout*

Tratando agora da *orientação formal para a produção do gênero*, meu objetivo foi verificar a existência de momentos específicos voltados para o ensino da produção do *handout*, quer seja no curso em andamento, ou seja, no mestrado, quer seja em outras situações de ensino, como na graduação, por exemplo. Observe a tabela abaixo:

Orientação Formal para produção do <i>handout</i>	SIM	NÃO
Respondentes	03	16

Tabela 05: Existência de orientação formal para a produção do gênero

Este resultado vai de encontro às minhas expectativas em relação ao ensino do gênero em questão, ou seja, a não ocorrência de momentos específicos para o ensino da produção do *handout* nos cursos universitários de forma geral. Minha suposição partiu da observação de vários manuais de redação acadêmica que não elencam em seu escopo o *handout* como gênero acadêmico pertinente para o ensino. Na prática, também observamos que nem os cursos de produção textual, nem as disciplinas que solicitam o texto não fornecem orientações de como elaborá-lo.

Embora o gênero seja um tanto fluido, com fronteiras pouco delimitadas entre o que se convencionou chamar de *handout* e o resumo acadêmico, o gênero, a meu ver, é passível de sistematização formal para fins didáticos, uma vez que seu uso não está apenas atrelado à apresentação de seminários, existindo também como ferramenta auxiliar na exposição de palestras e

congressos acadêmicos, por exemplo, tendo, portanto, seu uso ampliado para além dos limites das paredes de uma sala de aula universitária.

Ao retornar aos alunos para esclarecer de que forma se deu essa orientação, encontrei algumas respostas bem interessantes e que vem de encontro ao que propõe os teóricos da Nova Retórica Americana (como Miller, Bazerman e Russell): estes alunos afirmaram que, mesmo não tendo recebido nenhuma orientação formal sobre a produção do gênero, o produzem por vivenciarem seu uso em situações similares e observarem a recorrência de certas estruturas padronizadas, como a organização topicalizada dos pontos relevantes que estão sendo tratados no interior do texto. Esta posição mostra que, despertar a consciência crítica dos alunos para a maneira como o gênero é usado é o melhor caminho para ensiná-los a como produzir um gênero.

Este despertar de consciência em relação ao uso de um gênero passa por várias questões ligadas a ele, como por exemplo, a questão do propósito comunicativo que o gênero encerra. Askhave e Swales (2001) afirmam que um gênero pode ter mais de um propósito comunicativo a depender da forma e situação em que ele é usado. Mais uma vez afirmo que apenas o exame etnográfico do uso desse gênero em determinada comunidade discursiva é capaz de dar conta da problematização do reconhecimento do propósito comunicativo de um gênero, questão essa que perpassa os vários estudos acerca dos gêneros discursivos.

Esta questão também não poderia passar despercebida em minhas análises, visto que se constitui uma das formas mais eficazes de compreendermos como determinada comunidade vê, interpreta e usa um gênero. Ao questionar os alunos acerca de qual seria o *objetivo do gênero* quando o produziam, encontrei também uma variação de propósitos comunicativos indicados pelos alunos, tal qual a variação em sua nomenclatura. Veja as respostas dadas pelos alunos extraídas dos questionários:

“Fazer um roteiro para ajudar a minha apresentação, com as idéias principais para desenvolver o raciocínio e a argumentação sobre o tema”. [QA1]

“Principalmente para orientar, nortear as pessoas que estão assistindo, para interagirem de maneira positiva e eficaz comigo. Sempre aviso que tudo que estarei informando estará de forma resumida no handout’. [QA2]

“O objetivo do texto é apontar tópicos relevantes daquilo que pretendo apresentar”. [QA3]

“Como lembrete ou visão geral daquilo que será exposto”. [QA4]

“Ter um fio condutor da aula e/ou da apresentação para não esquecer os dados mais importantes realçados com itens e subitens numéricos’. [QA5]

“Sintetizar a discussão proposta por um dado autor em um determinado texto, pontuando os limites e as vantagens do assunto abordado neste’. [QA6]

“O objetivo é apenas a apresentação”. [QA7]

“O objetivo é dar uma visão geral do que vou apresentar e, neste caso, essa visão é gerada a partir de tópicos e sub-tópicos”. [QA8]

“Como adiantei na questão anterior, acredito que o objetivo é sintetizar as idéias centrais do autor, apresentando-as na mesma seqüência em que aparecem no texto.” [QA9]

“Produzo esse texto para facilitar a apresentação e auxiliar na apreensão do conteúdo”. [QA10]

“O objetivo é apresentar a platéia em forma de tópicos o que será discutido durante o seminário ou apresentação da palestra”. [QA11]

“Fazer com que os participantes possam acompanhar ou ter uma noção do que será produzido na aula”. [QA12]

“O objetivo do texto é auxiliar os alunos durante os seminários apresentados. Dependendo do que precise ser enfatizado na apresentação, podemos fazer uso do handout, solicitando leituras.” [QA13]

“Com o objetivo de ampliar os conhecimentos já escritos de modo a contribuir para a sociedade. Tento fazer de maneira clara o meu objetivo com uma maneira diversificada.” [QA14]

“O objetivo deste material é destacar as informações mais importantes, a fim de me guiar e orientar os ouvintes.” [QA15]

“O meu objetivo é oferecer ao meu ouvinte uma visão panorâmica das idéias que pretendo apresentar em minha explanação.” [QA16]

“Tenho objetivo de conscientizar o público sobre os tópicos e sub-tópicos que irei falar, e saliento essa informação na fala introdutória.” [QA17]

“Meu objetivo é fazer um roteiro da aula, para que as pessoas acompanhem meu raciocínio, fazendo um resumo em tópicos (geralmente) das principais idéias. Sempre peço que as pessoas acompanhem os tópicos pelo handout.” [QA18]

“Apresentar as idéias gerais de um tema específico para debater com os colegas de sala ou para apresentar o resultado de um estudo.” [QA19]

Percebe-se pelas respostas dadas acima, que há mais de um propósito comunicativo atribuído ao *handout* pelos produtores/consumidores do gênero. Deles, destacam-se dois que se sobressaem: *guiar a apresentação* e *resumir os pontos centrais do texto-fonte*.

Estes propósitos estão diretamente ligados à própria estrutura do gênero a que o *handout* está ligado diretamente neste contexto, o seminário acadêmico. Como o objetivo destacado e claramente explícito do seminário, neste contexto de pesquisa, é apresentar as ideias de um texto-fonte, os alunos ao produzirem seus exemplares de *handout* tomam o cuidado de o fazerem de forma tal a facilitar a exposição das ideias e para isto, reorganizam o texto de forma esquemática e resumida, o que por sua vez conduz a um outro objetivo para o mesmo texto.

O exemplar de *handout* mostrado na página seguinte ilustra esta perspectiva:



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Disciplina: Enfoques de Pesquisa em Leitura – 2009.1
 Ministrante: Profª Dra. Antonia Dilamar Araújo
 Alunos: Carlos Eduardo
 Danio Rebouças

DE SOUZA, Vilmar Ferreira. Cognatos, predição e compreensão leitora – revisitando velhos conceitos, construindo um novo diálogo. *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. TOMITCH, Lêda M.B. (Org.). Bauru, SP: EDUSC, 2008, 233-252.

Cognatos, predição e compreensão leitora – revisitando velhos conceitos, construindo um novo diálogo

Vilmar Ferreira de Souza

INTRODUÇÃO

- **Objetivo:** verificar a participação dos cognatos na compreensão leitora, relacionando-os com as estratégias de leitura skimming, predição e verbalização.
- **Hipótese:** os cognatos aumentam o número de predições.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- Interesse pelo ensino de inglês no Brasil.
- Preparação de profissionais.
- Foco nas estratégias de leitura, dentre elas o cognato.
- Leitura bem-sucedida.

