

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM
ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE
LETRAS/LÍNGUA INGLESA**

FORTALEZA

2011

MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM
ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE
LETRAS/LÍNGUA INGLESA**

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: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

FORTALEZA

2011



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/língua inglesa

Autor: Maria Zenaide Valdivino da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

BANCA EXAMINADORA:

Antonia Dilamar Araújo

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo – IES/UECE
Presidente e Orientadora

Telma Nunes Gimenez

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – IES/UEL
1ª Examinadora

Antonio Luciano Pontes

Profa. Dr. Antonio Luciano Pontes – IES/UECE
2º Examinador

Rozania Maria Alves de Moraes

Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes – IES/UECE
Suplente

DATA DA DEFESA: 24/03/2011

À minha mãe, **Raimunda Valdivino**, maior fã que eu tenho, que tudo fez por mim a vida toda e que me ama acima de tudo; à minha irmã, **Maria do Carmo (Cacau)** que dividiu com a minha mãe responsabilidades referentes à minha educação e à minha formação como pessoa. Anjos meus aqui na terra, as duas cuidam de mim, celebram momentos de sucessos comigo, mas também choram quando eu choro e sofrem se eu também sofro.

AGRADEÇO, DE MANEIRA MUITO ESPECIAL,

A **Deus**, por muitos motivos. Primeiro, pela segunda chance a mim concedida no dia 16 de junho de 2008. Se não fossem as mãos Dele, tomando-me nos braços, eu jamais estaria aqui realizando um dos meus projetos de vida. O Mestrado era, sem dúvida nenhuma, um dos mais latentes na minha mente. Também, por colocar no meio do caminho pessoas que me são muito caras - generosas e amáveis como são, ajudam-me a transpor as pedras e a entender que a vida vale muito à pena.

A **toda a minha família** que se constitui de torcedores incondicionais de meu sucesso e de minha felicidade. A eles, além do meu agradecimento, o meu amor eterno.

Aos meus sobrinhos **Geninho, Luanna Priscylla, Emerson Mateus, Caio e Ana Beatriz** (por ordem de nascimento), por acreditarem que eu sou inspiração e referência na formação deles enquanto estudantes, pessoas e profissionais. É muito lisonjeiro sentir a admiração, o amor e o entusiasmo deles em cada etapa da minha vida acadêmica e profissional.

À minha digníssima orientadora profa. **Dilamar Araújo**. Primeiro, pela decisão de me adotar como orientanda, um gesto que demonstrou confiança e que me deixou muito honrada. Segundo, por ser exemplo de professora organizada, dedicada, competente, pontual, constituindo-se assim, como inspiração, não somente para o modo de fazer uma pesquisa, mas também, para o modo de fazer de sala de aula. Ou seja, ela é um exemplo de que a conciliação entre teoria e prática é perfeitamente possível.

Ao **Luciano Pontes** e à **Vera Pontes**. Duas das pessoas mais generosas que já conheci na vida. Primeiro, por terem me oferecido não um teto para ficar, mas um lar. A ela, agradeço ainda, os cuidados de mãe, as confidências, o carinho todo especial; a ele, a confiança, acima de tudo, a amizade, os ensinamentos, as conversas filosóficas, as discussões linguísticas, as caronas, e é óbvio, o acesso livre à sua biblioteca e internet, sonho de consumo de qualquer estudante de Letras.

Aos professores **Telma Gimenez, Luciano Pontes e Rozania Moraes** que aceitaram fazer parte da banca, contribuindo para a qualidade do meu trabalho e para a concretude desse meu sonho.

À professora **Maura Cavalcante**, por aceitar revisar meu texto, mesmo vivendo momento com tantas atribuições. É um privilégio poder contar com a intervenção uma das professoras mais competentes, respeitadas e admiradas por mim e todos que conhecem a história do CAMEAM-UERN.

A **Netinha** e ao **Cezar**, primeira família que tive em Fortaleza. A ele, pelas orientações, pelas caronas, pela confiança; a ela, pelo carinho e pelo cuidado típico mesmo de mãe. Serei muito grata sempre.

A **todos os professores** que eu tive na vida. Estou certa de que há um pouquinho de cada um deles nesse trabalho, assim como sei que ficou um pouquinho de cada um deles em mim.

Ao meu professor de graduação, colega de trabalho e parceiro, **Marcos Nonato**, não apenas por ter me motivado a iniciar-me no mundo das pesquisas, mas por participar de minha vida acadêmica de forma constante.

Aos professores **Luciano Pontes, Laura Tey, Cleudene Aragão, Irandé Antunes, Célia Magalhães**, pelas significativas reflexões durante suas disciplinas e seminários. Cada leitura sugerida e discutida tem sido muito importante para a formação do meu arcabouço teórico, metodológico e prático de sala de aula. Como também, pelo carinho, atenção, amizade, bom humor e pela lição de vida que atravessavam os discursos e as ações de alguns deles durante as aulas.

Aos professores **Claudiana Alencar, Wilson, Vera Santiago, Dilamar Araújo, Raimundo Ruberval, Iúta Lerche e Rozania Moraes** que estiveram à frente da Coordenação do Mestrado, administrando e cuidando de nossas vidas enquanto mestrandos. A cada um deles, o meu reconhecimento e o meu agradecimento merecidos.

A todos os meus colegas de Mestrado (*serendypties* em minha vida) pelo companheirismo, pelos momentos de apoio, de força e de descontração. Sem eles teria sido muito mais difícil. Todavia, agradeço, especialmente, àqueles cujos laços ultrapassaram os muros do CH, Chegando à casa de alguns, ao cinema, à pizzaria, ao Orkut, ao MSN, etc.; tornando, assim, mais agradável a minha vida em Fortaleza. Vou sentir saudades, muitas saudades... São eles:

Aline Leontina, amiga nota 10,0 (com louvor!) e para TODAS as horas. Talvez, dizer que a amizade dela foi mais um presente de Deus deva resumir tudo;

Girlene Moreira, pelas trocas de informações, pela companhia na aventura à Teresina (GELNE) e em tantos outros momentos em que dividimos angústias e sucessos dessa caminhada;

Nilton Câmara, sempre sensibilizado com o fato de eu morar distante e procurando me ajudar no que fosse possível;

keyla Frota, minha irmã acadêmica, pelo carinho, pela voz de conforto e incentivo de sempre;

Cláudia Régia, que também abriu a porta de sua casa para mim com toda confiança e carinho. Também pela ajuda, principalmente na época de corrida pela bolsa;

Carlos Eduardo, pela belíssima representação discente, pelos e-mails, facilitando muito a nossa vida.

Aos colegas do **Departamento de Letras da UERN** que, durante o primeiro ano, foram compreensivos ao adaptarem meu horário de forma que eu pudesse conciliar

trabalho e Mestrado. Especificamente, ao Chefe do Departamento, o Prof. **Jailson Santos**, por autorizar a realização de minha pesquisa nesse contexto.

Ao prof. **Gilton Sampaio**, Diretor do CAMEAM e grande amigo, pelo permanente incentivo às nossas atividades e realizações acadêmicas, o que o torna ainda mais admirável.

À amiga **Cristiana Tárzia**, que acompanhou de perto todas as etapas, sempre ouvindo, pacientemente, meus planos, desafios e anseios.

A todos os meus alunos (os que foram e os que virão a ser), que se configuram como verdadeira motivação para a realização dessa conquista. De forma bastante específica, aos que aceitaram participar na condição de informantes dessa pesquisa, escrevendo comigo o capítulo-corção desse trabalho, a análise.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro durante a maior parte desse estudo.

A todas as pessoas que, embora não tenham seus nomes expostos aqui, contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretude desse trabalho e desse sonho.

Perhaps, the most important single cause of a person's success or failure educationally has to do with the question of what he believes about himself.

Arthur Combs

RESUMO

Sabemos que o estudo das crenças é recente no Brasil e está em plena fase de expansão. Por esse motivo, entendemos que é importante apresentar perspectivas de investigação nesse campo e seguir as orientações dos estudiosos de realizar pesquisas sobre crenças de aspectos mais específicos do ensino-aprendizagem de línguas. Neste trabalho, objetivamos descrever, analisar e discutir as crenças de alunos-professores de Letras acerca da utilização dos gêneros textuais no ensino de língua inglesa. Dessa forma, este estudo é norteado pelas temáticas de Crenças e de Gêneros Textuais. Para tratar de crenças, tomamos por base os estudos de Barcelos (2010, 2008, 2006, 2003), Silva (2010, 2007) Freudenberger e Rottava (2004), Kudiess (2004), Pajares (1992), dentre outros. Para tratar de gêneros textuais, nos reportamos a Bakhtin (2000), Bazerman (2005, 2006), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Miller (1984), Swales (1990). Trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativista, cujos dados são analisados qualitativa e quantitativamente. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados um questionário, com perguntas abertas e fechadas, um inventário e uma entrevista. O contexto da pesquisa é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, com alunos informantes do sexto e do oitavo períodos do curso Letras/Língua Inglesa, totalizando quinze participantes. Os resultados revelam que alguns alunos conceituam gêneros como ação sócio-comunicativa, o que vem ao encontro das teorias. Ainda reconhecem a importância de relacionar gênero e ensino, sob essa perspectiva. Percebemos que eles têm tido conhecimento de algumas teorias que conceituam gênero numa perspectiva funcional, social e interacional, no entanto, apresentam as seguintes lacunas: (1) a ênfase dada aos gêneros escritos em detrimento aos orais; (2) o não discernimento do que é gênero, suporte ou meio; (3) dificuldade em entender texto numa perspectiva ampla; (4) dificuldade ainda de definir e distinguir alguns gêneros. Os resultados mostram crenças em mudança, ou seja, crenças que já diferem de algumas concepções tradicionais, mas também revelam aspectos que precisam ser enfatizados. Portanto, apesar de alguns avanços, o momento ainda não é satisfatório para o ensino-aprendizagem de língua inglesa pautado nos gêneros textuais. Isso porque os professores em formação investigados não têm desenvolvido crenças levando em conta esses aspectos que, a nosso ver, são cruciais para o ensino com gêneros textuais.

Palavras-Chaves: Crenças. Gêneros textuais. Ensino-aprendizagem. Alunos-professores. Língua Inglesa.

ABSTRACT

We know that the study of beliefs is recent in Brazil and it is in its expansion phase. Because of that, we understand that it is important to present perspectives of investigation in that field and to follow the scholars' orientations to accomplish researches about beliefs of specific aspects of the teaching-learning of languages. In this work, we aimed to describe, analyze and discuss the students-teachers' beliefs of Letras about the use of the textual genres in the teaching of the English language. That way, this work is orientated by the themes of Beliefs and of Textual Genres. To discuss about the beliefs, we mention Barcelos (2010, 2008, 2006, 2003), Freudenberger and Rottava (2004), Kudiess (2004), Pajares (1992), among others. To discuss the Textual Genres, we point out Bakhtin (2000), Bazerman (2005, 2006), Bronckart (1999), Dolz and Schneuwly (2004), Miller (1984), Swales (1990). It is a descriptive and interpretativist research, whose data were analyzed qualitatively. As instruments, we used a questionnaire with open and closed questions, an inventory and an interview. The context of the research is the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), with informant students of the sixth and of the eighth semesters totalizing fifteen participants. The results reveal that some of the students consider genres as a social-communicative action, which is according to some theories. Yet, they recognize the importance of relating genre and teaching, under that perspective. We noticed they have had knowledge of some theories that conceptualize genre in a functional, social and interacional perception, however, they present the following gaps: (1) the emphasis given to the written genres in detriment of the orals; (2) the non discernment of what is genre, support or medium; (4) difficulty in understanding text in a wide perspective; (3) difficulty of still defining and of distinguishing some genres. The results present beliefs in changing, that is, beliefs that already differ from some traditional conceptions, but they also reveal aspects that need to be emphasized. Therefore, in spite of some progresses, the moment is not still satisfactory for the English teaching-learning based on the textual genres. That occurs because the teachers in education do not have adhered to beliefs relating these aspects that, in our vision, are crucial to the teaching with textual genres.

Key-words: Beliefs. Textual genres. Teaching-learning. Students-teachers. English language.

SUMÁRIO

INICIANDO A BUSCA: à guisa de introdução	14
CAPÍTULO 1 – ESPECIFICANDO AS DIRETRIZES: os pressupostos teóricos - O estudo das Crenças: foco nos conceitos, nas pesquisas e nas Relações.....	26
1.1 CRENÇAS: o estado da arte	26
1.2 CRENÇAS: alguns conceitos e possíveis relações.....	30
1.2.1 A relação entre crenças e experiências.....	32
1.2.2 A relação entre crenças e conhecimento (saberes).....	34
1.2.3 A relação entre as crenças e comportamento (ações).....	37
1.2.4 A relação entre crenças e o ensino-aprendizagem de línguas.....	40
1.2.5 A relação entre crenças e o curso de graduação.....	43
1.2.6 A relação entre as crenças e o trabalho com textos na sala de aula	47
CAPÍTULO 2 - AINDA ESPECIFICANDO AS DIRETRIZES: outros pressupostos teóricos - GÊNEROS TEXTUAIS: uma trajetória de concepções	52
2.1 Gêneros textuais: aspectos históricos e conceituais	53
2.1.1 Bakhtin – a concepção sócio-discursiva.....	57
2.1.2. A Escola de Genebra – a concepção do interacionismo sócio-discursivo: questões epistemologias segundo Jean-Paul Bronckart.....	61
2.1.2.1 O interacionismo Sociodiscursivo no Brasil e implicações pedagógicas.....	63
2.1.3 A Escola Norte-americana – a concepção da nova retórica.....	68
2.2 A sala de aula com gêneros textuais: os novos rumos	73
CAPÍTULO 3 - DEFININDO A BUSCA: os procedimentos metodológicos	83
3.1 Natureza da pesquisa.....	83
3.2 O lugar de onde falam os informantes: o Contexto da pesquisa.....	86
3.3 Informantes	89
3.4 Instrumentos.....	91
3.5 Coleta dos dados.....	94
3.6 Análise dos dados.....	96