OS MODELOS DE LEITURA

- **Ascendente:** centrado na decodificação e na compreensão literal.
- **Descendente:** focado compreensão inferencial e na monitoração da compreensão.
- **Interativos:** voltado em estabelecer a interdependência de todos os níveis de processamento.

VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO LEITORA

- Vocabulário e gramática: um caloroso debate.
- O papel do vocabulário na compreensão.
- Quanto mais vocabulário apreendido, mais chance de se tornar um leitor proficiente.

COGNATOS E COMPREENSÃO LEITORA

- Benefícios dos cognatos: economia de tempo, ganho de confiança, complemento para uma leitura rápida.
- Ênfase dos cognatos no início dos cursos de leitura.

Figura 03: H8 P01 Exemplar de *handout*.

A perceptível variação do propósito comunicativo reflete a dinamicidade de um gênero, que pode servir a mais de uma função a depender da ação que ele realiza. Ou seja, no contexto de pesquisa um mesmo gênero, o *handout*, está sendo usado como instrumento de ação que varia em seu propósito conforme seus usuários o interpretam, sem, contudo, perder de vista aquilo que delimita tal ação e tal gênero.

É importante ressaltar que em nenhum exemplar aqui analisado há a explicitação de tais propósitos comunicativos e que mesmo durante a apresentação dos seminários houve qualquer explicitação de um outro propósito, ficando apenas evidenciado, tanto na fala quanto nos exemplares de *handout* o objetivo do texto-fonte, conforme pode ser verificado nos exemplares de *handout* nos anexos desta dissertação. A não identificação imediata do propósito comunicativo do *handout* vai de encontro ao que Askhave e Swales (2001) afirmam sobre a questão, ou seja, o propósito comunicativo é um traço menos saliente de se perceber do que a forma que um gênero pode assumir.

Para concluir esta etapa de análise trataremos da questão do *uso do gênero* além dos limites da sala de aula na qual ele é usado inicialmente. Quando perguntei aos alunos o que eles faziam com o *handout* após seu uso em sala, encontram as seguintes respostas resumidas na tabela abaixo.

Usos do <i>handout</i> além da sala de aula	Sujeitos respondentes	%
Somente arquiva	09	47,3%
Texto serve como base para outros textos	08	42,1%
Não usa/raramente usa	02	10,6%
Total	19	100%

Tabela 06: Usos do *handout* além da sala de aula.

Neste item fica claro que o *handout*, em geral, é um gênero de vida útil muito baixa, já que ele encontra pouca ou nenhuma utilidade após a realização de um seminário. No entanto, ao recorrermos à análise mais detalhada de sua utilização, percebemos que o *handout*, enquanto texto derivado de outro texto,

passa a ter o *status* de texto-fonte quando serve como base para a produção de outro gênero, a resenha acadêmica.

No contexto pesquisado e, em especial, em duas disciplinas, há a obrigatoriedade da apresentação de uma resenha ao final do semestre, a qual normalmente tem como objeto de avaliação o mesmo texto-fonte usado como base para a realização do seminário. Como em ordem cronológica ocorre primeiramente o seminário, os alunos aproveitam seus handouts como base de informações para a produção da resenha.

Esta prática revela mais uma vez o funcionamento dos gêneros em conjuntos e sistemas de gêneros, conforme salienta Bazerman (2005), onde um gênero está atrelado a outro e, muitas vezes, funciona na dependência da ocorrência de outro, num verdadeiro conjunto de gêneros que se encontram, mesclam e realizam diversas ações dentro de um mesmo espaço.

A figura cinco na página seguinte tenta representar a interação do conjunto de gêneros usados e/ou produzidos no PosLA.

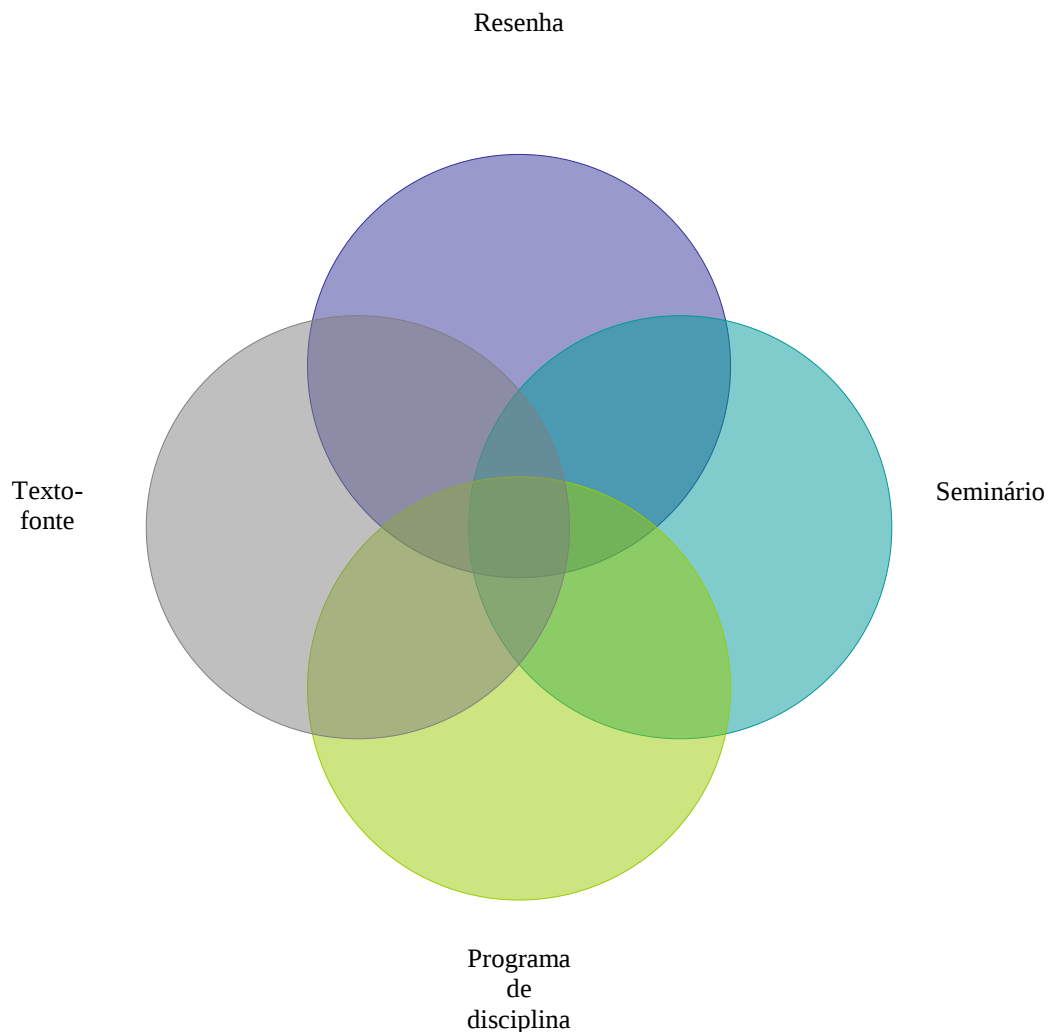


Figura 04: Interligação entre os gêneros

Esse conjunto de gêneros é apenas um dos vários possíveis dentre as atividades desenvolvidas no programa. Por meio dele, podemos perceber como alguns gêneros interagem entre si, a partir de outros gêneros e outras atividades, em um ciclo no qual “cada texto estabelece condições, que de alguma, são levadas em consideração em atividades subseqüentes” (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Conforme apontado em passagens anteriores, a realização de seminários é uma das atividades mais desenvolvidas dentro do programa e, para que ela ocorra, um conjunto de gêneros com formas tipificadas, reconhecido e aceito pelos seus usuários como estruturadores da atividade interagem entre si definindo padrões de atuação dos sujeitos envolvidos. Um

professor, na etapa de planejamento de sua disciplina, define quais atividades acadêmicas serão realizadas e quais gêneros serão necessários para a efetivação destas atividades. Após esta etapa, ele inscreve suas exigências no programa de sua disciplina, que passa a constar no ementário de disciplinas do programa antes de ser divulgado e usado com seus alunos. No início do semestre letivo, o programa da disciplina é distribuído e nele são apresentados as atividades acadêmicas e os gêneros que deverão ser produzidos pelos alunos ao longo do curso.

Os gêneros ilustrados na figura acima são os mais encontrados no contexto pesquisado onde todos interagem entre si cada um como condição de realização e efetivação das tarefas solicitadas. Ou seja, consta no programa da disciplina a realização de seminários com a utilização de um roteiro de apresentação, o *handout*. Para isto, é fornecida uma lista com textos que servirão como base para realização da atividade, que normalmente são artigos de pesquisa ou capítulos de livros. Ao final do semestre letivo, os alunos são solicitados a produzirem uma resenha que, normalmente, é sobre seu texto-fonte de apresentação do seminário. Assim, podemos ver como os gêneros estão inter-relacionados e agem conjuntamente para realizar determinadas ações, moldando tanto a própria ação quanto o comportamento dos sujeitos nelas envolvidos.

3.4. Exploração das propriedades formais do *Handout*

Embora não seja preocupação central de um trabalho de análise de gêneros a partir de uma perspectiva de seu uso social, exploraremos aqui algumas características básicas que são recorrentes nos exemplares de *handout*, ou seja, descreveremos algumas características que contribuem para configurar os aspectos formais que colaboram para que reconheçamos um texto como sendo um exemplar de gênero.

Nossas análises de traços composicionais estão baseadas na observação de trinta exemplares de *handout* recolhidos nos dois semestres letivos de 2009. Concentraremos nossas atenções em descrever a organização

do gênero no que diz respeito à distribuição de informações, tentando interpretar sua organização a partir da ação que o gênero *handout* ajuda a realizar.

Para facilitar nosso trabalho, os exemplares foram codificados com a letra H (representando a palavra *handout*) seguida de numeração sequencial de um a trinta, e com a letra P (representando a palavra página) com numeração da quantidade de páginas que os textos apresentam, conforme o seguinte modelo: H01 P1, H02 P2,... H30 P1.

Saliento que meu objetivo não é chegar a um modelo retórico de distribuição de informações que dê conta de englobar *handouts* produzidos em diversas situações, pois a constituição retórica do gênero é diretamente influenciada pela ação que ele ajuda a realizar, visto que o gênero não circula apenas em sala de aula (nosso cenário de pesquisa), mas em outros ambientes, como palestras, por exemplo.

Uma questão pertinente da escola norte-americana de estudos de gêneros que me auxiliou a interpretar a distribuição das informações no gênero em estudo foi a necessidade de ver tais elementos a partir da relação entre audiência e seus propósitos como elementos que mais influenciam a forma como alguém escreve um texto.

Desta forma, as descrições se iniciam girando em torno de uma questão simples: *quais conteúdos são normalmente incluídos no texto?*

Ao lembrarmos que estamos tratando de um estudo de gênero em contexto acadêmico e que conforme mostrado na seção anterior, o *handout* encontra-se ligado a outros gêneros numa relação de interdependência e complementariedade, a resposta mais simples à pergunta seria a inclusão de temas relativos às propostas disciplinares de cada disciplina específica que propõe a realização de seminários para debater pesquisas e teorias importantes para a formação acadêmica dos alunos envolvidos na atividade. Assim, outros conteúdos não encontram espaço entre aqueles indicados pelas restrições acadêmico-institucionais.

Ao compararmos os exemplares do gênero, percebemos algumas regularidades tanto na forma como as informações são distribuídas quanto nos recursos usados para sinalizar tal distribuição. Então, podemos nos perguntar

de que forma estas informações são distribuídas no texto, ou seja, como elas se organizam a fim de tornarem-se elementos típicos?

O primeiro traço típico do gênero é a *apresentação da identificação institucional*. Por identificação institucional, compreendo o conjunto de informações que são necessárias para identificar a vinculação do trabalho acadêmico segundo orientações formais advindas dos manuais de normatização das instituições de ensino superior ou normas técnicas da ABNT, por exemplo.

Dos trinta exemplares analisados, 27 apresentaram as informações relativas à identificação e apenas três deixaram de apresentá-las. Estas informações se apresentaram, em sua maioria, ou seja, em vinte exemplares, no lado esquerdo superior do texto, enquanto em sete exemplares as informações se apresentaram centralizadas. O exemplo abaixo resume o padrão típico encontrado para apresentação das informações institucionais.

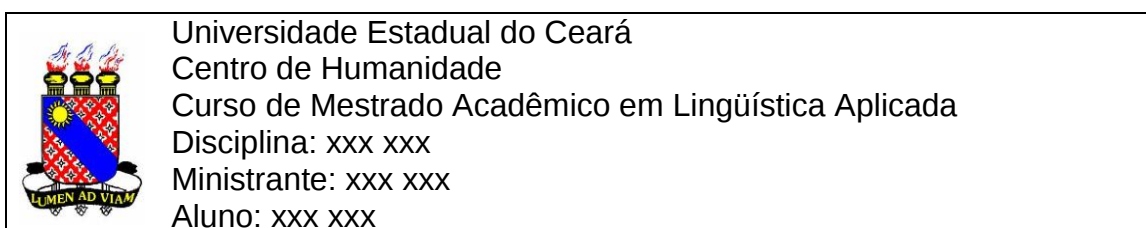


Figura 05: Padrão típico de identificação institucional.

É interessante perceber que a formatação da identificação institucional contraria duas das normas estabelecidas pela própria instituição, que em seu Manual de Normatização¹² (MELO; BARROS; SILVA, s/d, p. 07) afirma que as informações relativas à identificação institucional devem constar todas *centralizadas* a partir da primeira linha do texto, em *letras maiúsculas*. A ocorrência da contrariedade à norma estabelecida pela instituição vem de encontro àquilo que os alunos expressaram anteriormente acerca da falta de orientação formal para produção do *handout*, o que os deixa, muitas vezes, sem ter conhecimento sobre as orientações e convenções do próprio ambiente acadêmico no qual eles atuam.

O segundo traço típico do gênero diz respeito à *indicação bibliográfica do texto-fonte* que embasa o seminário e o próprio *handout*. Dos trinta

¹² Disponível em: <http://www.uece.br/biblioteca/servicos>

exemplares, 25 apresentaram tal indicação segundo as normas estabelecidas para esta convenção, enquanto cinco deixaram de apresentar tal referência. Percebi, ainda, que há uma preferência dos produtores do gênero em fazer a indicação bibliográfica logo no início do texto, o que foi observado em dezesseis dos exemplares, enquanto em apenas nove a indicação consta no final do texto.

Um dado relativo à referência bibliográfica que nos chamou a atenção foi a utilização de um título para o *handout*, que é necessariamente o mesmo título do texto-fonte. Tal traço foi percebido em dezenove exemplares, enquanto onze não usaram o expediente de por um título no *handout*. Nos textos-fonte escritos em língua estrangeira, inglês e espanhol, o título do *handout* é a própria tradução do título fonte, destacado da referência bibliográfica, conforme mostra a figura abaixo que descreve os dois traços típicos aqui observados.



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidade
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada
 Disciplina: xxx xxx – 2009.1
 Ministrante: xxx xxx
 Aluno: xxx xxx e xxx xxx

NUNES, Myriam B.C. Metacognition and metalinguistic knowledge in reading class. **The Specialist**. São Paulo: EDUC, vol. 16, nº 2, 141-155, 1995.