CAPÍTULO 4 – EXPLORANDO OS ACHADOS: a análise - Crenças de alunos-professores sobre o gênero textual.....	98
4.1 Categoria 1: Conceituando gênero textual	98
4.2 Categoria 2: O que pensam os alunos acerca de suas experiências com o ensino de gêneros textuais	104
4.2.1 Experiências com gêneros textuais no Ensino Fundamental	104
4.2.2 Experiências com gêneros textuais no Ensino Médio.....	113
4.2.3 Experiências com gêneros textuais no curso Letras/Língua Inglesa.....	121
4.2.3.1 Dificuldades encontradas no curso de graduação.....	121
4.2.3.2 Relatando experiências e avaliando a prática com gêneros textuais	127
4.2.3.3 Crenças sobre gêneros textuais no curso Letras e a ação do professor.....	132
4.2.3.4 Gêneros textuais no curso livre: uma extensão da graduação	139
4.3 Categoria 3: Gêneros textuais fora do contexto escolar/acadêmico.....	141
4.3.1 Gêneros textuais na infância: eventos, contextos e pessoas que marcaram.....	141
4.3.2 Gêneros textuais fora do contexto escolar/acadêmico: escritos, orais e, principalmente, os digitais.....	145
4.4 Categoria 4: Crenças de professores sobre como (não) fazer com gêneros textuais no ensino de Língua Inglesa	147
4.4.1 O que fazer na sala de aula de Língua Inglesa utilizando gêneros textuais.....	148
4.4.2 Priorizando abordagens de gêneros na sala de aula	154
4.4.3 Gêneros textuais, crenças e afetividade.....	172
ENCERRANDO A BUSCA: à guisa de conclusão	174
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crenças sobre o conceito de gêneros textuais segundo os informantes.....	102
Quadro 2 – Inventário de Crenças: conceituando crenças.....	103
Quadro 3 – Experiências com gêneros textuais no Ensino Fundamental.....	113
Quadro 4 – Experiências com gêneros textuais no Ensino Médio	120
Quadro 5 – Experiências quanto à utilização do gênero textual no Ensino Médio: o que melhorou e o que poderia ser melhor segundo os informantes.....	120
Quadro 6 – Dificuldades encontradas quanto ao gênero textual no curso Letras...126	
Quadro 7 – Crenças dos alunos em relação ao gênero textual: antes e depois do curso Letras/Língua Inglesa.....	126
Quadro 8 – Experiências com gêneros textuais no curso Letras: o que melhorou.....	136
Quadro 9 – Gêneros textuais mais vistos no curso Letras/Língua Inglesa	137
Quadro 10 – Inventário de Crenças: avaliando o ensino de gêneros textuais	137
Quadro 11 – Crenças sobre como fazer na sala de aula de língua inglesa com gêneros textuais	148
Quadro 12 – Inventário de Crenças: questões sobre modalidades de gêneros.....	154
Quadro 13 – Inventário de Crenças: questões sobre orientação na sala de aula.....	155
Quadro 14 – Inventário de Crenças: questões sobre aspectos (não) importantes.....	158
Quadro 15 – Inventário de Crenças: questões que trazem abordagens teóricas.....	162
Quadro 16 – Abordagens que (não) se deve priorizar na sala de aula de língua inglesa no tocante aos gêneros textuais	167

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Ensino Fundamental105
- Gráfico 2** – Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Ensino Médio114
- Gráfico 3** – Desempenho do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental em relação ao ensino-aprendizagem com os gêneros textuais em comparação com o Ensino Médio.....115
- Gráfico 4** – Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Curso Letras127
- Gráfico 5** – As disciplinas que mais contribuíram para o conhecimento sobre gêneros textuais131
- Gráfico 6** – Resumo de avaliação que os alunos fazem de suas experiências com gêneros: do Ensino Fundamental ao curso de graduação..... 141

INICIANDO A BUSCA: à guisa de introdução¹

Manhã bem cedo. Outro dia. Hora de partir. Não há caminhos. Precisamos abri-los. Nossas picadas a facão não nos levarão longe. Mas por elas é preciso começar. Terminaremos junto a águas que deságuam em algum rio; e os rios levam ao mar, aos mares.
(Mário Osório Marques).

Considerando que as crenças acerca do tratamento do texto na sala de aula não podem estar dissociadas das concepções que temos de linguagem, acreditamos ser importante dar início à contextualização retomando algumas delas que ocuparam e ainda ocupam papel de destaque na trajetória de investigações no tocante à língua. Na verdade, acreditamos que “a língua tem a sua história” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 79), que é marcada pelo processo de transformações e de evolução dessas concepções.

Inicialmente, destacamos que a importância de retomarmos essas concepções está no fato de elas terem se tornado imprescindíveis para o contexto de ensino de línguas. Travaglia (1996, p. 21) defende que “o modo como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Desse modo, o pensar sobre a língua e sua natureza, por parte do professor, pode definir o seu fazer pedagógico. Para Oliveira e Wilson (2008), ao fazermos opção por uma dessas concepções, estamos fazendo muito mais do que escolher uma perspectiva de abordagem. Segundo esses autores, “automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos” (p. 236). Nesse caso, dependendo das concepções que se tem do que seja escrever, por exemplo, “treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escreve textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor” (ANTUNES, 2005, p. 28).

¹ Ressaltamos que o presente trabalho foi devidamente submetido ao Comitê de Ética, tendo sido classificado como aprovado com protocolo sob o número 114/10. Dessa forma, considerou-se que a presente pesquisa está em conformidade com os requisitos éticos.

A primeira delas diz respeito ao objetivismo abstrato, cuja escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão dessa concepção (cf. BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981). Em linhas gerais, de acordo com essa concepção, “é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas)” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, 86). Nessa concepção, a língua era vista apenas como um sistema de forma, era imutável e homogênea.

Podemos apresentar também as seguintes concepções sugeridas por Travaglia (1996), cuja primeira é a linguagem como expressão do pensamento que defende que “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Para essa concepção, o destinatário, a situação e o propósito não importam. A segunda concepção colocada por esse autor, vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Essa concepção admite a existência de um falante que tem uma mensagem para dizer a um ouvinte, através de codificações. O ouvinte recebe a mensagem, transformando os sinais codificados em nova mensagem, ao que o autor chama de decodificação. A terceira concepção assume a linguagem como forma ou como processo de interação. Nessa perspectiva, “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). A linguagem é caracterizada por um diálogo em sua acepção mais ampla. Isso nos faz lembrar da seguinte afirmação de Bakhtin/Volochínov (1981, p. 95): “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre envolta de um sentido ideológico ou vivencial”. Sob essa ótica, a língua assume seu caráter ideológico, interacional e funcional. Segundo Oliveira e Wilson (2008, p. 238), “é o que podemos chamar, em termos gerais de concepção funcional e pragmática”. Os autores destacam que uma das contribuições dessa abordagem para o ensino é trazer uma luz aos professores que se deparam, nos dias de hoje, com a seguinte pergunta: “como lidar com o texto em sala de aula sem transformá-lo

em pretexto para continuar privilegiando antigas práticas de ensino de conteúdos gramaticais?” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 240). Isso significa que, com o advento da pragmática, as concepções de língua e gramática se ampliam para as concepções de uso e de interação. Portanto, essa concepção pode ser vista em suas “dimensões social, funcional, interacional e pragmática” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 241).

Assim sendo, estudar o gênero textual não é um fenômeno de hoje. O que se tem é uma nova forma de ver o mesmo tema (MARCUSCHI, 2008a, p. 147), ou seja, esse estudo ganhou uma nova roupagem com propósitos e dimensões cada vez mais amplas. Como viés da Linguística Aplicada, “que comporta uma gama de interesses, a linguística textual surge como uma área de estudo que teoriza sobre textos, levantando implicações sobre o modo de se proceder no ensino de redação e leitura” (ARAÚJO, 2000, p. 186). Essas teorias têm trazido à tona questões acerca das competências textuais, acarretando o deslocamento da “dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica ou, pelo menos, conseguiram tirar do centro de interesse a análise puramente metalinguística que prevalecia nos programas de ensino” (ANTUNES, 2003, p. 23). Já não cabia mais uma concepção de ensino de línguas baseada em palavras ou frases isoladas, ou constituída unicamente da gramática, mas sim, em textos socialmente significantes.

A partir desses novos vieses, cresceu o interesse de profissionais da educação e das instituições governamentais, no sentido de criar ações que “apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa, das avaliações” (ANTUNES, 2003, p.21). Antunes cita como exemplos, o trabalho de elaboração e de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho explorado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia o desempenho escolar dos alunos, e, o trabalho empreendido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que segundo a mesma autora, tem resultado em boas instruções para a produção de materiais de ensino, pelo menos no caso da língua portuguesa. Destacamos aqui, os PCN de Língua Portuguesa (2002) que se constituem como um referencial em termos de propostas para o ensino baseado em textos. De acordo com esse documento, durante os oito anos do Ensino Fundamental o aluno deve ter

a habilidade de interpretar textos que circulam diariamente na sociedade. Assim, é preciso se planejar e executar um trabalho na sala de aula, lançando olhar aos contextos e à circulação dos gêneros textuais.

A partir disso, percebemos “não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas perspectivas teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas” (ANTUNES, 2003, p.23). Mas, apesar de terem sido os PCN de Língua Portuguesa que primeiro sugeriram essa proposta, é importante ressaltar que não se restringiu ao ensino de língua materna, tendo em vista o reconhecimento de que o trabalho com textos é significativo para o ensino de línguas em geral, inclusive das estrangeiras. No caso de língua inglesa, especificamente, o motivo está, também, no fato de presenciarmos, nos dias de hoje, uma forte circulação dos textos em inglês em toda parte de nosso país e em várias ocasiões do nosso cotidiano, sempre tomando forma de um gênero textual.

Partindo do pressuposto de que a sala de aula é o lugar de tornar o aluno proficiente nessas atividades discursivas, consideradas “formas de organização da sociedade” (MARCUSHI, 2008a, p. 190), é que adotamos, aqui, a posição que assumem os estudos recentes dos gêneros textuais no contexto de ensino. Conforme Cristóvão e Nascimento (2008, p. 36), “é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que dominem o funcionamento textual com vistas a sua inserção social”. As autoras também adotam a concepção de que já não é mais suficiente utilizar o texto como pretexto para um estudo abstrato pautado em formas gramaticais e estruturais. O problema é que, apesar disso e de outros pequenos avanços (novas tecnologias que entram lentamente nas escolas, modernização dos parâmetros e orientações nacionais e estaduais, das contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais), “o trabalho real dos professores e o que fazem em sala de aula evoluiu de forma muito lenta” (NASCIMENTO, 2009, p. 51). Essa é uma das preocupações de muitos linguistas, que têm demonstrado que nas escolas o trabalho tem sido feito como sempre se fez (ANTUNES, 2005), ou seja, os professores ainda não são conscientes de dois pontos a que se chegou: “*o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o*

de que essas coisas somente acontecem em textos”. (ANTUNES, 2009, p. 40, grifos da autora).

Uma concepção colocada e criticada por Swales em relação à prática na sala de aula é a questão de ainda se perceber o gênero apenas como fórmula textual. Swales (1990) coloca esse como um problema-aplicado, que em sua concepção, as consequências disso para o ensino são devastadoras, pois impede que se desenvolva a habilidade de comunicação eficaz nas escolas através dos gêneros. Segundo Pinto (2005), o fato de não estarmos cientes para algumas questões que moldam o processo com o texto, fazem com que os alunos apresentem sérios problemas de compreensão e de organização da informação ao interagirem oralmente ou por escrito. O autor ainda acrescenta que tais alunos “também não conseguem distinguir os vários gêneros textuais e seus princípios organizacionais, nem o vocabulário de sua área de estudo” (PINTO, 2005, p. 47). Esse fato se constitui como uma das deficiências do ensino de línguas, pois, mesmo com a expansão das teorias relacionadas aos gêneros textuais, alguns profissionais ou mesmo algumas instituições, não conseguem incorporar tais abordagens às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, “o professor continua a dar suas aulas recorrendo apenas ao quadro de giz, ao livro didático e à linguagem oral como instrumentos de mediação para a sua atividade didática” (NASCIMENTO, 2009, p. 52).

No entanto, resta-nos saber se, ou em que medida, isso vem mudando, isto é, se as escolas estão assumindo seu papel, renovando ideias pedagógicas e rompendo com velhos paradigmas; trabalho que, na nossa compreensão, começa na universidade que é, principalmente, quando e onde estão se formando novas crenças de futuros profissionais. Obviamente, não negamos a dificuldade que existe em realizar um ensino que corresponda a todas as necessidades e às expectativas do indivíduo enquanto ser social. No ensino de gêneros, inclusive no contexto universitário, por exemplo, também encontramos algumas dificuldades. Podemos nos orientar pelas reflexões de Araújo (2009) que cita como desafios da atividade de gênero no contexto acadêmico, os seguintes aspectos: a variedade de perspectivas do gênero e perspectivas para o ensino, a complexidade de escrita dos gêneros e as abordagens para a instrução de escrita dos gêneros.

Eis, portanto, o problema a que nos dispusemos a investigar. Assim, na tentativa de contribuir com o ensino-aprendizagem de gêneros textuais, decidimos por averiguar se professores de língua inglesa em formação têm incorporado o conhecimento advindo dessas novas concepções, ou seja, se tais perspectivas do estudo dos gêneros textuais são adotadas ou não por aqueles que realmente ministram os trabalhos de ensino em sala de aula. No entanto, dois aspectos diferem a pesquisa de outras já realizadas e publicadas.

Primeiro, a preocupação aqui, não vai dizer respeito à ação dos professores em relação aos gêneros na sala de aula, mas *o que* os professores pensam a respeito. O nosso interesse é nas crenças acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa através do trabalho com os gêneros textuais, por entendermos que, antes de observarmos qualquer atitude do professor em sala de aula, é interessante entendermos suas crenças a respeito da temática. Dessa forma, somos guiados pela ideia de que são essas crenças que os guiam a fazerem como fazem na sala de aula. Daí a importância de procurarmos conhecê-las.

Segundo, o nosso objeto de investigação não serão professores formados há algum tempo e que têm certa experiência no exercício docente. Decidimos investigar professores em formação por entendermos que estes estão sendo formados nesse momento em que está acontecendo uma verdadeira revolução nas teorias a respeito do ensino de textos na sala de aula de línguas, especificamente, através de gêneros textuais.

Posso citar algumas *justificativas* para a realização desse trabalho no contexto universitário. A primeira, e a que me é particularmente motivadora, é o fato de ter atuado durante três anos e meio, como docente da Universidade do Rio Grande do Norte – UERN, lotada no Departamento de Letras, atuando na habilitação de Língua Inglesa. Também, pelo fato de ter realizado o estágio docente na Universidade Estadual do Ceará - UECE, uma vez que como bolsista CAPES, é exigido o cumprimento de tal atividade. Assim, parto do princípio de que essas duas experiências têm me aproximado bastante do contexto acadêmico, o que me impulsiona a querer contribuir não somente com a formação desses alunos, mas com o próprio contexto acadêmico em que realizarei a investigação. De acordo com

Deslandes (1994, p. 42), discutindo sobre as justificativas para as pesquisas, “a forma de justificativa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e prática do problema investigado à experiência do investigador”. Assim, a intenção, é exatamente unir a relevância teórica desse problema à minha prática enquanto professora universitária. Dessa experiência surgiu o meu interesse em pesquisar tal temática, tendo em vista as inúmeras situações em que nos deparamos e que nos fazem questionar sobre que crenças trazem ou formam nossos alunos em relação a determinados aspectos do ensino.

Além disso, a importância em pesquisarmos as crenças dos envolvidos tem fundamentação no estudo das crenças. Inclusive, poderíamos também utilizar os termos cultura de aprender, cultura de ensinar, crenças, representações, dentre outros, que, na verdade, são apenas termos diferentes para nos referirmos ao mesmo fenômeno, como afirma Barcelos (2001, p. 72). A autora nos alerta que esse fenômeno - a existência de diversos termos para um mesmo conceito - acontece em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e Educação), mas especialmente na Linguística Aplicada, onde encontramos termos como “concepções” (LEFFA, 1991), “mitos” (VIANNA, 1993), “Representações e concepções” (CARMAGNANI, 1993), “Cultura de aprender” (GARCIA, 1999; SILVA, 2002; BARCELOS, 1995), dentre outros, que são utilizados para se referir às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas (cf. BARCELOS, 2008).

No entanto, seguindo as orientações de Barcelos (2004, p. 24-25), que afirma que “em termos de implicação para a pesquisa, necessitamos de estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas”, é que nos voltamos para o tratamento dado aos gêneros textuais. A autora ainda lembra que estudos que seguem esse viés “contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores mais específicos dentro do processo de aprendizagem/ensino de línguas e da relação desses fatores com crenças” (BARCELOS, 2006, p.23). Vale também lembrar que os nossos estudos acerca dos gêneros textuais começaram desde a Pós-Graduação em nível de Especialização em que pesquisamos sobre as crenças dos alunos de letras sobre o gênero textual monografia. Essa informação é importante porque concordamos com Costa & Costa (2001, p. 46) quando postulam

que “é aconselhável que o tema selecionado reflita o ambiente do pesquisador, ou seja, a empatia entre o tema e o indivíduo que vai desenvolvê-lo é o ponto primordial para a qualidade da pesquisa”. E o fato de querer dar continuidade à minha formação a partir do estudo envolvendo novamente os gêneros textuais, só ratifica a minha afinidade com a temática. Já o nosso interesse por esse tema, desde esse tempo, originou-se do fato de que, como afirmam Scheneuwly e Dolz (2004, p. 28), “gênero é um ‘megainstrumento’ [...] permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Portanto, um instrumento significativo no contexto de ensino de línguas, uma vez que o nosso objetivo maior é facilitar e aprimorar as comunicações, seja em língua materna ou estrangeira.

Sobre o motivo ainda de investigarmos professores em formação é porque entendemos que a universidade tem um papel fundamental nesse aspecto, no sentido de ser a mediadora e por que não dizer também, a produtora desses conhecimentos. Isso porque as discussões vigentes no âmbito da linguagem e de seu ensino são repassadas aos alunos via universidade, como é também lá, onde esses estudos nascem e se realizam através de pesquisas. Esse é, pois, um dos motivos pelo qual optamos por investigar o contexto universitário com o intuito de acompanharmos o desenvolvimento de crenças a respeito dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Como diz Lima (2007, p.02), discutir teoricamente o que se passa nesse contexto, “significa tratar de uma ‘cultura docente em ação””. Acreditamos que esse é o momento em que essas culturas estão se construindo, o que acaba sendo propício para o tratamento, para a reflexão e até mesmo para a ressignificação de “suas representações sobre os objetos do trabalho docente” (MACHADO; GUIMARÃES, p. 39, 2009). Sabemos que, como estão em formação, é possível que essas representações/crenças passem por ajustes, uma vez que a universidade abre espaço para debates e discussões em que muitas crenças se encontram e podem ser alteradas, modificadas ou reforçadas. Assim, o fato de estudarmos as crenças desses alunos se justifica, ainda, pelo fato de que, embora os informantes ainda estejam em formação, a ideia é exatamente acompanhar o desenvolvimento das teorias de aprender enquanto alunos, e de ensinar daqueles que em breve serão ou já são professores de língua inglesa. Scaramucci (1999, p.77) se refere a esse aspecto como “crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e

de ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão”. Para Scaramucci, essas crenças acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática.

Baseados nesse argumento de que as nossas práticas de sala de aula são, de certa forma, determinadas por nossos pressupostos teóricos, ou seja, nossas crenças, é que resolvemos analisar o desenvolvimento das crenças que guiam os professores no trabalho com textos em sala de aula.

Outro motivo que justifica a nossa motivação para a escolha do contexto investigado, é o fato de, por terem sido nossos alunos, conhecemos relativamente bem o contexto em que os participantes estão inseridos - realidade sócio-econômica, grau de formação etc. De acordo com Freire (2001, p. 184), “para discutirmos o contexto de uma sala de aula, não podemos deixar de lado dados sobre como o social e o político atuam num contexto específico. Também, não podemos deixar de lado dados sobre quem são os participantes da interação que iremos observar”. Dessa forma, consideramos a nossa afinidade também com o contexto.

Lembramos que, conforme a literatura, não há, ainda, nenhum trabalho envolvendo as teorias de crenças com foco no ensino-aprendizagem de gêneros textuais, conforme se pode ver no estado da arte apresentado nesse trabalho (tópico 1.1). Há sim, um trabalho intitulado *Genre: what teachers think* de Kay e Dudley-Evans (1998), realizado no exterior, que pesquisa sobre o que pensam professores a respeito dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de inglês, mas que não se orienta pelos estudos das crenças. No Brasil, há trabalhos na área de crenças sobre leitura e escrita, como por exemplo, Pitelli (2006) que pesquisou sobre crenças com foco nos alunos, Campos (2006) que investigou crenças de alunos e da professora, e Luz (2006) que explorou as crenças a respeito de escrita de alunos de curso de Letras. Porém, também não se orientam pelas teorias dos gêneros textuais. Assim, ousamos dizer que o nosso trabalho também se justifica por completar essa lacuna, conglomerando duas importantes teorias: crenças e gêneros textuais, cuja importância das duas temáticas tem sido evidenciada em trabalhos renomadíssimos da área da Linguística Aplicada. Aliás, vale salientar que essa junção só é possível

pelo caráter inter e transdisciplinar da Linguística Aplicada, cujo olhar contemporâneo permite colocá-la numa perspectiva de quebra de fronteiras entre áreas e entre as diversas temáticas existentes.

Por fim, a presente pesquisa se justifica, ainda, pela possibilidade de, talvez, contribuímos com três temáticas fundamentais para a ancoragem da prática em sala de aula, pois, além de divulgarmos as teorias referentes ao trabalho com os gêneros textuais, contribuiremos também com o estudo das crenças e refletiremos sobre a formação de professores. Entendemos que conheceremos, através de suas crenças, como vêm sendo discutidas questões sobre o tratamento da linguagem durante as disciplinas teóricas e práticas de ensino de língua inglesa.

Nessa busca, pretendemos responder aos seguintes *questionamentos*: Que crenças estão se desenvolvendo nos alunos de graduação em Letras/Língua Inglesa em relação ao conceito de gênero? O que pensam os alunos sobre a formação que tiveram e que continuam tendo a respeito do trabalho com gêneros textuais na sala de aula? Que outras experiências, além da acadêmica, podem estar influenciando na formação de suas crenças? Que crenças têm os alunos-professores sobre como utilizar os gêneros textuais na sala de aula?

O *objetivo geral* deste estudo é: analisar as crenças de alunos-professores da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN do curso em Letras/Língua Inglesa, sobre o uso dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Os *objetivos específicos* são: identificar as crenças que estão se desenvolvendo nos alunos-professores sobre o conceito de gêneros textuais nas aulas de inglês; Investigar sobre o que pensam os alunos em relação à formação que tiveram e que continuam tendo acerca do trabalho com gêneros textuais na sala de aula; Investigar que outras experiências, além da acadêmica, podem ter influenciado na formação das crenças dos alunos-professores de língua inglesa; Averiguar as crenças que têm os alunos-professores sobre como utilizar os gêneros textuais na sala de aula.

A *dissertação está organizada* em quatro capítulos. Dois capítulos de referencial teórico em que se encontram as bases teóricas que orientam o nosso

estudo; um capítulo dedicado à metodologia da pesquisa e outro para a apresentação e análise dos dados.

O primeiro capítulo nomeado *O estudo das crenças: foco nos conceitos, nas pesquisas e nas relações* se inicia com o estado da arte acerca do estudo das crenças, em que nos dedicamos a apresentar pesquisas realizadas, sobretudo, no Brasil, onde o estudo das crenças é, ainda, muito recente. Depois seguem cinco seções que tratam da relação das crenças com alguns aspectos do ensino-aprendizagem de línguas como crenças e conhecimento (saberes), crenças e comportamentos (ações), crenças e ensino-aprendizagem, crenças e o curso de graduação e crenças e o ensino de texto.

O segundo capítulo cujo título é *Gêneros textuais: uma trajetória de concepções*, como o próprio título diz, traz discussões históricas e conceituais acerca dos Gêneros textuais. Está dividido em três seções que, em linhas gerais, contemplam as principais perspectivas surgidas ao longo da trajetória, a saber, a concepção bakhtiniana, a concepção da Escola de Genebra, a concepção da Escola Norte-americana, e as contribuições de tais concepções para o contexto de sala de aula, em especial, para o ensino de línguas. Também discorre, especificamente, sobre as novas perspectivas para o ensino de línguas tendo como referência, os gêneros.

No terceiro capítulo intitulado *Definindo os caminhos da busca: os procedimentos metodológicos*, descrevemos a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os informantes e os passos da realização desse trabalho referentes à coleta e à análise dos dados.

Já no quarto capítulo que traz o título *Explorando os achados: a análise*, expomos, analisamos e discutimos os resultados acerca das crenças dos alunos-professores de língua inglesa sobre a utilização dos gêneros textuais na sala de aula, à luz das teorias expostas nos capítulos de referencial teórico.

Em *Encerrando a busca: as considerações finais*, apresentamos conclusões originárias da análise dos dados e, a partir dos resultados, sugerimos

algumas ideias para futuras investigações envolvendo tanto a temática dos gêneros textuais e das crenças. A necessidade dessas sugestões se deu por conta das lacunas apresentadas que incluíam aspectos relevantes para a prática desses (futuros) professores e para o ensino de línguas, em especial, para o ensino de língua inglesa, nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO I

ESPECIFICANDO AS DIRETRIZES: os pressupostos teóricos

1 O ESTUDO DE CRENÇAS: foco nos conceitos, nas pesquisas e nas relações

A partir do momento que os mitos foram colocados no papel, já se podia discutir sobre eles... Sob tais condições de vida, o pensamento humano deu um salto: sem depender de nada em de ninguém, cada indivíduo podia agora opinar... podia formular suas questões filosóficas sem ter que para isso recorrer à tradição dos mitos.

(Jostein Gaadner)

Os tópicos e subtópicos que se seguem têm como objetivo discutir algumas teorias acerca do estudo de crenças para que possamos entender a relação das crenças com o ensino, como também, o porquê dessa temática estar despertando o interesse de teóricos e de profissionais da área. Inicialmente, conheceremos algumas das pesquisas realizadas nessa década de estudo que vêm contribuindo para que essa temática se consolide no Brasil, especificamente. Posteriormente, apresentaremos a relação entre as crenças e alguns aspectos do ensino-aprendizagem de línguas.

1.1 CRENÇAS: o estado da arte

Segundo Silva (2007), um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem é Honsselfeld (1978), que usou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Segundo esse mesmo autor, após tais estudos, surgiram os estudos de Howitz e de Wenden (1986), embora Sadalla (1998, p.25) afirme que um dos percussores dos estudos de crenças no ensino seja Shulman (1986), que tinha como meta, em suas pesquisas, descrever “a vida mental do professor, concebido

como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes (cf. SILVA, 2007, grifos do autor).

Contudo, independente de quem, de fato, iniciou essa teoria, o que sabemos é que no exterior as pesquisas sobre crenças na aprendizagem e no ensino, especificamente, datam, inicialmente dos anos 80, e no Brasil, as discussões são crescentes desde os meados dos anos 90 (cf. BARCELOS, 2008; SILVA, 2007).

Barcelos em seu trabalho intitulado *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil* elabora um panorama de pesquisas nos últimos anos, mostrando “os avanços na investigação desse conceito, destacando os temas, metodologias e contribuições das diferentes dissertações e teses sobre esse tema, defendidas nos diversos programas de pós-graduação no país” (BARCELOS, 2008, p. 27). Aqui, evidenciaremos apenas o ano, os autores e os títulos trabalhados, visto que não parece ser importante para nós discutirmos as metodologias utilizadas².

Segundo a mesma autora, até à conclusão desse seu artigo, somente de teses e dissertações tínhamos 50, que poderiam estar divididas, cronologicamente, em três períodos: período inicial de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação de 1996 a 2001; e o período de expansão de 2002 até o presente momento.

No período inicial, a autora inclui os trabalhos de Leffa (1991), que utilizava o termo “concepções”, Carmagnani (1993) e Viana (1993), que não utilizaram o termo crenças e pesquisaram a respeito de mitos sobre aprendizagem de línguas; Damião (1994) que fez uma comparação entre crenças sobre aprendizagem de línguas de professores de duas escolas de idiomas; Barcelos (1995), que pesquisou as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de Letras, seu dizer e seu fazer. A autora também inclui a dissertação de Gimenez (1994) que mesmo tendo sido defendida na Universidade de Lancaster na Inglaterra, trazia dados que foram coletados aqui no Brasil. A pesquisa investigou crenças sobre aprendizagem de línguas de futuros professores e professores, a relação

² Para uma leitura mais detalhada, ver Barcelos, 2008, p. 27-64.

dessas crenças com suas experiências anteriores e os aspectos da identidade profissional desses professores.

O segundo período, considerado um período de desenvolvimento e consolidação de Crenças no Brasil, é marcado pelo aumento considerável de pesquisas com a defesa de dissertações e teses em várias universidades. Podemos citar como pesquisas realizadas nesse período, Saquetti (1997), que realizou um estudo sobre crenças de professores, alunos e diretores a respeito do ensino de francês no ensino fundamental em contexto de escola pública e particular; Reynaldi (1998) que investigou crenças de professores de língua materna e estrangeira, seu dizer e prática; Rolim (1998), interessada em crenças sobre avaliação e sua influência na prática de três professoras de inglês de escola pública sobre aprendizagem de línguas; Félix (1998) que pesquisou as crenças e a prática de professoras de escola pública sobre aprendizagem de línguas; Cunha (1998) que enfatizava as experiências subjacentes às crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês de alunos de ensino médio; Maláter (1998) que investigou as crenças e a prática de um professor de inglês, fontes de crenças e tensões que interferem na prática do professor; Garcia (1999) que utilizou o termo culturas de aprender para analisar crenças de alunos de uma 6ª série de inglês (ensino de inglês interdisciplinar); Silva, I. (2000) que averiguou as crenças de alunos de Letras a respeito do bom professor; Moreira (2000) que explorou as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos e professores e a relação entre eles; Carvalho (2000) que destacou as crenças de alunos de Letras sobre como devem aprender inglês; Silva, L. (2001) que comparou as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de vários cursos de Letras; Custódio (2001) que abordou as crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês de alunos e professores e a relação entre essas crenças; Marque (2001) que realizou um estudo sobre a influência das crenças na abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol; Martins (2001) que explorou as crenças sobre ensino de inglês para adultos e sua influência na prática de professores.