Metacognição e conhecimento metalingüístico em aula de leitura.

Myriam Brito Corrêa Nunes

Figura 06: Padrão típico de referência bibliográfica usada no *handout*.

O uso de título nos exemplares de *handout* os torna mais atrativos e prepara o leitor para as informações que serão repassadas ao longo das apresentações dos seminários.

Essa preferência de usar referência bibliográfica seguida de título do texto-fonte tem a função de orientar a audiência para o tipo de informação que será vinculada e, ao mesmo tempo, reforça o caráter acadêmico da situação por reproduzir as convenções estabelecidas para tal fim de indicação bibliográfica. No entanto, esta preferência reforça minha percepção de que o objetivo do seminário, conforme exposto na análise contextual, é repassar as

idéias de um determinado texto previamente determinado, contrariando mais uma vez, umas das características do gênero seminário expostas nos manuais de redação acadêmica, que é o aprofundamento de determinado tema. Em um dos exemplares analisados, tal objetivo fica claramente demarcado já na abertura do *handout* (com grifos meus):

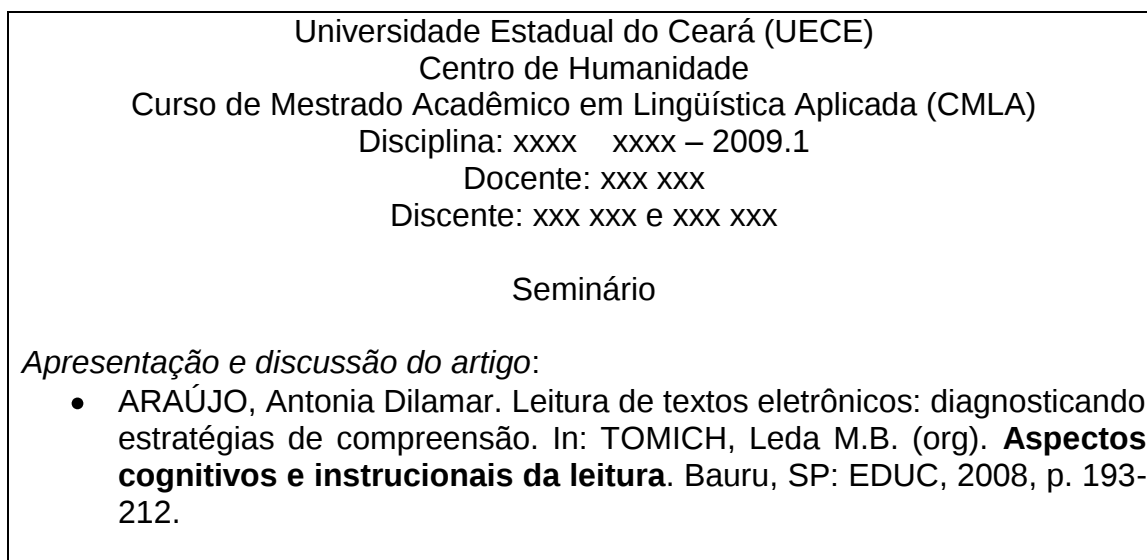


Figura 07: Demarcação do objetivo do seminário.

O terceiro traço típico do gênero diz respeito à sua *extensão*, aqui verificado pela quantidade de páginas dos exemplares. A figura 10 abaixo resume os resultados¹³:

Quantidade de páginas	Número de exemplares
02 páginas	10
03 páginas	09
04 páginas	07
05 páginas	01
06 páginas	01
08 páginas	02
Total	30

Tabela 07: Quantidade páginas dos exemplares analisados.

¹³ Para esta caracterização do número de páginas dos exemplares de *handout* foram usados os vinte exemplares recolhidos durante as apresentações dos seminários, além dos dez exemplares que foram solicitados posteriormente pelo pesquisador, totalizando, assim, trinta exemplares.

Podemos perceber que os exemplares de *handout* produzidos no contexto de pesquisa possuem duas ou três páginas, em média. A extensão dos exemplares analisados mostrou *handouts* longos, com oito páginas, dado que interpreto como sendo reflexo da concepção da estruturação da atividade que o gênero permeia como sendo novamente a mera exposição das ideias de um texto-fonte. Na preocupação de ter que dar conta das ideias contidas no texto original, os alunos não atentam para as especificações da realização da atividade, como tempo mínimo e máximo, por exemplo, que influenciam diretamente na quantidade de informações distribuídas no texto. Na análise, encontrei dois exemplares que são traduções quase integrais dos textos-fonte usados de base para o seminário. Mais uma vez, esse comportamento reflete a ausência de ensino formal sobre o gênero.

Uma consequência da grande extensão do texto é a perda de interesse nele por parte da audiência, que ávida por um esquema que dê conta das informações centrais do texto-fonte não encontra seu objetivo realizado em textos longos e corridos.

O quarto traço típico diz respeito à *presença de gráficos, ilustrações e/ou tabelas* no corpo do texto. Nos trinta exemplares analisados, vinte não apresentaram qualquer tipo de elemento imagético, enquanto dez exemplares apresentaram tabelas (dez), gráficos (dois) e ilustração (uma), o que mostra que o gênero pode ser multimodal. O uso dos gráficos, ilustrações e tabelas têm a função de reforçar o desenvolvimento das idéias do texto, a partir de sua ligação com o assunto central.

A presença das tabelas e dos gráficos no texto se justifica pela necessidade do repasse coerente das informações do texto-fonte, uma vez que ele também apresenta tais elementos. No entanto, a ausência dos elementos imagéticos, traço recorrente notado aqui, se deve tão somente por sua ausência no texto-fonte, na maioria dos casos, já que em outros, os alunos preferiram alocar as informações destas tabelas e/ou gráficos nos slides que acompanharam boa parte dos seminários ocupando assim, menos espaço no texto impresso.

O quinto traço típico se refere à *estrutura global do gênero*, ou seja, a disposição das informações no texto. Por se tratar de um gênero de uso rápido

e localizado, voltado para a apresentação de informações originárias de outro texto, os trinta exemplares analisados apresentam uma estruturação que mescla parágrafos corridos com frases sob forma de tópicos, todos indicados por marcadores numéricos ou outros símbolos gráficos. A figura oito abaixo ilustra esta estrutura:



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Disciplina: Enfoques de Pesquisa em Leitura – 2009.1
Ministrante: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Aluna: Síntia Sírnia Soares Vieira

Seminário

KOERICH, Rosana Denise e DELLAGNELO, Adriana Kuerten. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Organização). Bauru, SP: EDUSC, 2008, p. 213-229.

OBJETIVOS:

- Investigar a habilidade de alunos de “Inglês Instrumental” em distinguir ideias centrais de detalhes na produção de resumos originários de textos em português (L1) e em inglês (L2);
- Averiguar se as dificuldades apresentadas pelos alunos participantes são de natureza lingüística e/ou de compreensão em leitura.

COMPREENSÃO EM LEITURA:

- O processo de leitura é uma atividade essencialmente de busca de compreensão;
- Um dos fatores envolvidos nesse processo é o *conhecimento prévio* que leitores trazem para a atividade da leitura;
- Nessa visão interativa de leitura (RUMELHART, 1980; KOCH; TRAVAGLIA, 1995; CRREL; EISTERHOLD, 1988/1998) é o leitor que dá sentido ao texto.

IDENTIFICAÇÃO DE IDÉIAS CENTRAIS:

- Não há consenso entre os teóricos da área no que diz respeito à definição do termo, ou seja, as definições não explicitam que critérios se devem tomar como mais ou menos importantes;
- Em cada texto, podem ser identificados diferentes conjuntos de ideias principais, na medida em que essa identificação depende do leitor, que, por sua vez, pode trazer para a tarefa de leitura diferentes propósitos, bem como diferentes visões de mundo (KOERICH, 1986);
- Nessa mesma linha de raciocínio Van Dijk (1979) propõe que cabe ao autor assegurar que as ideias por ele consideradas importantes sejam enfatizadas de modo que o leitor as perceba como tal;
- No presente estudo, considerou-se ideias centrais aquelas apontadas como tal por leitores proficientes.