O terceiro período é destacado pela autora como período de expansão e de verdadeira profusão de estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem. Uma marca desse período, registrada pela autora, é o aumento de investigação a respeito

de crenças mais específicas, como também, pela defesa da primeira tese sobre crenças no Brasil (CONCEIÇÃO, 2004). Como são muitos os trabalhos, para sumarizar seguiremos o exemplo de Barcelos (2008) e agruparemos os trabalhos de acordo com as categorias colocadas pela autora: 1) *estudos de crenças dentro da cultura de aprender e avaliar*: Silva, N (2003) investigou cultura de aprender de alunos; Belam (2004) explorou a interação entre as culturas de avaliar de alunos e professores; Moraes (2005) investigou a cultura de avaliar de uma professora de um curso de licenciatura em Letras e a sua influência no processo de formação de futuros professores; 2) *estudos de crenças sobre outras línguas estrangeiras*: Nonemacher (2002) procurou identificar as crenças e suas origens com a prática de duas professoras em formação que já lecionavam espanhol em duas turmas de ensino médio; 3) *estudos de crenças como parte de outros conceitos*: Garbuio (2005) destacou as origens das crenças de dois professores de inglês de escolas de idiomas; Bandeira (2003) procurou identificar as crenças, memórias e atitudes de dois professores de escolas de ensino fundamental; 4) *estudos de crenças específicas*: a) crenças sobre gramática: Carazzi, (2002), Madeira (2005); b) crenças e ansiedade: Mastrella (2002); c) crenças sobre o uso do computador: Perina (2003); d) crenças, mudança e identidade: Leite (2003), Souza (2004), Gratão (2006); e) crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas: Andrade (2004), Miranda (2005), Coelho (2005); f) crenças sobre o bom aprendiz: Araújo (2004); g) crenças sobre correção de erros: Silva, S. (2004); h) crenças sobre vocabulário: Vechetini (2005) e Conceição (2004); i) crenças e motivação na escola pública: Lima (2005); j) crenças sobre inclusão de inglês nas séries iniciais: Santos (2005); l) crenças e fatores contextuais: Pereira (2005); m) crenças sobre leitura e escrita: Pitelli (2006), Campos (2006) e Luz (2006).

Além da realização desses trabalhos de conclusão de curso, podemos citar capítulos de livros, a exemplo de Silva, K. (2007), oito livros, sendo sete publicados por pesquisados de LA no Brasil, como: Barcelos e Vieira-Abraão (2004), Rotava e Lima (2004), Gimenez (2002), Leffa (2001), Almeida Filho (1999) e um oitavo publicado no exterior de Kalaja e Barcelos (2003). Além desses, podemos citar como produção mais recente Barcelos e Coelho (2010) que, no geral, traz uma discussão bastante interessante sobre a relação das crenças envolvendo também as emoções de alunos, de professores e de formadores de professores, dentre outros

aspectos. Silva, K. (2007) enfatiza que tal expansão “atesta ainda mais a vitalidade relativa das crenças de professores de línguas na LA” (SILVA, K., 2007, p. 240).

Da realização dessa pesquisa de Barcelos, resenhada acima, até os dias de hoje, já passaram dois anos, o que significa que outras pesquisas, envolvendo crenças sobre ensino e aprendizagem, devem ter sido realizadas e concluídas e outras devem estar em andamento, a saber, a nossa. Resta-nos examinar as características do período pós-consolidação e os desdobramentos para as ações pedagógicas. Supomos que se outra pesquisa semelhante a essa for realizada atualmente, nos surpreenderemos com o aumento significativo de pesquisas em todos os programas de pós-graduações de todo o país, como também, com a variedade e especificidade das crenças investigadas. E, como afirma Pajares (1992), em se tratando de um conceito que não se presta a investigação tão facilmente, isso é um grande feito.

Uma proposta para as pesquisas presentes e futuras e que é bastante pertinente, é colocada por Teixeira da Silva (2004, p.155) quando afirma que os estudos das crenças precisam não apenas “identificar problemas e apontar caminhos para possíveis soluções. É hora de estarmos lidando com as soluções”. Talvez, seja esse o desafio das próximas pesquisas, que de acordo com essa concepção, deve não se restringir às descrições das crenças pesquisadas. É preciso usar essas descrições para dar mais um passo na busca de soluções para o contexto dentro e fora das salas de aulas.

1.2 CRENÇAS: alguns conceitos e possíveis relações

O estudo de crenças tem base no modelo denominado “Pensamento do Professor”, que segundo Lima (2007, p.1), na investigação educativa, busca dentre outros objetivos, “relacionar as concepções e ideias dos/as professores/as com a realidade de sua prática educativa, de modo a possibilitar a conexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do ato de ensinar”. É,

principalmente, nessa perspectiva, que esse estudo sobre aprendizagem de línguas vem crescendo bastante nos últimos anos. Na Linguística Aplicada (LA), o interesse pelo tópico de crenças sobre a aprendizagem de línguas surgiu em meados dos anos 80 (BARCELOS, 2004, p. 72).

No entanto, várias são as definições surgidas a respeito do termo crenças. Barcelos (2004), citando outros autores, destaca que crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso (PAJARES, 1992), como a pedra sobre a qual nos apoiamos (JOHNSON, 1999), ou ainda que nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças (BREEN, 1985, cf. BARCELOS, 2004). Já em Kudiess (2005), encontramos as seguintes interpretações do termo crenças, destacados pelo autor a partir do trabalho de outros autores: crenças definidas como determinantes do comportamento (BROWN; COONEY, 1982), como proposições descritivas, prescritivas e avaliadoras (ROKEACH, 1968) e como *perspectivas do professor* (TABACHNICK & ZEICHNER, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, como conhecimento processual (ANDERSON, 1983) e como conhecimento condicional ou crenças (PARIS et al., 1983). (Cf. KUDIESS, 2005, grifo da autora).

Desse modo, admitimos a diversidade de definições e até de terminologias para se referir à temática. Contudo, queremos destacar aqui que é consenso entre eles que muitos fatores interrelacionados atuam na formação de crenças de aprendizes e de professores de língua estrangeira (MADEIRA, 2008; BARCELOS, 2001). Madeira (2008) discute a respeito, enfatizando alguns desses fatores como: hábitos arraigados, questões afetivas, fatores sócio-culturais e conceitos inadequados adquiridos. Como também, apresenta pesquisas que discutem uma gama desses fatores envolvendo experiências progressas de aprendizagem, professores, ex-professores, materiais didáticos, abordagem de ensino, região, etnia, familiares e colegas de alunos, mídia, entre outros. Assim, as experiências de alunos e de professores são fatores a serem levados em conta, uma vez que se acredita que há uma relação próxima entre essas experiências e a formação de crenças desses indivíduos.

1.2.1 A relação entre crenças e experiências

A ideia de que as experiências passadas são um dos aspectos decisivos na formação das crenças de indivíduos, tem sido defendida por alguns estudos relacionados ao tema. Isso porque pode ser necessário relacionarmos as crenças do contexto de formação de profissionais e de ensino-aprendizagem de línguas com as crenças advindas dos demais contextos da vida cotidiana, haja vista que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore” (BARCELOS, 2001, p.73). Nessa perspectiva, as crenças refletem não somente as nossas ações e nosso comportamento, mas também nossa história de vida e nossas experiências. Para Barcelos (2003, p. 56) “experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação”. Sobre esses princípios, a autora explica que o primeiro (continuidade) diz respeito à relação das experiências passadas e futuras. O segundo (interação) relaciona-se entre o indivíduo e o ambiente (Cf. BARCELOS, 2003). Seguindo o mesmo raciocínio, Madeira (2008, p. 122) acredita que entre os fatores mais influenciadores das crenças de professores e alunos, “está a experiência acumulada na vivência do processo de aprendizagem como um todo: suas experiências pregressas de atividade, ex-professores, práticas em sala de aula e extra-aula e material didático utilizado”. Já Pierce (1958 apud BARCELOS, 2004, p. 129), demonstrando também acreditar na relação das crenças com o ambiente, definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Assim, o autor inclui as crenças nas experiências gerais, desde as cotidianas, ao nosso modo de ver o mundo e de pensar sobre ele. Barcelos (2009, p. 34) corrobora essa concepção ao afirmar que “a cultura da língua na sala de aula é situada dentro dessas outras culturas e elas influenciam umas às outras reciprocamente”³. Ou seja, a cultura da sala de aula está imbricada dentro de outras instituições que é parte da cultura de uma dada sociedade, influenciando todas essas culturas, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas. Além disso, podemos retomar a discussão de Almeida Filho (2002) quando reconhece outras forças que atuam na construção do processo ensino-aprendizagem e que estão ligadas às concepções de

³ The culture of language classroom is situated within these other cultures and they influence each other reciprocally (BARCELOS, 2009, p. 34).

linguagem, às concepções de aprender e às concepções de ensinar, a saber: filtro afetivo do aluno, filtro afetivo do professor, valores desejados pela instituição, pelo Departamento, pelo outros professores; produção de materiais, avaliação etc. Todos eles representam o todo da operação do ensino de línguas (Cf. ALMEIDA FILHO, 2002).

Em sua concepção, esses fatores “podem servir tanto para incrementar quanto podem também exercer influência negativa no processo de aquisição da nova língua” (MADEIRA, 2008, p. 124). Por esse motivo, a relevância de serem investigados, discutidos e analisados. Assim, uma das posições que assumimos aqui é que, de fato, de uma forma ou de outra, as experiências influenciam no processo de formação de crenças das pessoas, sobretudo, das pessoas envolvidas na educação, a saber, professores, alunos e outros que também têm papel importante nesse contexto.

O que percebemos, portanto, é que faz parte dos estudos de crenças trazer à tona discussões mais detalhadas a respeito de sua relação com alguns fatores referentes ao ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que em se tratando dessas relações, algumas teorias entram em choque, uma vez que um número de teóricos defende a relação direta das crenças com esses fatores, considerando que são apenas termos diferentes para se referir a mesma coisa, enquanto outros não reconhecem essa como uma relação tão próxima. E ainda tem os que argumentam a favor de que pode haver relação de influência, de causa e efeito (como é o caso das crenças e do comportamento/ações).

Sobre os estudos referentes a crenças com o conceito de conhecimento, por exemplo, podemos dizer que essa é uma discussão que, conforme veremos, divide opiniões. Madeira (2005, p.19) expõe uma definição bastante convincente, baseada em Dewey (1933, p.06), em que o autor se refere à crença como um conceito que “cobre todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas [...] aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro”. Essa definição de crenças como conhecimento também é digna de uma discussão à parte, haja vista as diferentes visões que permeiam essa relação.

1.2.2 A relação entre crenças e conhecimento (saberes)

Dentre as dificuldades encontradas nas definições das crenças, está a relação delas com o conhecimento. Essa dificuldade se dá porque, segundo Lewis (1990, apud KUDIESS, 2005, p. 54), “como a prática do professor não é influenciada somente pelas crenças, mas também pelo conhecimento que ele possui sobre a matéria e o ensino de forma geral”, é difícil precisar os dois porque seus significados muitas vezes se entrelaçam. Essa mesma obra de Lewis aparece em Pajares (1992, p. 313) em que o autor ressalta a visão de Lewis, defendendo que “a origem de todo conhecimento é enraizado em crenças, que as formas de conhecer são basicamente formas de escolher valores”⁴. O autor (Lewis) insiste que esses “dois constructos são sinônimos, que a mais simples, empírica e observável coisa que alguém conhece, se revelará, na reflexão, como um julgamento avaliativo, uma crença”⁵ (PAJARES, 1992, p. 312.). Daí a relação imediata entre crença e conhecimento.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Pajares (1992) cita também uma pesquisa realizada por Candinin e Connelly (1987) que tentou esclarecer essa distinção ao investigarem as origens, os usos e significados dos constructos de conhecimentos pessoais, usados em estudos de crenças de professores. O resultado a que os autores chegaram mostrou que era difícil precisar onde o conhecimento terminava e a crença começava, além disso, os autores sugeriram que muitos dos constructos eram simplesmente diferentes palavras significando a mesma coisa (Cf. PAJARES, 1992).

Um conceito interessante também apresentado no trabalho de Pajares (1992) é a categorização que Anderson (1983, 1985) faz de conhecimento como declarativo ou procedimental, que seriam, respectivamente, conhecimentos do *que* (conhecimento do conteúdo) e do *como* (conhecimento de como as coisas e os sistemas trabalham). O autor explica que um professor pode ter conhecimento de geometria, por exemplo, mas não ter ideia de como colocar os alunos em posse de tal conhecimento (PAJARES, 1992, grifos autor). Porém, Pajares salienta que Paris,

⁴ Tradução para: the origin of all knowledge is rooted in belief, that ways of knowing are basically ways of choosing values (PAJARES, 1992, p. 313).

⁵ Tradução do original: [...] the two constructs are synonymous, that the most simple, empirical, and observable thing one knows will, on reflection, reveal itself as an evaluative judgment, a belief” (op., cit.).

Lipson e Wixson (1983) introduziram um terceiro tipo de conhecimento, o conhecimento condicional, que envolve entender *quando, por que e sob que condições* declarativas ou procedimentais o conhecimento deveria ser usado (PAJARES, 1992, grifo nosso). Ou seja, “um professor pode conhecer os procedimentos de direção de uma sala de aula e como executá-los, mas serem incertos quanto ao quando ou sob que condições um procedimento particular é apropriado”⁶ (PAJARES, 1992, p. 312). Pajares, por sua vez, declara em seguida que,

Não é difícil ver que as crenças fundamentam essas categorias de conhecimento. Conhecimento declarativo requer crença na autoridade de suas origens, na lógica de alguém, no próprio senso de alguém [...] Para ver como as crenças são envolvidas no conhecimento procedimental, imagine como professores podem tratar a dificuldade de um aluno com um problema disciplinar. Eles podem começar avaliando a natureza do problema e a natureza dos alunos envolvidos. Como eles tentam determinar que técnica de gerenciamento será mais efetiva e apropriada, eles se engajam numa série de julgamento nas quais eles continuamente, avaliarão pessoas, contexto e situação⁷ (PAJARES, 1992, p. 321).

Já Madeira (2005, p. 20), citando Nesper, lembra que “a natureza do ambiente e do contexto nos quais um professor atua, além de não poderem ser definidos com precisão, são também de domínio emaranhado”. Com isso, as crenças, segundo o mesmo autor, são “particularmente mais adequadas do que os conhecimentos para se fazer sentido de tal contexto” (MADEIRA, 2005, p. 20). Assim, torna-se mais complexo investigar os conhecimentos do que pesquisar as crenças. Isso não significa anular a relação entre ambos, inclusive, Nunan (1996, citado por KUDIESS, 2005, p.46), defende que no ambiente de sala de aula, por exemplo, faz-se “importante entender que relações existem entre as crenças e o conhecimento do professor de línguas de LE”. Desse modo, na tentativa de contribuir com essa distinção, Madeira (2005, p. 19), expõe o seguinte: “conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se ‘acha’ sobre algo - o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”.

⁶ Do original: a teacher may know classroom management procedures and how to execute them but be uncertain as to when or under what conditions a particular one is appropriate (PAJARES, 1992, p. 312).

⁷ Tradução de: it is not difficult to see that beliefs underlie the knowledges categories. Declarative knowledge requires belief in the authority of its source, in one’s logic, or in one’s own senses [...] To see how beliefs are involved in procedural knowledge, imagine how teachers handle a disciplinary problem with a difficult student. They may begin by evaluating the nature of the problem and the nature of the students involved. As they attempt to determine what management technique will be most effective and appropriate, they engage in a series of judgments in which they will continually evaluate people, context, and situation (PAJARES, 1992, p. 312).

Nessa perspectiva, as crenças são menos elaboradas do que o conhecimento.

Para Nespor citado por Pajares (1992, p. 311) esses dois conceitos podem ser distinguidos da seguinte forma: “os sistemas de crenças, diferentes dos sistemas de conhecimentos não requerem um consenso geral ou grupal considerando a validade e adequação de suas crenças”. Ou seja, os sistemas de conhecimento são abertos à avaliação e ao exame crítico; as crenças não” (PAJARES, 1992, p. 311). Isso explica, talvez, o fato do mesmo autor (p. 309) afirmar que as crenças são profundamente pessoais, não universais e não afetadas por persuasão. Além disso, esse autor, ainda na tentativa de estabelecer diferenças entre um conceito e outro, ressalta o papel da cognição nos dois conceitos, afirmando que “adquirir conhecimento e escolher, desenvolver e manter crenças pode não envolver o mesmo processo cognitivo, pelo menos não da mesma forma”⁸ Pajares (1992, p. 313).

Finalmente, Nespor conclui que: “as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois predizem o comportamento” (KUDIESS, 2005, p. 44; PAJARES, 1992, p. 311). Isto é, sob essa concepção, antes de ter conhecimento sobre determinada questão, temos crenças que organizam a forma como agimos. Sobre isso, Pajares (1992, p. 313) destaca que Pintrich (1990, p. 836), “prudentemente argumenta que, independente de conceitualizações, a pesquisa tem mostrado que os dois, ‘conhecimento e crenças... influenciam uma grande variedade de processos cognitivos incluindo memória, compreensão, dedução e indução, representação de problema e solução de problema”.

Sendo assim, podemos perceber que há uma tendência em se defender a relação intrínseca entre crenças e ações/comportamentos. Pensando nisso, acreditamos ser importante dedicarmos um espaço para discutirmos sobre o tópico, na tentativa de percebermos se a ideia de que as crenças influenciam as ações é mesmo consensual ou se há controvérsias, isto é, se há outras formas de se entender essa relação. Portanto, refletiremos um pouco sobre as diferentes

⁸ Tradução do original: acquiring knowledge and choosing, developing, and maintaining beliefs may not involve the same cognitive processes, at least not in the same ways (PAJARES, 1992, p. 313).

correntes que surgirem a respeito desses fatores.

1.2.3 A relação entre crenças e comportamento (ações)

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

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

Motta-Roth (2002, p. 23) considera que “diferentes crenças e esquemas de conhecimento conduzem a diferentes percepções do mundo e a ações sociais e discursos diferenciados”. Assim, nossos procedimentos, nossa forma de ver o mundo, nossas falas são influenciados pelas crenças que trazemos e que dividimos com outros membros da sociedade. Pajares (1992) acrescenta que as crenças influenciam como as pessoas planejam e determinam suas tarefas. Essa afirmação corrobora a ideia de que as pessoas agem conforme seus pensamentos, determinando suas estratégias e, conseqüentemente, a realização de suas atividades. De acordo com Barcelos (2001, p.73), “uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento”. A autora se refere à influência que as crenças podem ter nas nossas ações, especialmente em se tratando das abordagens de ensino e de aprendizagem.

Sobre essa mesma questão, Yang (1992 apud BARCELOS, 2001) acredita que a relação entre crenças e comportamento é recíproca, concordando com Murphey (apud BARCELOS, 2001), que, em outras palavras, afirma poderem nossas ações influenciar, mudar nossas crenças, e, desde que haja tempo e modelo adequado, as crenças podem ser modificadas.

Por outro lado, Barcelos defende que “as crenças podem ser internamente inconscientes e contraditórias” (BARCELOS, 2001, p.73). Dessa forma, elas podem não estarem explícitas e as pessoas podem não se darem conta de que as têm, comportando-se, muitas das vezes, de forma incoerente. Por essa ótica, as crenças são divergentes, mostrando que, o estudo dessa relação (crenças/comportamento) não é tão simples assim. No caso do contexto de ensino e de aprendizagem, por exemplo, há controvérsias e, dessa forma, não é prudente fazer afirmações, já que segundo Barcelos (2001, p. 74), “a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto”. Sobre esse contexto, as pesquisas são inúmeras, envolvendo, sobretudo, crenças de professores e de alunos de língua materna e de línguas estrangeiras.

Portanto, podemos reconhecer três distintas maneiras de se entender e se perceber a relação entre crenças e ações. Para falar sobre elas, recorreremos a Barcelos (2006) que, ao retomar Richardson (1996) menciona que a primeira delas seria uma relação *causa-efeito*, em que crenças influenciam ações. No entanto, pôde-se perceber que essa relação tem sido vista de forma bem mais complexa (BARCELOS, 2006).

Assim, passou-se a admitir uma relação *interativa*. Por essa perspectiva, crenças e ações se influenciam. Diferentemente da primeira visão, a relação interativa defende que não é uma relação de causa e efeito, pois “tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças” (BARCELOS, 2006, p. 26). Sob essa perspectiva, o contexto também tem um papel importante na compreensão das crenças, pois as crenças moldam o que professores fazem em sala, mas também são influenciadas por suas experiências acumuladas.

Para defender a complexidade dessa relação, surge a ideia da *relação hermenêutica* que propõe o desencontro entre crenças e ações. Essa visão contempla um problema que geralmente está presente nas investigações: a discrepância entre teoria e prática. Ou, nas palavras de Barcelos (2006, p.27), “entre o dizer e o fazer”, “entre o discurso e a prática”. E é porque nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, que surge o conflito e a dissonância, entre o que se pensa e o que se faz (BARCELOS, 2006). A autora elenca alguns motivos para, possivelmente, justificar as discrepâncias, vindos de outros autores: às vezes, a crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução da crença, encontrando-se fossilizado em um estágio anterior ao da crença; o que dizemos que acreditamos pode nem sempre guiar as nossas ações e as pessoas podem agir de forma que parece ser inconsciente em relação com o que elas dizem que são suas crenças; pode ser resultado das percepções dos profissionais do contexto instrucional e dos alunos; os professores não se sentem com poder para mudar suas práticas. Assim, também para essa visão, o contexto tem fundamental importância. Barcelos (2006, p. 29) chega a afirmar que “o contexto é um dos grandes fatores que podem interferir na relação crenças e ações”. Também Almeida Filho (2002), afirmou alguns fatores influenciadores no modo de agir do professor em sala de aula (ver tópico 1.2 desta mesma seção).

Barcelos conclui a discussão sobre esse tópico, afirmando que os estudos sobre crenças de professores,

Sugerem que, na verdade, o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsciente com outras do seu sistema, mas que vão ao encontro de necessidades mais prementes do seu contexto (BARCELOS, 2006, p. 32).

A possibilidade de discrepância entre as crenças e o comportamento de alunos e de professores, até pelo fato dessas crenças serem inconscientes, só corrobora a necessidade de estudos que visem investigar as crenças de alunos e de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Na verdade, a partir desses estudos, é possível, também, que eles possam refletir sobre essas crenças a fim de reconfigurá-las e modificá-las.

Madeira (2005, p. 20), faz uma defesa em relação à investigação de crenças que,

Pode ser também justificada a partir de uma concepção de aquisição de conhecimento que vem se modificando. Apesar de, tradicionalmente, crer-se que através do ensino, da transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores já se percebe que novos conceitos são influenciados por práticas enraizadas por cada professor, isto é, esbarram em suas práticas.

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

1.2.4 A relação entre as crenças e o ensino-aprendizagem de línguas

Segundo Kudiess (2005, p. 41) “o estudo sobre as crenças dos professores de LE interessa, preferencialmente, às instituições de ensino responsáveis por preparar o professor para ensinar”. Assim, essa temática tem se tornado muito relevante para o ensino de línguas, sobretudo, para o ensino de línguas estrangeiras. Para Barcelos (2001), as crenças influenciam no comportamento de pessoas envolvidas na educação, por isso, a autora (2001, p.73) afirma que “a relação entre crenças e ações, nesse contexto, refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem”. Em outras palavras, as crenças influenciam na forma como eles veem sua aprendizagem e como buscam estratégias para aprender.

Barcelos (2001, p. 71) também comenta sobre a complexidade em relação a essa área, que, para a autora, deve-se à existência de diferentes termos usados para se referir às crenças. Ela acrescenta em outro momento, que exatamente por ser complexo e confuso é que as crenças precisam ser discutidas e investigadas (2004, p.126). No entanto, em se tratando das crenças no contexto de

ensino e de aprendizagem de línguas, consideramos que sua própria definição é muito pertinente quando afirma que crenças “podem ser definidas como opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.72). Desse modo, as opiniões e ideias de alunos e de professores podem ser decisivas na forma como agem em sala de aula e nas estratégias que procuram para aprender ou para ensinar, respectivamente. Além disso, Kudiess (2005, p. 42), postula que “os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula”. Assim, as crenças formam a abordagem, ou seja, a filosofia de cada professor sobre o ensino e sobre o papel que eles têm nesse processo, conforme reforça Almeida Filho (2002):

a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Para Almeida Filho (2002), que usa a terminologia *cultura de aprender*, essas culturas são “maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar, restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições” (ALMEIDA FILHO 2002, p. 13). O autor confirma a ideia de que formamos nossas crenças a partir do contexto do qual fazemos parte, e como toda cultura, elas podem evoluir chegando a se conceberem como tradições de um determinado grupo.

Portanto, fica claro que a importância de nos preocuparmos com as ideias que professores têm sobre o ensino-aprendizagem de línguas, está na influência que estas têm sobre as ações dos indivíduos, uma vez que elas estão presentes em nossas ações. Sobre, isso, Freiman-Nemser e Floden (1986 apud BARCELOS, 2001, p. 115), ressalta que,

um conjunto de forças atua no modo como uma tarefa é planejada e implementada. Tais forças podem ser compreendidas em termos de crenças que são advindas das experiências de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio dos aprendizes em contexto de sala de aula e também fora desse contexto. Assim, quando formados, essas experiências são trazidas à tona.

Percebemos que essas crenças são fatores que dizem muito sobre as experiências de aprendizagem dos alunos. Assim, Almeida Filho (2002, p. 17), posiciona-se, especificamente sobre o ensino de língua estrangeira em contextos formais escolares, ao defender a necessidade de se conhecer as concepções sobre o que é a linguagem humana. Ele acredita que “frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua”⁹. Nessa mesma linha de pensamento, Kudiess (2005, p. 44), destaca os três aspectos mais importantes na formação das crenças do professor e de seus sistemas, são eles: 1) a experiência do professor como aluno de LE; 2) a formação como fonte de crença; 3) a experiência pessoal. Essas crenças também influenciam não apenas sua prática enquanto futuros professores, mas servem de base para a prática de outros profissionais. Nesse sentido, a autora afirma que “a relevância em se conhecer e discutir as crenças do futuro professor de LE, ainda durante a sua formação, reside no fato de que essas crenças se constituem subsídios para as práticas pedagógicas futuras”. Ainda nessa perspectiva, Yang (1999 *apud* Rottava 2004, p. 117) revela que,

parece haver uma relação cíclica entre as crenças e as estratégias de aprendizagem utilizadas, uma vez que o uso de estratégias de aprendizagem pode modelar as crenças e/ou as crenças podem guiar os aprendizes ao uso de certas estratégias.

Essa afirmação só vem reforçar a importância do estudo das crenças na prática de sala de aula. Desse modo, em concordância com a posição de Kudiess (2005, p.54) “parte-se da pressuposição de que o pensamento do professor é influenciado pelas suas crenças e pelo conhecimento (saberes), que agem no seu comportamento definindo as suas ações e decisões em sala de aula”. Assim, conceitualmente, neste nosso estudo, a nossa definição de crenças se coaduna com a dessa autora em referência, e, principalmente, assume a posição de Barcelos (2004, p. 132) quando afirma que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

⁹ As disposições a que esse autor se refere dizem respeito “a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 17).

Temos em vista que o contexto de sala de aula é muito amplo e complexo e, portanto, digno de intensas reflexões, exatamente pelo fato de que vários conhecimentos e várias crenças se encontram, às vezes se chocam e se refazem. Segundo Barcelos (2009, p. 37), os desafios existentes na sala de aula,

podem ser vistos como oportunidades para a aprendizagem refletiva se nós nos preocupamos em aceitar a natureza complexa e imprevisível da sala de aula de língua e nos preocupamos em olhar para baixo disto e trazer para a superfície as experiências dos alunos e dos professores, crenças e emoções que trazem qualidade de vida para nossas salas de aulas¹⁰.

Portanto, várias e complexas são as questões do âmbito de sala de aula e “as concepções estão situadas no cerne dos problemas, dos questionamentos do professor no que se refere a seu que-fazer docente profissional” (LIMA, 2007, p. 05). Por esse motivo, Félix (1999, p. 106), estimula a realização de outras pesquisas “que explicitem as crenças de professores na tarefa de conduzir seu ensino baseado em suas próprias teorias implícitas”. Para a autora, essas crenças, dentre outras variáveis, agem como “mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobram e esperam do aluno, enfim, suas crenças mostram-se como fonte indicadora de onde vem e para onde vai o ensino do professor” (FÉLIX, 1999, p.106).

1.2.5 A relação entre as crenças e o curso de graduação

Dentre tantos aspectos que merecem ser estudados em termos de crenças, podemos destacar a formação de futuros professores de LE. Araújo (2003, p. 85) sugere que essa questão “necessita ainda ser investigada mais profundamente para que possamos conhecer as crenças sobre a formação e os programas de educação de futuros professores de LE”. Isso porque de acordo com o que nos tem mostrado a literatura, várias são as perspectivas disponíveis, restando-nos saber qual ou quais delas têm sido eleitas pelos professores formadores desses futuros professores. Oliveira e Wilson (2008, p. 236) preocupados com as concepções que se sobrepõem no ensino, cita, por exemplo, a perspectiva

¹⁰ These challenges can be seen as opportunities for reflective learning if we care to accept the complex and unpredictable nature of the language classroom and care to look underneath it to bring to surface the student's and teachers' experiences, beliefs and emotions that bring quality of life to our classroom (BARCELOS, 2009, p. 37).

formalista que segundo ele “trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 236). Conhecendo sobre essa concepção, percebemos que esse parece ser um aspecto negativo, tendo em vista que tais concepções “negam a complexidade da interação humana e, devido a esse fato, dificilmente chegam à sala de aula, permanecendo, assim, como saber ‘disfuncional’ aos professores” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 31). São alguns exemplos dessa concepção, no contexto universitário, práticas como: “as noções de certo e de errado, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma e da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 236).

Fatos como esse, segundo estudiosos sobre crenças, merecem reflexão porque parecem influenciar diretamente nas crenças dos alunos cursistas. Como afirma Freudenberger e Rottava (2004, p. 37), “a experiência que os professores possuem como aprendizes tem sido considerada um dos fatores constituídos de suas crenças de ensinar”. Nesse caso, o curso de graduação é considerado um dos grandes influenciadores ou modificadores das crenças de professores, ao lado de aspectos como os “sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam, bem como fatores individuais como idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil e competência na língua alvo” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 30). No entanto, as autoras afirmam que “a maior influência, entretanto, parece ser o contexto imediato de trabalho do professor, ou seja, a sala de aula”. Desse modo, mesmo com tantos fatores importantes incluídos nesse processo, o que acontece na sala de aula ainda parece ser o mais forte dos fatores. Isso porque “ao ingressar em um curso de Graduação, o aluno traz consigo suas experiências anteriores, sob forma de crenças sobre o que seja aprender e ensinar LE” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 29). No entanto, as disciplinas do curso vão proporcionando oportunidades de reflexão para que os alunos sejam convidados a “interpretarem e significarem os conceitos teóricos a eles apresentados em outras disciplinas. Dessa forma, também as disciplinas teóricas têm um papel central na mudança das crenças” (p. 53). Em outras palavras, isso quer dizer que “as possíveis influências do curso de Graduação sobre o sistema de

crenças desses sujeitos não podem ser, no entanto, remetidas apenas às disciplinas de Inglês” (p.43). Nesse contexto, são citadas disciplinas como, por exemplo, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Tópicos em Aquisição de Linguagem, como relevantes nesse processo de mudança (Cf. FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004).