RESUMOS:

- De acordo com Riley e Lee (1996), existem duas categorias de métodos de testagem de compreensão leitora: a) compreensão específica – engloba métodos com verdadeiro e falso, múltipla escolha etc e focalizam partes isoladas do conteúdo; b) compreensão global – engloba métodos como o resumo e tem por objetivo apreender o sentido geral do texto.
- Os resultados de um estudo realizado por Kleiman e Terzi (1984) mostram que os resumos escritos sem acesso ao material lido expressam ideias centrais dos originais, assim como são mais bem estruturados; ao passo que os resumos elaborados com acesso aos textos lidos podem conter ideias centrais do texto – sem, no entanto, restringir-se a elas – e são menos coerentes em razão de se limitar à seleção mecânica de sentenças;

Figura 08: H11 P01 Exemplar de *handout*

Todos estes marcadores numéricos e símbolos gráficos têm a função de orientar o leitor no decorrer das informações, pois funcionam como sinalizadores e/ou divisores de novas seções no texto, o que de certa forma contribui para dar coerência à disposição das informações na superfície textual.

O *handout* é um gênero com relativa previsibilidade de seus elementos estruturadores, pois a distribuição das informações em seu corpo vai depender, unicamente, da atividade ou ação que ele ajuda a realizar. No caso específico do contexto de pesquisa, o PosLA, o *handout* é usado para retextualizar artigos de pesquisa, em sua maioria, o que faz com que seus produtores escolham as informações que julgam necessário repassar dentro da dinâmica particular de outro gênero, o seminário acadêmico. Este, marcado pela brevidade de sua realização, requer do aluno um poder de síntese que dê conta dos assuntos mais importantes de um texto-fonte.

Ao identificar quais informações são sinalizadas nos exemplares de *handout*, percebo haver uma variação nesta disposição de informações no que diz respeito à origem do texto-fonte, por isso, dividi os resultados em dois grupos: o primeiro, derivado dos exemplares de *handout* baseados em relatos de pesquisa, e o segundo, baseados em capítulos teóricos de livros.

No primeiro grupo foram analisados os exemplares de *handout* codificados na sequência H01 até H11, e de H13 a H18. No segundo grupo foram analisados os exemplares codificados como H12 e a sequência de H19 até H30.

Foram observadas quais informações foram sinalizadas por seus marcadores a partir de léxico próprio deste tipo de atividade: título, tema, introdução, objetivos, justificativa, metodologia, análise dos resultados/dados, discussão dos resultados/dados, considerações finais e referências bibliográficas. Estes itens não foram selecionados *a priori*, são derivados da observação do padrão de informações que emergem dos exemplares do gênero, ou seja, o conteúdo dos exemplares de *handout* nesse contexto é normalmente vinculado a artigos de pesquisa e capítulos de livros. Neste caso, outros conteúdos na seriam possíveis de serem incluídos, visto o contexto em que o gênero circula. Desta forma, não há como deixar de haver uma relação intertextual que molde, entre outras coisas o conteúdo do gênero *handout*.

Como dito anteriormente, por possuir uma relativa previsibilidade de seus elementos estruturadores, os exemplares analisados aqui não refletem necessariamente o mesmo padrão de distribuição de informações que *handouts* produzidos para outros fins. No entanto, podemos nos deparar com uma estrutura recorrente mínima para o tipo de atividade que o gênero ajuda a realizar. Assim, para os exemplares de *handout* derivados de artigos/relatos de pesquisa, encontramos a seguinte configuração de distribuição de informações:

Distribuição das Informações	Ocorrência	%
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DO TEXTO-FONTE	12	70,5
↓		
TÍTULO	10	58,8
↓		
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA e/ou OBJETIVOS	5	29,4
↓		
METODOLOGIA	6	35,2
↓		
RESULTADOS	9	52,9
↓		
CONSIDERAÇÕES FINAIS	11	64,7

Tabela 08: Distribuição das informações em *handout* derivado de relato de pesquisa.

Como foi percebido, fica evidente a reprodução dos padrões de distribuição de informações presentes nos artigos de pesquisa no que se refere à sequência *fundamentação teórica – metodologia – resultados*. No entanto, os espaços ocupados pelas informações *referências bibliográficas – título*, nesta mesma ordem, ajudam a configurar um padrão típico para os exemplares dentro do contexto analisado, visto que a ocupação destes espaços não ocorre da mesma forma no texto-fonte.

Esta proposta de modelo de distribuição de informações está baseada na recorrência das mesmas nos exemplares analisados, embora possa haver

variações na ordem em que algumas destas informações apareçam no texto, como por exemplo, a inclusão da seção de *objetivos* (do texto-fonte) antes da seção de *fundamentação teórica*. Os dados abaixo ajudam a perceber quais informações são encontradas e como são distribuídas no interior dos exemplares analisados.

Como mencionado acima, um dos traços mais salientes que o *handout* apresenta é a *indicação da referência bibliográfica* logo no início do texto, o que neste primeiro grupo de análise ficou evidenciado em doze dos dezessete exemplares analisados.

A segunda informação mais presente é a *indicação de um título para o texto*, como já discutimos acima. Este expediente ocorreu em dez dos dezessete exemplares analisados.

Na sequência, percebe-se o aparecimento da seção que discute as *teorias que embasam o texto-fonte* (e por extensão, o seminário também), alternando seu aparecimento com a *seção de objetivos*. O primeiro expediente ocorreu em cinco dos dez exemplares analisados, concorrendo contra quatro ocorrências do segundo expediente.

Nas observações em sala de aula, pude perceber que em muitas apresentações as referências aos objetivos do estudo exposto eram demarcadas na fala do apresentador e não no interior do *handout*. No entanto, alguns dos exemplares trazem a mesma informação mencionada na fala introdutória do apresentador do seminário.

A seção de *metodologia*, também como traço presente nos exemplares de *handout*, apareceu, nesta sequência, em seis exemplares. Embora não tenha havido seu aparecimento em número maior devido ao aparecimento de outras seções como *resultados* e *análises*, a inclusão da seção pode ser explicada pela dinâmica e expectativas da ação em curso.

Vale à pena registrarmos que as seções de fundamentação teórica e metodologia são as que os alunos mais se detêm em apresentar, transformando-se assim nas seções com o maior volume de informações. Isto revela as expectativas que os alunos possuem da atividade que estão realizando e como estas mesmas interferem na produção do gênero usado para ajudar a realizar tal fim. Em outras palavras, percebendo que a postura de avaliação do professor em relação ao seu seminário vai passar pela

compreensão dos aspectos teórico-metodológicos do texto-fonte, os alunos passam a dar mais saliência a estas informações, tanto no texto escrito quanto na apresentação oral. Por isso que muitas informações alocadas principalmente na seção de fundamentação teórica são reproduções integrais das informações constantes no texto-fonte, e não retextualizações por processos de apagamento ou paráfrase.

A seção de *resultados*, obedecendo à sequência dada acima, aparece em nove exemplares, mas sem a mesma força que as duas seções anteriores. Isto pode ser percebido pela forma como são apresentadas nos exemplares analisados, sempre de forma topicalizada e com menos espaço enquanto seção. Sua apresentação ocorre normalmente por meio de frases que parafraseiam as originais do texto-fonte (cf. exemplares H11 P03 e H14 P02, por exemplo)

A última seção com maior recorrência é a seção de *considerações finais*, traço notado em onze exemplares. Os outros seis também apresentaram a mesma seção, mas não como último elemento do texto, assim como antecessor das referências bibliográficas ou apenas diluído na seção de análise dos dados.