Sobre isso, pesquisas mostram que os cursos de graduação vêm sendo fundamentais na forma das crenças dos alunos, uma vez que alguns informantes se opõem às experiências do Ensino Médio (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004). A mesma pesquisa demonstra, inclusive, variação entre as crenças dos alunos no começo do curso (segundo período) e os alunos de períodos mais avançados (sexto período) sobre o ensino do inglês. Assim também como Silva (2007) que em sua pesquisa percebe alteração entre as crenças dos alunos do primeiro e do segundo períodos, em relação aos alunos do sétimo e do oitavo períodos sobre o gênero textual monografia. O que parece é que durante um tempo da graduação, as crenças dos alunos são exclusivamente as trazidas do ensino médio (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004). No entanto, a partir da interação com o novo contexto, eles assumem o caráter ativo do ser humano, que para Barcelos (2003, p. 57), “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros”. Acrescentaríamos que significa também refletir, outro importante aspecto que deve estar presente nesse contexto. Para Gimenez (2006, p. 80), a formação profissional “tem sido pautada primordialmente pelo paradigma cognitivista, a partir do qual se postula que o pensamento reflexivo deve orientar a formação de professores”. A autora vincula reflexão e crenças ao afirmar que a reflexão tem sido entendida no ensino de língua estrangeira como, dentre outras coisas, “repensar sobre crenças e concepções acerca do processo ensino-aprendizagem e re-laboração das expectativas sobre a futura prática” (p. 85).

Portanto, a partir dessa discussão, acreditamos ser importante direcionar um momento durante a graduação para que os alunos-professores possam refletir, confrontar-se com suas próprias crenças, de modo que se tornem conscientes delas, como também para que possam repensar seu papel no ensino-aprendizagem da língua, uma vez que “um professor consciente do que significa aprender e ensinar uma língua e de qual seu papel, pode influenciar na visão que o aprendiz possui

sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre seu próprio papel” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 53). Esse aprendiz, por sua vez, poderá influenciar seus futuros alunos e assim por diante.

Outros resultados mostram também que há “relação das crenças com uma série de fatores que influenciam as ações dos professores em sala, tais como experiências prévias dos professores, suas experiências como alunos e as ações dos alunos em sala” (BARCELOS, 2003, p. 63). Assim, as crenças e as ações dos professores tanto podem tentar desconstruir algumas crenças dos alunos, como as crenças dos alunos também podem influenciar as crenças e as ações dos professores. Esse último porque alguns professores acreditam ser necessário corresponder às expectativas dos alunos. Dessa forma, em graus diferentes, as crenças dos professores se relacionam com as crenças dos alunos, segundo a pesquisadora, “tentando ora adaptar-se às crenças dos alunos, ora tentando mostrar crenças alternativas a eles”. (BARCELOS, 2003, p. 62).

Apesar de todas essas, que parecem ser, notadamente, razões para que sejam realizados estudos sobre o tópico, Freudenberger e Rottava (2004) consideram que ainda tem se pesquisado pouco sobre os fatores que podem determinar o surgimento ou a reconfiguração desses sistemas de crenças (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004). Para elas, “pesquisas mais aprofundadas sobre alguns tópicos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de LE poderiam envolver as crenças sobre o que seja ler ou escrever em LE, sobre o papel da gramática na aprendizagem, sobre o que seja avaliar e sua contribuição para o processo, entre outros” (p. 54).

Deste modo, as autoras só reiteram a ideia de que outros aspectos precisam ser investigados sob o viés do estudo das crenças de envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas. O ensino do texto, por exemplo, merece um destaque por ser objetivo das escolas capacitarem os alunos para se comunicarem eficazmente, e conforme vimos, isso só se faz, necessariamente, através de textos (ANTUNES, 2005; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; NASCIMENTO, 2009).

1.2.6 A relação entre as crenças e o trabalho com textos na sala de aula

Segundo Dufva (2003), a linguagem tem um papel muito importante na investigação das crenças, pois “uma crença não existe completamente antes que seja articulada e tenha uma formulação verbal” (p. 137). De tal modo, para nós, a linguagem se torna duplamente importante nesse trabalho, uma vez que, segundo a autora, a linguagem “não somente verbaliza as crenças, mas é também objeto dessas crenças” (ibid.). Podemos contextualizar tais afirmações nesse trabalho, considerando que a relação das crenças com os gêneros se dá, por exemplo, através dos discursos, às vezes orais ou escritos, inseridos em contextos mais formais ou mesmo os corriqueiros. Nós os construímos não só de acordo com o contexto, mas com base nas crenças que temos, para expressá-las, muitas vezes para defendê-las ou ainda para convencermos alguém. Essas crenças estão presentes em nossas ações e também nos textos que criamos e repassamos àqueles com os quais nos relacionamos. Considerando essa questão, Meurer (2000, p. 03) destaca que,

Além de criar e recriar representações, formas de conhecimentos e crenças, os textos refletem, constituem e podem desafiar e transformar tipos de relações entre indivíduos. Essas relações sociais dizem respeito às conexões, dependências e entrelaçamentos interpessoais, envolvendo os participantes do evento discursivo.

Dessa forma, as crenças ao influenciar as relações interpessoais acabam também por influenciar os discursos. Ou seja, as relações entre indivíduos e crenças podem sofrer alterações ou transformações por interferência dos textos que ajudam a criar informações e crenças. Isso quer dizer que as relações, os discursos e as crenças têm em comum a mutabilidade e se inter-relacionam. Barcelos (2009), seguindo a concepção de Breen (1985), aponta a variedade de textos na sala de aula, a saber: textos de sala de aula, prática discursiva, prática social. Assim, a autora explica, também a partir da teoria de Breen, que os aprendizes têm que navegar nos textos para, através da intertextualidade, identificar algumas pistas que sinalizem a mudança de um texto para outro. Na concepção da autora, essa navegação é certamente baseada em suas: “a) crenças sobre ensino e aprendizagem; b) histórias e experiências com discursos fora da sala de aula; c) sua

compreensão e contribuição para a cultura emergente de sala de aula”¹¹ (BARCELOS, 2009, p. 35).

Rottava (2004, p.112) tratando especificamente das crenças dos alunos de graduação sobre a escrita, por exemplo, ressalta que,

tem-se observado, durante e até mesmo após a finalização desses cursos de Graduação, haver uma certa dificuldade dos aprendizes em operacionalizar, na prática, um construto teórico com relação à leitura e à escrita com que tiveram contato durante a formação devido, muitas vezes, as suas crenças sobre o que é aprender e ensinar tais habilidades, advindas de suas experiências anteriores, muitas das quais vivenciadas com base em uma abordagem de ensino que privilegia apenas o produto, ou seja, uma indicação da falta de clareza de abordagem que concebe a escrita em sua dimensão de processo e a leitura vista em uma perspectiva interativa.

Essas crenças trazidas da educação básica, muitas vezes influenciam a escrita dos alunos no curso de graduação porque, em alguns casos, é difícil se desvencilhar do que se está habituado. No caso dessa experiência, levar os alunos a conceituarem a escrita apenas como um produto pode influenciar de forma negativa durante a graduação. Por outro lado, Rottava (2004, p. 116) acredita que, quanto às crenças,

durante a formação, muitas vezes, os cursos de Graduação ignoram essa prática que vem sendo construída pela experiência desses indivíduos e apresentam um construto teórico sem estabelecer uma relação clara entre teoria e prática. Sem essa clareza, os futuros professores tendem, quando não têm formação qualificada e continuada, a reproduzir suas experiências adquiridas desde que foram alunos.

Nesse ângulo, o curso de graduação também tem um papel importante sobre as crenças, tanto no sentido de embasá-los teoricamente sobre as questões de sala de aula, tentando estimulá-los a desenvolverem crenças que contribuam para uma boa formação, como no sentido de propiciar momentos de discussão e de reflexão sobre as suas crenças e sobre as crenças de seus alunos. É certo que as escritas acadêmicas podem causar um estranhamento por parte dos alunos ao se depararem com gêneros tão complexos. A princípio, em alguns casos, conseguem se desvincular de suas crenças iniciantes e se adequarem ao novo contexto. Rottava (2004, p. 117) considera que,

¹¹ a) beliefs about teaching and learning; b) history and experiences with outside classroom discourses; c) their understanding and contribution to the emergent classroom culture (BARCELOS, 2009, p. 35).

os aprendizes desenvolvem expectativas particulares e modificam suas crenças na medida em que ganham experiência no contexto de ensino, indicando que as crenças ajudam os indivíduos a se adaptarem a novos contextos no que tange ao seu papel na aprendizagem e o papel do contexto.

Ou seja, os aprendizes podem ingressar na universidade com certas crenças por não terem ainda experiência com o contexto, e, dinâmicas como são, essas crenças podem dar lugar a outras, como consequência do amadurecimento adquirido, da experiência vivida e do contexto do qual passam a fazer parte.

Barcelos (2009) apresenta as seguintes sugestões para ajudar a alunos e professores a enfrentarem alguns desafios do ensino-aprendizagem de línguas que, inclusive, envolvem o trabalho com textos: a) *leitura de textos sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem* (a título de exemplificação, a autora sugere pedir aos alunos para lerem textos escritos com a finalidade de refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem. Ela acredita que esse processo de reflexão é também um desafio para professores que precisam aprender a como fazer isso e para educadores que precisam ajudar futuros professores a aprenderem); b) *aprender a como escutar os alunos* (escutar suas crenças, experiências e emoções). Abrimos um parêntese para dizer que a própria Barcelos juntamente com Coelho organizou um livro que trata, dentre outros fatores, da relação entre crenças e emoções envolvendo alunos, professores e formadores de professores (cf. BARCELOS; COELHO, 2010); c) *criar oportunidades para alunos se sentirem responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem* (por exemplo, escrevendo suas histórias de aprendizagem de língua e discutindo-as com seus pares); d) *discutir suas crenças na sala de aula de línguas* (oportunizar aos alunos espaço para confrontação das suas crenças, ajudando-os a transformá-las como também, a transformar o ambiente de sala e aula); e) *usar a prática exploratória com uma abordagem para entender os enigmas da vida na sala de aula de línguas*¹² (BARCELOS, 2009, grifo nosso).

Dessa forma, a importância de discutirmos as crenças sobre gêneros,

¹² Tradução de: a) reading texts about the challenges of the teaching/learning processes; b) learning how to listen to students; c) creating learning opportunities for students to feel responsible for their learning processes; d) discussing their beliefs in the language classroom; e) using the exploratory practice as an approach to understand the puzzles of life in the language classroom.

não é apenas para descrevê-las. A relevância está por sabermos que, a partir delas, nós, professores e também os alunos, poderemos refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, e quem sabe, a partir dessa reflexão, repensarmos nossas ações com vistas ao desenvolvimento de bons resultados no contexto específico de sala de aula. A importância da reflexão, nesse sentido, se dá por ser vista “por um lado como justificativa, toma de consciência e oportunidade para a explicitação daquilo que se acredita e, por outro lado, como análise e reorganização da experiência” (GIMENEZ, 2006, p. 86). Sendo assim, essa reflexão precisa tomar outras proporções, implicando, se necessário, a reconstrução de práticas em sala de aula. Deve ser por isso, talvez, que alguns estudiosos geralmente falam de desafios quando se referem à formação reflexiva de professores de línguas (BARCELOS, 2009; GIMENEZ, 2006).

Finalizamos esse capítulo lembrando que a preocupação com a relação entre crenças e outros aspectos faz parte dos estudos de muitos teóricos interessados nas questões das crenças. E, além dos aspectos mencionados nesses capítulos, podemos encontrar estudos que exploram a relação entre crenças com outros aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem, como por exemplo, em Barcelos (2006) em que a autora, além de enfatizar a relação entre crenças e ações (seus encontros e desencontros), chama a atenção para a relação entre crenças e cognição, crenças e contexto, dentre outros.

Resumidamente, podemos mencionar algumas considerações feitas pela autora sobre tais fatores. De início, a autora já afirma que a natureza das crenças com dois fatores – as ações e o contexto, “são essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas e da prática do professor” (BARCELOS, 2006, p. 16), conforme pudemos ver anteriormente, na seção a respeito da relação entre crenças e comportamento/ações.

Sobre a relação entre crenças e cognição, podemos destacar que, segundo a autora, a definição de crenças como cognição foi apontada no artigo de Riley (1989), quando o autor cita Allard e Landry (1986) que definiram crenças como “unidades cognitivas de significado enraizadas em redes ou cadeias de crenças” (RILLEY, 1989, p. 68, apud Barcelos, 2006, p. 18). Também, Barcelos lembra, de

forma enfática, o fato de que autores consideram que a concepção atual de cognição incorpora, dentre outros comportamentos da vida mental humana, as crenças (BARCELOS, 2006). Portanto, a autora não deixa de considerar o caráter social e colaborativo da cognição, que segundo a mesma autora, tal cognição “encontra-se enraizada em nossas ações” (p. 32) e é, exatamente por isso, que considera pertinente discutir a relação entre crenças, contexto e ação. Não esquecendo de como a cognição se relaciona com o processo ensino-aprendizagem, a autora não deixa de lembrar que “o sistema de cognição de professores e alunos, principalmente suas crenças, é engendrado em contextos históricos, políticos e sociais” (BARCELOS, 2006, p. 36). Por isso mesmo, a autora considera que precisamos entender melhor ainda a relação entre contexto, crenças e ações, e sugere que ainda há a necessidade de se investigar mais sobre como acontece essa relação complexa, sobretudo, entre crenças e ações.

Além dessa, a autora dá outras sugestões de trabalhos que explorem a relação entre: *crenças com o contexto e experiências*, que segundo a autora, temos poucos estudos realizados sobre esse tópico; como também, entre *crenças e identidade*, em que a autora sugere trabalhos que investiguem a relação entre crenças e identidade de professores e alunos em salas de aula no Brasil; a relação entre *crenças e cultura* que poderiam investigar sobre as crenças de alunos e professores em relação à cultura da língua-alvo.

A autora ainda sugere a necessidade de mais trabalhos a respeito das crenças de formadores de professores, em contextos diversos (curso de Letras em instituições particulares e públicas, cursos de idiomas); estudos que investiguem melhor a estrutura da cognição do sistema de crenças; crenças sobre outras línguas estrangeiras além da língua inglesa; que investiguem sob que condições as crenças mudam, cabendo perguntar sobre o impacto dos cursos de formação de professores nas crenças dos futuros alunos e nas crenças dos formadores de professores; e, por último, sugere que se investigue sobre qual a conexão de crenças com as diferenças individuais de aprendizagem ou outros fatores importantes da aprendizagem de línguas; e pesquisar sobre qual o papel da linguagem na investigação das crenças¹³.

¹³ Para uma leitura mais detalhada, ver Barcelos (2006).

CAPÍTULO 2

AINDA ESPECIFICANDO AS DIRETRIZES: outros pressupostos teóricos

2 GÊNEROS TEXTUAIS: uma trajetória de concepções

Amanhã não escreveremos mais com essa única mão que segura o lápis ou a caneta sobre uma página, orientados ou desorientados, mas com duas mãos complementares sobre teclados ou outros consoles. A questão da escrita está mudada: quem sabe, teremos que formar também destros completados por sua esquerda. Estamos saindo da civilização reta do estilo para entrar na dos teclados, planária, volumosa e descentrada. Isso nos mudará, corpos e almas, e isso transformará o tempo.

(Michel Serres)

Ao conhecermos um pouco da trajetória do estudo dos gêneros textuais no ensino, percebemos que algumas pesquisas pareciam estar preocupadas com o fato de os professores trabalharem ou não os gêneros textuais, ou trabalharem uma diversidade deles. Talvez, possamos considerar que por algum tempo, apenas os gêneros escritos eram considerados gêneros textuais, e, que isso pode ter mudado a partir da posição de Bakhtin ao dividir os gêneros em primários e secundários, conforme veremos no tópico 2.1.2 deste capítulo.

Todavia, a questão que leva os gêneros textuais e o ensino às pesquisas, atualmente, parece ter deixado de lado a descrição do gênero, dentre outras coisas, e parece estar mais interessada, por exemplo, em considerar importantes fatores como: o escritor e seu papel social, o destinatário e seu papel social, a finalidade e o lugar de publicação do texto, no momento de trabalhar esses gêneros na sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Essas são, pois, categorias a serem levadas em conta no ensino e na aprendizagem de gêneros textuais, e que, como podemos ver, faz-nos reconhecer as relações e as funções sociais dos gêneros em questão. Ramires (2005, p.42), a respeito da função sócio-comunicativa dos gêneros afirma que:

uma primeira consideração a se fazer sobre os gêneros é a de terem estes um caráter sociocomunicativo, serem situados concretamente em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas pela linguagem. Outra consideração importante, decorrente dessa primeira, é que, sem se descuidar totalmente de seus aspectos formais ou estruturais, o seu estudo enfatiza suas propriedades sociocognitivas, ou seja, suas propriedades funcionais. É assim que, na análise de gêneros, enfocam-se, principalmente, os componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos, que lhes dão concretude e lhes determinam.

Entretanto, essa concepção é, na verdade, consequência de uma trajetória de estudos que levou décadas e que hoje se encontra em expansão, tendo, ainda, muito que ser pesquisado. Assim, antes de ser reconhecido pela sua funcionalidade, ou seja, pela sua função no âmbito das atividades humanas, com papéis importantes nas relações pessoais, sociais e culturais de uma dada sociedade, as crenças acerca dos gêneros textuais eram bem diferentes desta que ora apresentamos. Para entendermos melhor as perspectivas vigentes, consideramos importante apresentarmos um pouco dessa trajetória que começou fora do Brasil e que hoje interessa a linguistas aplicados de várias partes do mundo, inclusive daqui do nosso país.

2.1 Gêneros textuais: aspectos históricos e conceituais

Segundo Bazerman (2006, p.24), discutindo sobre gêneros e a tradição literária, “por quase dois séculos, *gênero* tem sido um termo importante nas artes e na crítica artística”. O autor afirma que a palavra gênero foi traduzida para a língua inglesa como referência a um tipo de pintura de cenas rústicas, favorecidas pela academia francesa. Assim, somente depois, lançou-se no âmbito da literatura e de outras artes. Já no contexto dos estudos literários, ainda segundo o mesmo autor, “a visão moderna de gêneros evoca uma tradição antiga de avaliar os trabalhos de acordo com as suas espécies, tradição que remonta a Aristóteles, mas que nos séculos XVII e XVIII se tornou moribunda dentro de uma visão de decoro artístico” (BAZERMAN, 2006, p.25). No contexto de Aristóteles, “o conceito de gênero era relacionado à área de estudos literários, em que a classificação tradicional dos gêneros está presa a ‘convenções de forma e conteúdo’” (FREEDMAN; MEDWAY, 1994, p. 01). Desse modo, os gêneros se manifestavam na forma dos três tão

conhecidos gêneros literários: o lírico, o épico e o dramático. Cada um deles admitindo algum tipo de subclassificação em gêneros menores: a ode, o soneto, a epopéia e a tragédia. Como também, no começo do século XIX, quando se manteve uma posição central nos estudos dos tão populares mitos, lendas e contos dos irmãos Grimm (SWALES, 1990). Nessa época, ainda não eram conhecidos por esses termos e também não sabíamos como se caracterizavam, mas já existiam e eram encontrados em todo o mundo.

Bakhtin (2000) também ressalta o estudo dos gêneros retóricos. A arte de persuadir desenvolveu-se no sentido de capacitar escritores e oradores a produzirem diferentes gêneros textuais, de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares. Segundo Bakhtin (2000, p. 280),

dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc. A especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria porém a natureza linguística do enunciado.

Nesse caso, o estudo dos gêneros não era feito do ponto de vista da linguística, o que só aconteceu quando começaram a estudar os *gêneros do discurso cotidiano*. Porém, Bakhtin (2000, p. 281) ainda afirma que “fazia-se isso do ponto de vista da linguística geral (a escola de Saussure e seus continuadores mais recentes_ os estruturalistas, os behavioristas americanos, os discípulos de Vossler que, aliás, tinham uma base totalmente diferente)”. O autor enfatiza também que o estudo não condizia com a definição correta da natureza da linguística do enunciado, uma vez que se limitava ao discurso cotidiano oral, operando muitas das vezes com enunciados primitivos. Ou seja, o estudo era ainda restrito e nada tinha sido acrescentado às ideias estruturalistas.

Como parte das discussões conceituais acerca dos gêneros textuais, podemos citar também, a confusão terminológica que, até hoje, professores e alunos fazem em relação aos termos *gêneros textuais* e *tipos textuais*. Inclusive, alguns linguistas defendem o termo “tipo de texto” pelo fato de o termo “gênero” estar tradicionalmente atrelado a estudos literários (BIASI-RORIGUES, 2002, p. 53). No

entanto, alguns autores procuram deixar clara a diferença. Marcuschi (2002, p. 22) define tipo textual da seguinte forma:

[...] Para designar uma espécie de construção definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [todos os grifos do autor].

Infelizmente, como foi dito anteriormente, essa é a classificação que algumas escolas ainda vêm praticando, a qual está voltada para a tradicional tipologia dos gêneros textuais não-literários: narração, descrição e dissertação. Porém, teorias mais recentes estão mostrando que essa ideia não dá conta dos inúmeros gêneros textuais (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 50). Dessa forma, vemos que os tipos textuais são mais restritos, compreendendo um número reduzido de categorias, diferentemente dos gêneros textuais que, segundo Marcuschi (2002, p.23), compreendem:

[...] Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial. Usamos carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Cumprido dizer que, numa versão mais atualizada, Marcuschi (2008a) classifica outdoor não mais como gênero, mas como suporte, outra questão que faz parte das discussões conceituais dos gêneros textuais. Nas palavras do autor, “hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para *publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais* (MARCUSCHI, 2008a, p. 176)”. Mas, na verdade, essa é uma discussão em andamento e, por isso, não há ainda respostas muito claras, visto que as investigações sistemáticas a respeito dos suportes se iniciaram apenas recentemente (cf. MARCUSCHI, 2008a). No entanto, utilizamos a definição deste autor em referência para dizer que “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual como formato específico que serve de base ou ambiente

de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008a, p. 174). De forma resumida, é possível dizer que suporte de um gênero é uma superfície física que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (cf. MARCUSCHI, 2008a). O autor divide os suportes em duas categorias, a saber, suportes convencionais (que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos) e suportes incidentais (são meios causais e que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras) (MARCUSCHI, 2008a). Também elenca uma gama de exemplos desses suportes. Assim, para Marcuschi (2008a) são exemplos de suportes convencionais: livro, livro didático, jornal (diário), revista (semanal, mensal), revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, folder, luminosos, faixas. E são exemplos de suportes incidentais: embalagem, pára-choques e pára-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, parada de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, janelas de ônibus (meios de transporte em geral) (cf. MARCUSCHI, 2008a).

Também para Marcuschi (2008a), há outros casos que não podem ser considerados nem gêneros, nem suportes, mas que para ele, a tendência é vê-los como serviços. São alguns exemplos, os correios, {programa de} e-mail, mala-direta, internet, *homepage* e *site*.

Embora o autor fale da questão dos suportes como tendências, como questões em andamento etc., acreditamos na importância de ser trazida à tona, a relação do suporte com os gêneros porque conforme ressaltou Marcuschi (2008a, p. 174), “a ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele [...] Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado” (p. 174).

A partir de todas essas discussões, uma questão que não deixa dúvida é abrangência do conceito de gêneros. Segundo Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Dessa forma, entendemos que é impossível separar a sociedade da

linguagem e, conseqüentemente, do gênero textual, tendo em vista que para cada situação cotidiana linguística há um gênero constitutivo, caracterizando assim os gêneros textuais não apenas como “formas”, mas como “formas de vida”, nos termos de Bazerman (2006, grifo nosso). Tal definição nos faz notar toda a abrangência que alcança essa nova maneira de ver os gêneros textuais e nos diz o porquê da funcionalidade de seu ensino e da necessidade de serem voltados para a prática social.

Portanto, influências outras foram surgindo que tornaram os gêneros cada vez mais abrangentes e variáveis. Podemos mencionar, como fortes marcas dessa trajetória, a *teoria de gêneros de Bakhtin* - o dialogismo e a interação verbal; A *Escola Norte-Americana* representada, principalmente por Miller, Swales e Bazerman; e a *Escola de Genebra* – interacionismo sócio-discursivo - uma concepção do desenvolvimento humano, baseados em trabalhos de Bakhtin e de Vygotsky, cujos representantes são, principalmente, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean- Paul Bronckart, conforme veremos a seguir (cf. RAMIRES, 2005).

2.1.1 Bakhtin – a concepção sócio-discursiva

Bakhtin (2000), cuja teoria é basilar para o nosso trabalho, foi quem, no século vinte, provavelmente, deu aos gêneros a definição que hoje sustenta trabalhos de diversos autores. Segundo esse autor, não se trata de considerar apenas aspectos estruturais do texto, mas elementos da ordem social e do histórico; a produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.) e a forma de dizer, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social (BAKHTIN, 2000). Schneuwly e Dolz (2004, p. 25) resumem muito bem a posição desse autor nos seguintes pontos:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;

- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Se entendermos essas três premissas, possivelmente, conheceremos de forma geral o que sugere Bakhtin. O primeiro aspecto deixa claro que os gêneros são resultados da ação de uma determinada esfera social, ou seja, de uma determinada comunidade discursiva que elabora um gênero específico para comunicar algo. No segundo, percebemos uma ênfase na forma que o gênero pode tomar (estrutura composicional), no estilo, como também, uma ênfase sobre *o que* trata o texto (conteúdo). E é no terceiro que vemos uma preocupação com o propósito comunicativo, ou seja, o *porquê* de escolhermos um gênero e não outro. O gênero tem, dessa forma, funcionalidade porque houve uma necessidade de comunicar algo, sendo necessário escolher um determinado gênero para tal contexto.

Assim, as obras de Bakhtin têm sido referências para o reconhecimento dos gêneros como práticas sociais. Segundo Rodrigues (2005, p. 153):

suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas. Apesar disso, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade.

A contemporaneidade de suas teorias não está apenas em reconhecer, por exemplo, que não aprendemos a língua através de dicionário e gramáticas, ele sugere, também, que “na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes mais padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 2000, p. 301). Ou seja, há gêneros mais desenvolvidos e padronizados, que geralmente são os escritos. Porém, segundo Bakhtin, há ainda os gêneros mais simples, mais flexíveis. Sobre eles, o autor afirma que “a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor

de gêneros criativos” (p. 301). Em outras palavras, comunicamo-nos verbalmente por meio dos gêneros nos diversos campos da atividade humana.

Desse modo, o autor divide os gêneros discursivos em duas classes: *primários* e *secundários*. Para esse autor, primários são próprios do nosso cotidiano e estão presentes nas nossas rotinas, compreendendo os mais simples enunciados tais como o diálogo real do cotidiano e a carta pessoal que se constituem em circunstâncias de uma troca verbal espontânea. Já os gêneros secundários (mais complexos), desenvolvem-se a partir dos primários, tais como o romance, o drama, o discurso científico, o discurso ideológico, etc., aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2000, p. 281).

A relevância de se saber sobre a variedade dos enunciados em geral, e particularmente da natureza dos gêneros primários e secundários, atribui-se ao fato de que, segundo Bakhtin (2002, p. 281), “a distinção entre os gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”. Dessa maneira, ao dividir os gêneros discursivos em *primários* e *secundários*, Bakhtin defende que não apenas um tipo deles seja estudado, mas ambos, como uma forma de reconhecermos sua ligação com a história, com a vida real e com o que é concreto. Isso é possível estudando a natureza dos enunciados em geral. Segundo BAKHTIN (2000, p. 282),

uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Também para Carvalho (2005, p. 132), “esta distinção amplia, em primeiro lugar, o conceito de gênero, pois inclui não só o que tradicionalmente se compreendia como produção literária, mas também os gêneros do cotidiano”. Portanto, Bakhtin se antecipou em considerar, para análise, textos outros que não

apenas os literários, e hoje, testemunhamos análises de diversos gêneros de textos que circulam nas mais variadas esferas.

Faraco (apud MARCUSCHI, 2008b, p. 1) em sua obra sobre Bakhtin, faz uma distinção sobre esses dois tipos de gêneros. Para ele, os gêneros discursivos primários compreendem:

a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo).

Desse modo, como dissemos, os gêneros primários são próprios do nosso cotidiano e estão presentes nas nossas rotinas, compreendendo os mais simples enunciados. Já os gêneros secundários (mais complexos), desenvolvem-se a partir dos primários, tais como o romance, o drama, o discurso científico, o discurso ideológico, etc., aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2000, p. 281). Sobre os gêneros discursivos secundários, o autor afirma que “compreende a totalidade das práticas sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas, como artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião etc.”. Nessa segunda esfera os gêneros contemplados são aqueles que exigem uma elaboração mais padronizada. De acordo ainda com Bakhtin, pode-se dizer que os gêneros secundários não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato (ver BAKHTIN, 2000, p. 281). Nesse sentido, os gêneros primários se tornam parte dos gêneros secundários que agregam vários tipos dos gêneros cotidianos, embora construídos de forma mais complexa. Ou seja, os gêneros primários se transformam e o que era uma comunicação verbal espontânea perde sua relação com o contexto existente. O romance, por exemplo, é um gênero secundário que agrega vários gêneros primários. Noutra perspectiva, sobre o fato dos gêneros secundários estarem muito ligados à escrita, Bakhtin (2000, p. 285) ressalta que,

em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários [...], mas também

pelos gêneros primários [...]. A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.).

Portanto, podemos considerar que, dentre outras contribuições de Bakhtin, a distinção entre os gêneros acima serviram de base para que se entendesse que toda forma de comunicação, seja imediata, espontânea ou especializada, compreende um gênero; o que torna necessária a inclusão dos gêneros textuais como objeto de ensino, no sentido de preparar os alunos para os discursos que circulam e se realizam na sociedade. Assim, “Bakhtin já então se distancia da oração como unidade de análise ao reconhecer o enunciado como ‘unidade de comunicação verbal’ cujas fronteiras são delimitadas pela alternância dos falantes” (CARVALHO, 2005, p. 131).