Estas duas seções apresentam traços em comum, como o fato de serem apresentadas ao leitor com menos detalhes que as seções anteriores e por se apresentarem de forma retextualizada indicadas por frases curtas e também parafraseadas do texto-fonte.

Pode-se notar claramente que todos os elementos estruturais de um artigo de pesquisa se encontram reproduzidos nos exemplares de *handout*. O que mais nos chama a atenção, nesse caso, é o fato de haver um respeito à ordem própria derivada do artigo e pouca alteração na distribuição das informações, o que ocorre apenas quando uma das seções do artigo é suprimida no *handout*, ou seja, não há uma manipulação explícita das convenções genéricas que nos mostre qualquer grau de independência do aluno com relação ao texto-fonte. No *handout*, a manipulação fica restrita aos processos resumitivos empregados para dar conta do repasse das informações, visto que neste caso quem decide o que deve constar ou não no texto é o próprio aluno.

Como afirmei anteriormente, a ligação do *handout* com outros gêneros é tão forte a mesma sequência de distribuição de informações sofre alteração quando se muda o gênero que embasa tanto o seminário quando o *handout*. É o que acontece com os exemplares derivados de capítulos de livros ou artigos de revisão teórica, por exemplo.

Por não haver algumas seções próprias da dinâmica do artigo de pesquisa, o *handout* derivado dele também reflete sua organização interna, como mostra o esquema a seguir.

Distribuição das Informações	Ocorrências	%
TÍTULO	8	61,5
↓		
INTRODUÇÃO e/ou OBJETIVO	9	69,2
↓		
TEORIA / DISCUSSÃO	8	61,5
↓		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	9	69,2

Tabela 09: Distribuição das informações em *handout* derivado capítulos de livros.

Ao compararmos as duas formas de realização de *handout*, percebemos modificações em sua estrutura que são decorrentes do gênero discursivo que embasa a realização dos seminários. Enquanto no primeiro modelo de distribuição de informações temos a referência bibliográfica como primeiro elemento do texto, neste caso ele passa a configurar na posição final. Em seu lugar, assume a posição a presença de um *título*, que é o mesmo título do capítulo de livro usado como base para produção do texto.

Um elemento que se sobressai neste modelo é a presença de uma *introdução para o texto*. Nas análises dos exemplares de *handout* derivados de artigos de pesquisa, também foi notada a presença da seção de introdução, só que em menor escala do que nesta nova configuração.

Neste caso a seção de introdução está organizada com a função de apresentar o tema sobre o qual irá ser feita a apresentação do seminário,

mostrando a problematização do campo de estudo em que se insere o texto-fonte.

Esta apresentação das informações na introdução costumam aparecer na forma de recortes do texto-fonte, na maioria dos exemplares analisados, sendo também comum sua ocorrência sob forma de tópicos indicados por marcadores gráficos.

Durante as observações em sala de aula, pude constatar que esta seção mostra sua relevância por situar a audiência na problemática que será discutida, e isto é feito de forma breve, já que o cerne da discussão girará em torno da apresentação de teorias e conceituações que auxiliam na compreensão dos fenômenos de que trata os textos em questão.

Este comportamento é refletido nos exemplares justamente em sua realização de frases curtas e com pouco espaço na superfície do texto. O que não ocorre com a seção seguinte, na qual são apresentados os conceitos centrais da discussão em torno de uma teoria ou problema.

Por se configurar como um dos pontos mais importantes da apresentação do seminário, assim como ocorreu no modelo anterior, a seção que denominamos de *teoria/discussão* é a que ocupa mais espaço na distribuição das informações. Sua realização para os objetivos do seminário é transposta para o texto escrito por meio de parágrafos corridos e de maior extensão do que os encontrados em outras seções nos dois modelos aqui discutidos.

É comum o uso de marcadores e tipos especiais como itálico, negrito e sublinhado para separar os conceitos ou demarcar subseções dentro da discussão, como forma de guiar a audiência dentro daquilo que está se discutindo.

Por último, é encontrada a seção de *indicação bibliográfica do texto-fonte*, que comparada ao primeiro modelo agora se encontra ao final do texto. Esta prática deixa sinalizada para o leitor a relevância das idéias debatidas ante a relevância das fontes que embasam tal discussão. O primeiro momento de saliência das informações está justamente na problemática que será explorada, o que contribui para uma maior participação da audiência no decorrer da apresentação do seminário.

Queremos deixar claro que embora estejamos descrevendo dois padrões de distribuição de informações nos exemplares de *handout*, estamos tratando aqui de um só gênero, com configurações mais flexíveis e menos previsíveis do que em outros gêneros mais formatados e rígidos. O que faz com que o gênero seja reconhecido como um exemplar de *handout* não são somente suas regularidades típicas, mas a inter-relação entre elas e a atividade que o gênero ajuda a realizar, pois compreendemos gênero como sendo a ferramenta mediadora entre os objetivos sociais/individuais e ação que ele ajuda a realizar, e não como um conjunto de traços convencionalizados, apenas.

A força que faz com que os exemplares de *handout* se mostrem com uma configuração mínima nasce do fato de os sujeitos perceberem a funcionalidade de certas formas associadas às ações que se pretendem realizar por meio delas. Com a ação bem sucedida, os padrões percebidos são replicados e rearranjados de acordo com as convenções que são estabelecidas a cada nova situação, visto que cada situação é única e não se repete novamente.

Desta forma, não temos como confundir um exemplar de *handout* com um resumo, por exemplo, visto que este último permeia outro tipo de atividade, sendo solicitado em outras circunstâncias e com outros objetivos, por isso passando por processos avaliativos que diferem dos empregados no caso do *handout*. Além disso, o resumo acadêmico possui outra extensão e padrão de organização retórica que diferem dos padrões do *handout* pela completude das informações presentes. No caso do *handout*, por exemplo, as informações não precisam estar necessariamente completas no interior do texto, visto que a presença física e ativa do apresentador do seminário vai fazer com que estas informações insuficientes sejam preenchidas por sua fala. O mesmo não ocorre com o resumo acadêmico.

A descrição do gênero *handout* neste capítulo não teve como objetivo propor um modelo tal como o ofertado pelos estudos sócio-retóricos de base swalesiana que dominam no cenário acadêmico nacional e internacional. Ele foi apenas uma tentativa de explorar como as informações na superfície textual dos exemplares de *handout* se apresentam mais comumente relacionando-os com o contexto que engendra a realização do seminário.

O contexto é uma realização dinâmica em curso e não um contêiner para textos e situações. Desta forma, sua dinamicidade influencia diretamente a percepção dos produtores do gênero sobre o que deve ou não conter nos seus textos e de forma estas informações devem aparecer.

As descrições mostradas neste capítulo encontram sua pertinência no que diz respeito à compreensão do funcionamento do gênero acadêmico *handout*, pois acreditamos que uma análise desta natureza pode ajudar a tornar mais produtivo a prática de ensino de redação acadêmica. Este ensino não deve ser pautado apenas nas propriedades formais de um texto, mas deve procurar levá-las em conta em função do contexto na qual esse texto é usado.

Capítulo 4: Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo explorar o gênero acadêmico *handout* em seu contexto de uso e circunstâncias de produção com vistas a compreender seu funcionamento em um grupo social determinado, bem como descrever as características de sua organização textual, o que consideramos tê-lo alcançado plenamente.

Para tornar possível esta pesquisa, adotei como referencial teórico os trabalhos da escola norte-americana de estudos de gêneros que compreendem os gêneros do discurso como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes (MILLER, 1984) e que veem seu funcionamento interligado a outros gêneros, em conjunto de gêneros e sistemas de atividades (BAZERMAN, 2004).

As análises seguiram orientações advindas da proposta analítica desenvolvida por Devitt, Reiff e Bawarshi (2004), que empregam critérios analíticos baseados na etnografia para dar conta do funcionamento dos gêneros em situações específicas de uso. Neste caso, o *locus* escolhido foi o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, nas atividades desenvolvidas durante o período letivo do ano de 2009.

Com esta pesquisa procurei compreender o contexto e a situação na qual o gênero *handout* circula, ou seja, quem são seus usuários e quais conhecimentos eles partilham acerca do gênero, assim como tentei descrever os padrões de organização textual que o gênero apresenta e de que forma eles são afetados pelo contexto no qual é usado.

Percebi que o gênero é tomado como ferramenta que ajuda a realizar uma ação dentro do contexto pesquisado, ou seja, o gênero permite guiar a apresentação do seminário acadêmico, bem como apontar as idéias centrais de um texto-fonte tomado como base para realização do seminário.

O gênero, ainda, mantém estreita ligação com outros gêneros dentro do conjunto de gêneros usados e produzidos pelos sujeitos envolvidos nesta

pesquisa. Ele não está isolado de outras formas de representação discursiva, mas encontra-se dentro de uma dinâmica na qual participam igualmente gêneros com outros propósitos e formatações, servindo assim, para descrever quais atividades são realizadas dentro do contexto pesquisado, visto que o conjunto do qual ele faz parte permeia um sistema de atividades coerentes e complementares entre si no universo acadêmico.

Notei também que a percepção da comunidade usuária do gênero varia bastante no que se refere a sua nomenclatura, o que pode ser explicado, em parte, pela ausência de ensino formal do gênero nas universidades.

Já com relação à sua estrutura composicional, pude verificar uma recorrência de traços típicos mínimos e que estes existem na dependência da situação na qual o gênero é usado, não sendo, portanto, aplicável a todos os *handouts* usados e produzidos em outras situações, como a palestra por exemplo. Estes mesmos traços sofrem variação na forma como estão dispostos no texto dependendo do gênero discursivo que originou o *handout*.

Neste caso, se tivermos como texto-fonte um artigo de pesquisa, há uma tendência em usar e manter as mesmas seções do artigo, salvo pequenas alterações na ordem ou omissões de seções. Se tivermos como texto-fonte um capítulo de livro, o *handout* passa a reproduzir também sua organização interna, agora já se distanciando um pouco da primeira formatação.

Embora o *handout* tenha relativa previsibilidade de seus elementos constituintes, não posso afirmar que o gênero não tem uma prototipicidade mínima, visto que a forma com são organizadas e distribuídas as informações em seu interior seguem um padrão recorrente de usar frases curtas, topicalizadas, com marcadores gráficos e numéricos dispostos de forma a auxiliar a compreensão do texto.

No entanto, o que mais concorre para formatar o gênero da forma que ele se apresenta não são os aspectos gráficos e sim a atividade que ele ajuda a realizar, no caso a apresentação de seminário acadêmico. Tendo em mente os objetivos e as restrições da instituição na qual ocorre o evento, as informações são distribuídas no texto de forma a tornar possível a realização do seminário e o *handout* como gênero importante para tal fim, acaba por ser formatado levando em conta as especificidades da situação, como o tempo para realização da apresentação e quais informações devem ser mais

elaboradas em seu interior. A recorrência de tal evento é que dá ao gênero a forma que ele possui hoje, pois a comunidade usuária percebe tais especificações e passa a reproduzi-las com o intuito de também realizar seus objetivos. Isto acaba por sedimentar a estrutura que temos do gênero.

Este estudo, em caráter exploratório, possibilitou compreender como um gênero funciona em um contexto social localizado. Tenho consciência das limitações de sua abrangência, pois não tencionei propor uma análise ampla e exaustiva, mas sim a geração de conhecimento sobre um fenômeno situado.

Este mesmo fenômeno aqui descrito pode trazer considerações para a reflexão do ensino da escrita em contexto acadêmico pelo dado revelado, mas não novo, da falta de orientação formal e sistemática para a produção dos gêneros que alunos de cursos superiores de graduação e pós-graduação vão fazer uso.

A situação de ensino da escrita nas universidades nos mostra um cenário, no mínimo, contraditório, pois enquanto se exige do aluno um bom desempenho na produção de gêneros acadêmicos específicos, estes mesmos não são objetos de ensino sistematizados. Se levarmos em consideração a esfera de atividade em que tais gêneros circulam, a situação torna-se mais crítica ainda, visto que os alunos provêm de contextos variados nos quais certamente tais gêneros não circulam comumente.

Esta contradição também influencia a avaliação a que o aluno é submetido na universidade: assim, ele passa a ser avaliado por algo que ele não tem o domínio pleno, o que pode fazer com que pareça que o aluno não possui as habilidades necessárias para o sucesso acadêmico ou profissional.

Sou consciente de que o ensino formal, seja na educação básica ou nas universidades, não vai dar conta de desenvolver nos alunos todas as habilidades necessárias para enfrentar as mais diversas situações de escrita nos mais diversos contextos, mas é preciso ter em mente que é necessário, e urgente, fazer com que o aluno domine, no mínimo, os gêneros pertinentes ao seu campo de atuação acadêmico e profissional.

A questão não se limita apenas à presença ou ausência de espaços formalizados para o desenvolvimento de habilidades de escrita, vai mais além, pois o insucesso do aluno, e, por extensão, do profissional, em sua manipulação das convenções escritas socialmente aceitas e reconhecíveis

pode determinar a maneira como ele age no mundo a sua volta. Se boa parte do conhecimento acumulado da história humana está registrado na modalidade escrita, se boa parte das ações do homem moderno é mediada pela escrita, é pela escrita que o homem age realizando suas ações, desde as mais corriqueiras como deixar um bilhete em casa, às mais complexas, como escrever um relatório, um artigo acadêmico ou uma dissertação de mestrado, por exemplo.

A pouca atenção dada ao ensino da produção escrita nas universidades reflete diretamente na qualidade dos trabalhos acadêmicos de seus alunos, pois parece haver um consenso de que o aluno vai aprender a escrever naturalmente com o tempo.

Outra implicação surgida da reflexão feita nesta dissertação é a ampliação dos objetos de estudo em análise de gêneros. É perceptível haver uma hegemonia de estudos de gêneros que se concentram mais em certos gêneros do que em outros, como se a compreensão do funcionamento da linguagem estivesse restrito a apenas alguns gêneros. Uma consequência da centralidade destes estudos é a falta de ferramentas analíticas que dêem conta de outras formas de representação discursiva que não estejam baseadas apenas nos achados oriundos das teorias derivadas dos gêneros mais privilegiados.

Esta dissertação pode trazer desdobramentos no que tange a exploração dos recursos multimodais que o gênero permite usar, sua relação com os aspectos da oralidade durante a apresentação dos seminários ou mesmo um estudo comparativo entre *handouts* produzidos por diferentes comunidades disciplinares ou em línguas diferentes.

Esperamos ter alcançado os objetivos aos quais nos propusemos e que esta dissertação traga contribuições para a área de análise de gêneros acadêmicos.

Referências Bibliográficas

ARANHA, S. A. **Argumentação nas introduções de textos acadêmicos na área de Química**. Dissertação de Mestrado defendida na PUC-SP, 1996.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, M. B. Mota & TOMITCH, L. M. Braga (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 185-200.

ARAÚJO, A. D. Gêneros Textuais: um estudo de resenhas críticas acadêmicas e o ensino de redação. **Interação, Linguagem, Escola e Comunidade**. Teresina: Ed. da UFPI, 1998, p. 80-93.

ARAÚJO, A. D. **Lexical signaling**: A study of unspecific nouns in book reviews. Florianópolis: UFSC. Tese de doutorado inédita, 1996.

ASKHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, vol. 22, n. 02, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, HUCITC, 1999.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1997, p. 25-36.

BAZERMAN, C. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & HOFFNAGEL, Judith C. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo. Cortez, 2005, p. 19-46.

BAZERMAN, C. Modern evolution of the experimental report in physics: spectroscopic articles in *Physical Review*, 1893-1980. **Social Studies in Science**, 14, 1984, p. 163-196.

BAZERMAN, C. **Shapping written knowledge**: The genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1988.

BERKENKOTTER, C., HUCKIN, T.N. **Genre knowledge in disciplinary communities**. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum, 1995.

BERNARDINO, C. G. **Depoimentos dos alcoólicos anônimos: um estudo do gênero textual**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2000.

BEZERRA, B. G. **A distribuição de informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2001.

BHATIA, V. K. Integrating products, processes, purposes, and participants in professional writing. In: C.N. Candlin; K. Hyland (eds), **Writing: Texts, processes, and practices**. London: Longman. 1999 p. 21-39.

BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View**. London, Continuum, 2004.

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

BHATIA, V.K. Integrating products, processes, purposes, and participants in professional writing. In: CANDLIN, C.N., HYLAND, K. (Eds). **Writing: Texts, processes, and practices**. London. Longman, 1999, p. 21-39.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Florianópolis, Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BITENCOURT, M. Textual Organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, 19: 481-499, 1996.

BITZER, L. The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, v.1, 1968. p. 1-14 *apud* MILLER, C. R. Genre as a social action. **Quarterly Journal of Speech** 70: 151-167, 1984.

CATUNDA, E. L. Uma descrição da comunidade discursiva jurídica. In: BIASI-RODRIGUES, B., ARAÚJO, J. C., SOUSA, S. C. T. de (org). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009, p. 175-188 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e ensino**, v. 8. n. 1, 2005. p. 101-122.

COSCARELLI, C. V.; MITRE, D. **Oficina de leitura e produção de textos**. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2007.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUNHA, D. de A. C. da. Bakhtin e a linguagem atual: interlocuções. In: BAIT, Beth (org) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1997.

DENZIN, K., LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. California, USA. Sage Publications, 1998.

DEVITT, A.J., REIFF, M.J. & BAWARSHI, A. **Scenes of writing: strategies for composition with genres**. New York, Pearson/Longman, 2004.

DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo. Cortez, 2005.

DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: an investigation of the introduction and discussions sections of MSc dissertations. In: COULTHARD, M. (Ed.). **Talking about text**. Birmingham: English Language Research, 1986. p. 128-145.

ERIKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: MATTOS, C.L.G.. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20 etnogr para%20Monica.htm>. Acessado em 24/12/08.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth. **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas. Pontes, 2001, p. 27-38.

FLOWERDEW, J. Genre in classroom: a linguistic approach. In: JOHNS, A. (Ed). **Genre in classroom: multiple perspectives**. Mahwah. NJ. Lawrence Erlbaum, 2002, p. 89-100.

FREEDMAN, A. "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds). **Genre and the New Rhetoric**. London. Taylor and Francis, 1994, p. 191-210.

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.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros: a revisão de seção de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Maria –RS, 2001.

HYLAND, K. Perspective on genre. **Genre and second language writing**. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2004, p. 24-50.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. **TESOL Quartely**, 30, 1996, p. 693-722.

JOHNS, A. M. Genre and ESL/EFL composition instruction. In: KROLL, B. **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 195-217.

LONG, M. H., RICHARDS, J. Prefácio à obra de J. M. Swales. In: SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. vii.

MACHADO, A.R., LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ed. São Paulo. Contexto, 2008. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Prefácio à obra de Charles Bazerman. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & HOFFNAGEL, Judith C (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo. Cortez, 2005, p. 9-13.

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

MARTIN, J.R. Language, register, and genre. In: CHRISTIE, F. (Ed). **Language studies: children writing**. Geelong, Victoria. Deakin University Press, 1984, p. 21-30.

MATTOS, C.L.G.. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em: http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm. Acessado em 24/12/08.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11 ed. São Paulo. Atlas, 2009.

MELO, T. M. S. de, BARROS, A. M. P., SILVA, G. S. Manual de Normatização da Universidade Estadual do Ceará, s/d. Disponível em: <http://www.uece.br/biblioteca/servicos>.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. Mota & TOMITCH, L M. Braga (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p.149-166.

MILLER, C. R. Genre as a social action. **Quartely Journal of Speech** 70: 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Florianópolis: UFSC. Tese de doutorado inédita, 1995.

PALTRIDGE, B. Textographies and the researching and teaching of writing. **Ibérica**, 15, 2008, p. 9-24.

PÉREZ-LLANTADA, C. An interview with John M. Swales: an overview of genre analytical studies in English for Academic Purposes. **Ibérica**, n. 08, p. 139-148.

RAMIRES, V. **Gêneros textuais e produção de resumos nas universidades**. Recife. EDUFRPE, 2008.

RIBEIRO, A. L. **A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

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.

RUSSELL, D. R. Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. **Written Communication** 14, p. 504-554, 1997.

SAMRAJ, B. Texts and multiple contexts: academic writing in content classes. In: JOHNS, A. (Ed). **Genre in classroom: multiple perspectives**. Mahwah. NJ. Lawrence Erlbaum, 2002, p. 161-174.

SANTOS, M. B. **Academic abstracts: a genre analysis**. Florianópolis: UFSC. Dissertação de mestrado inédita, 1995.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (et ali). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20 ed. São Paulo. Cortez, 1996.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, D. (org). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo. Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 179-203.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de Gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió, Edufal, 2005.

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

SWALES, J. M. **Research Genres: explorations and application**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TODOROV, T. A origem dos gêneros. In: **Os gêneros do discurso**. Tradução do original em francês de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo, Martins Fontes, 1980. PP. 43-58.

Anexos

Anexo I - Questionário dos alunos

Caros alunos,

O presente questionário faz parte de um projeto de pesquisa sobre redação acadêmica que está sendo desenvolvido nesta universidade. No entanto para realização desta pesquisa, faz-se necessário sua participação voluntária no preenchimento deste questionário.

Afirmamos também, nosso comprometimento no sentido de manter todas as informações aqui prestadas em total sigilo não as utilizando para quaisquer outros fins.

Desde já agradecemos sua colaboração.

1. Para a realização de seminários e/ou apresentação de palestras faz-se necessário o uso de roteiro prévio com algumas informações que o palestrante considera importante. Que nome você dá a esse texto?

2. Com que frequência você produz esse texto?

3. Você produz este texto a partir de um texto fonte ou a partir de suas próprias idéias? Escreve sozinho ou há mais de um autor?

4. Você já recebeu alguma orientação didática para a produção do gênero? Em caso afirmativo, como se deu essa orientação?

5. Ao fazer uso do texto em questão, qual seu objetivo ao produzi-lo e de que maneira você salienta isso?

6. Quais usos você faz do texto em questão após sua utilização em sala de aula?

Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecimento

A pesquisa, *Handout*: um estudo exploratório das condições de produção e uso do gênero em contexto acadêmico, a ser desenvolvida com alunos e professores do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da Universidade Estadual do Ceará, tem como objetivo analisar e descrever as práticas de produção e uso do gênero acadêmico *handout* pelos alunos do referido programa de pós-graduação. Para isto, a pesquisa vai se desenvolver em etapas usando como aporte metodológico a micro-análise etnográfica, na qual consta o uso de entrevista, aplicação de questionários e coleta dos textos produzidos por estes alunos.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa; a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito de pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: João Paulo Frederico de Sousa
Fone: 85-3483 3591/ 85-8851 2748

Anexo III – Exemplos de *Handout*