Essa nova forma de pensar o trabalho com o texto na sala de aula, “faz surgir caminhos para o uso da linguagem como atividade sócio-interacional, em que dá relevo à noção de gêneros do discurso” e acaba por superar concepções restritas sobre formas de usar a linguagem (NASCIMENTO, 2009, p. 54). Eis a grande contribuição desse, que continua a orientar o trabalho e as pesquisas de tantos outros profissionais.

2.1.2 A Escola de Genebra – a concepção do Interacionismo Sócio-discursivo: questões epistemológicas segundo Jean-Paul Bronckart

Segundo Bronckart (1999) a expressão interacionismo social assinala uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. No entanto, o autor destaca que o que há de comum entre essas correntes é a aderência à premissa “de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Assim, de acordo com esse autor, a posição assumida pela corrente interacionista está interessada, sobretudo, no contexto em que se desenvolvem as formas particulares de organização social e as formas de interação de caráter semiótico. Essa propriedade sociosemiótica é o que torna possível a transformação de “pessoas,

conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 1999, p. 22).

O autor assinala a relação dessa corrente com as análises estruturais, afirmando que as inúmeras descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais fornecidas pela linguística estrutural, “geralmente, se impedem de considerar os fatos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23). Nesse sentido, Bronckart ressalta que a abordagem interacionista pode se aproveitar dessa corrente para uma primeira análise, visto que é “às abordagens que integram essas dimensões psicossociais que o interacionismo se refere, de preferência” (p. 23).

Citando as proposições que expandiram a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem (conjunto da linguagem e das atividades com as quais está integrada), e a que, portanto, se refere o interacionismo, o autor cita Bakhtin e sua análise de gêneros e tipos textuais, e a análise das formações sociais proposta por Foucault. Também, não deixa de sublinhar a influência de Vygotsky, no que se refere aos processos de construção do psicológico, afirmando que é a essa teoria que se articula a sua abordagem.

Ao afirmar isso, Bronckart se demora um pouco, expondo sobre a teoria Vygotskiana, explicando o papel e a influência da psicologia. Nesse contexto,

o homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado (BRONCKART, 1999, p. 24).

Dentre as contribuições de Vygotsky citadas pelo autor, está a zona de desenvolvimento proximal, uma concepção original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento que enfatiza a importância das intervenções das pessoas para tornar possível a apropriação e a estruturação das unidades de significação da língua.

O autor deixa claro que “a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Também desenvolve essa ideia em outras passagens do livro e acaba por assumir a postura de que “a prática da linguagem, da criança e depois do adulto, consiste essencialmente, na prática dos diferentes gêneros de ‘discurso’ em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere” (p. 60). Ou seja, a prática da linguagem na sociedade está intimamente ligada ao uso dos gêneros de textos, sejam eles primários ou secundários, uma vez que, conforme o autor já tinha assinalado, “conhecer um gênero de texto, é também conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (p. 48).

Portanto, na visão do sócio-interacionismo, defendida pelo autor ora citado, e que segue orientações epistemológicas, “as produções de linguagem, em primeiro lugar, devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral” (BRONCKART, 1999, p. 107), o que leva a uma delimitação, na atividade coletiva, das ações de linguagem, “como *unidades psicológicas sincrônicas* que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (BRONCKART, 1999, p. 107, grifos do autor), numa articulação entre o mundo, o pensamento e a linguagem. Nesse contexto, têm participação efetiva os gêneros de texto que, como construtos históricos, adaptam-se à evolução das questões sócio-comunicativas, sendo, assim, considerados portadores de inúmeras relações sociais (BRONCKART, 1999).

2.1.2.1 O interacionismo Sócio-discursivo no Brasil e implicações pedagógicas

No Brasil, as ideias do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD de agora em diante) trazido por essa escola chegaram num contexto sócio histórico-cultural de muitas mudanças. Segundo Machado e Guimarães (2009, p. 24), na primeira metade da década de 1990, tínhamos um quadro com as seguintes características: movimento de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na

teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior da teoria vygotskiana sobre ensino-aprendizagem; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre linguagem, desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso; no campo educacional, especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas. Inclusive, as autoras reconhecem alguns problemas na elaboração dos PCN (como, por exemplo, sobre questões de autoria), e deixam claro que a “proposta de se focar o ensino de língua materna nos gêneros de textos surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo grupo de Genebra, particularmente por Schneuwly e Dolz, embora Bakhtin seja o único citado como fonte inspiradora” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.27-28).

Como dissemos anteriormente, os autores mais expressivos dessa abordagem foram Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean- Paul Bronckart, cujos trabalhos são baseados em teorias de Bakhtin e de Vygotsky. De Bakhtin, segundo Ramires (2005, p. 59), “pode-se dizer que Schneuwly adotou a noção da tripla dimensão constitutiva de um gênero, ou seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo”. De Vygotsky, a influência mais marcante nos trabalhos desenvolvidos por esse grupo é expressa pela preocupação com o desenvolvimento da linguagem. Assim, o autor demonstra preocupação com a “transformação profunda que se realiza com a entrada da criança na escola, ocasionada pelo contato com os conceitos de gênero primário e secundário” (RAMIRES, 2005, p. 60). Surge a chamada “postura sócio-histórica vygotskiana, em que o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 30). Isso significa que o outro tem um papel fundamental no processo de formação do sujeito e que a linguagem é responsável por intermediar a interação e a influência de um sujeito em relação ao outro. Dolz e Schneuwly explicitam o enfoque dado às práticas da linguagem e à sua relação com o gênero na perspectiva interacionista, quando, segundo eles, essa mediação (práticas de linguagem-interação social) gera o princípio que funda o conjunto de seus enfoques: “o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

A partir dessa afirmação, fica claro o interesse desses autores em relação ao trabalho com gêneros textuais no âmbito de sala de aula, visto que o trabalho com a linguagem é, de qualquer forma, mediado por eles. Assim, uma das características principais das correntes teóricas dessa escola é o fato de se voltar para a questão do ensino de língua, especificamente da língua materna. Na concepção de Cristóvão e Nascimento, a divulgação de pesquisas feitas sobre a leitura e a produção de textos na abordagem do ISD, a partir de seus resultados, “pode contribuir para o deslocamento de foco, da cognição individual para a interação social - cerne da noção de gênero textual que se deseja ver aplicada” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 29). Isto é, pode-se chegar ao trabalho com texto em sua função essencial: a valorização do social em detrimento ao individual, como, muitas vezes, é considerada a relação do indivíduo com o texto.

Para Machado e Cristóvão (2009, p. 125), o interacionismo sócio-discursivo assume e defende cinco princípios básicos: a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condições humanas; b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nas diferentes construções sociais existentes em uma determinada sociedade; c) o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir; d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo* desenvolvimento humano; e) a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro dos quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos. Cristóvão e Nascimento (2008, p. 30-31) defendem que,

no Interacionismo sócio-discursivo (ISD), assim como proposto por Bronckart, parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações da linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades.

De acordo com Nascimento (2009, p. 84), os conceitos advindos do Interacionismo Sócio-discursivo, inclusive no quadro de formação de professores, constituem um referencial tanto teórico quanto metodológico “para ajudar os professores a refletirem sobre o seu agir na missão de propiciar desenvolvimento ao aluno pela apropriação de instrumentos que abram possibilidades para novos conhecimentos, saberes e possibilidades para as práticas sociais”. Sobre essa questão metodológica, Machado e Cristóvão (2009) reconhecem a necessidade de se elaborar materiais didáticos, que propiciem “a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos”. Como toda questão relacionada ao ensino de línguas no Brasil, essa também não é uma questão fácil de resolver.

As autoras em referência apontam alguns problemas que podem surgir com a teoria da transposição didática, como: a seleção dos conteúdos a ser ensinada por levar em conta o conhecimento científico e as práticas de linguagem, o processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico que, quando transpostos para serem ensinados, ganham sentidos específicos, e outras significações diferentes da teoria global e da problemática científica. Outro problema em relação à transposição didática diz respeito à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial devido aos vários sistemas teóricos em concorrência. A partir da necessidade de superar esses problemas, é que foi criado o conceito de sequência didática (SD daqui em diante) que foi oficialmente assumido em 1996 nos programas oficiais para o ensino de línguas na França (Cf. MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009). Dentre as definições apresentadas dessa abordagem, podemos considerar a seguinte: trata-se de “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 133). As autoras ressaltam também que não se tratava ainda de sequências baseadas em gêneros de textos, mas eram sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento (p. 133).

Além de ser uma tentativa de superar os problemas supracitados, o interesse por essa abordagem é justificado, segundo as autoras, pela SD permitir um trabalho global e integrado; porque considerar-se-ia tanto conteúdos de ensino fixados quanto os objetivos de aprendizagem específicos; a SD supriria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; ela propiciaria a motivação dos alunos por permitir explicitar os objetivos das atividades e do objetivo geral que as guia (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 133).

Contudo, não demorou para que se sentisse a necessidade da criação de sequências didáticas centradas no ensino de gêneros. Sob essa ótica, temos a seguinte definição do procedimento de sequência didática: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Assim, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008a, p. 214). Essa necessidade levou a criação de modelos didáticos, implicando na análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos (p. 214): as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional dos gêneros, o seu estilo (as configurações específicas de unidade de linguagem), as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes, as características dos mecanismos de coesão nominal, verbal e de conexão, as características dos períodos e dos lexicais. Schneuwly & Dolz (2004), apresentam o que eles chamam de “estrutura base de uma sequência didática”: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos (no início deles, trabalham-se os problemas que aparecerem na primeira produção, em seguida, podem-se variar as atividades e exercícios, incluindo observações e análises de textos, e, no último módulo, é o momento de capitalizar as aquisições); e a produção final, para o aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos.

Em resumo, nas palavras desses autores, “as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.114). No entanto, os autores completam dizendo que essas abordagens sozinhas não dão conta do trabalho de ensino de língua em sua totalidade, havendo a necessidade de apoiar-se em conhecimentos outros, uma vez que as abordagens são complementares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.114).

Também, vale destacar que, conforme coloca Cristóvão e Nascimento, a contribuição do ISD vai além do desenvolvimento de capacidades de linguagem, podendo também “contribuir para o desenvolvimento sobre as coerções e sobre os construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 35). Ou seja, de acordo com essa concepção, o ISD contribui para desenvolver nos nossos alunos a capacidade discursiva, o que significa também, desenvolver a capacidade reflexiva e crítica dos alunos.

2.1.3 A Escola Norte-americana – a concepção da nova retórica

Outra importante perspectiva do estudo dos gêneros textuais é representada pela *Escola Norte-americana* que, segundo Ramires (2005), inclui os estudiosos Carolyn Miller, Swales e Bazerman. Sobre os trabalhos de Carolyn Miller de 1984 a 1994, Ramires afirma que,

numa perspectiva de articulação entre os processos sociais e os usos da linguagem, propõem mostrar como compreensão de gêneros pode ajudar no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica (RAMIRES, 2005, p. 50).

Assim, surgiu a nova retórica, “conhecida como um movimento com preocupações pedagógicas acerca do ensino de composição argumentativa” (CARVALHO, 2005, p. 130). Segundo a mesma autora, vêm à frente, nessa perspectiva, as noções de *propósito* e de *contexto* (CARVALHO, 2005, grifos da

autora). Miller, por exemplo, define o gênero como ação social, considerando, também, a situação do contexto social e cultural. Além disso, utiliza o termo “situação retórica” em vez de “situação”, que segundo Carvalho (2005, p. 133), isso se deve ao fato da autora perceber “que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação”. Assim, a motivação dos participantes do discurso de quererem realizar algo, precisa ser considerada, como também, os efeitos por eles desejados.

Carvalho (2005, p. 135) chama a atenção para o fato de Swales (1990) e Berkenkotter e Huckin (1995), avaliarem como “extremamente positivo o distanciamento que Miller toma das noções mais tradicionais de gênero, aquelas que classificam textos com base em seu conteúdo e forma apenas ou as que desconsideram as práticas retóricas do dia-a-dia”.

Entretanto, segundo Araújo (2000, p. 188),

é o estudo de Swales que tem influenciado estudiosos e professores de Inglês para Fins Acadêmicos, que veem na aplicação da teoria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar os estudantes a produzirem e compreenderem melhor os seus textos como também os de outros autores.

A contribuição de Swales (1990) que também se insere na escola norte-americana numa perspectiva sócio-retórica e com foco em ESP, diz respeito, principalmente, à discussão acerca do propósito comunicativo. Swales sugere que gênero é “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva¹⁴” (SWALES, 1990, p. 58). O que Swales denomina como “comunidades discursivas” surge e se mantém relativamente estável em torno dos propósitos e necessidades comunicativas de seus integrantes. Ou seja, não são grupos comuns de fala, mas indivíduos que “dominam e utilizam, por exemplo, convenções peculiares de gênero que são desconhecidas aos estranhos. O uso de tais convenções marca a filiação dos membros particulares a uma dada comunidade discursiva”. Isso significa que cada

¹⁴ Todas as traduções apresentadas aqui são de responsabilidade da autora. Eis o que diz o texto original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community (SWALES, 1990, p. 58).

grupo domina um tipo de gênero específico. Swales (1990) considera que, os gêneros, além de apresentarem um propósito comunicativo específico, também são marcados por padrões de similaridade quanto à estrutura, o estilo, o conteúdo e a audiência pretendida. Uma vez preenchidas essas expectativas, a comunidade discursiva reconhecerá um dado exemplar de gênero em sua prototipicidade. Ou seja, os gêneros têm sua função comunicativa, mas a forma, o estilo, o destinatário, dentre outros, também determinam o tipo de gênero. Com relação ao propósito comunicativo, Bhatia (1993), cuja teoria é bem próxima de Swales, relaciona-o com a noção de subgênero. Para o autor, um mesmo gênero poderá abrigar subgêneros, e como exemplo, ele cita o artigo de pesquisa, podendo enfatizar uma visão panorâmica, fazer uma revisão de literatura ou situar o estado atual daquela área de pesquisa.

Bhatia (1993) demonstra muito bem a extensão dos gêneros quando sugere sete passos para sua análise: 1) Situar o texto-gênero em um contexto situacional, que examina as experiências e o conhecimento de mundo de alguém; 2) Pesquisar a literatura existente, quando inclui estudos de análises linguísticas do gênero, ou estuda sobre interações, histórias, crenças da comunidade acadêmica que usa o gênero em questão; 3) Refinar a análise situacional/contextual, quando, por exemplo, define o escritor do texto, a audiência, seu relacionamento e suas metas; 4) Selecionar o *corpus*, que inclui definir o gênero e subgênero baseado nos propósitos comunicativos, e também decidir critérios para uma seleção adequada do *corpus* de acordo com um propósito específico; 5) Estudar o contexto institucional, que inclui o sistema e/ou metodologia, no qual o gênero é usado e as regras e convenções que governam o uso da linguagem em ambientes institucionais; 6) Níveis de análise linguística que se subdividem em: a) análise dos traços lexicais gramaticais (análise quantitativa/frequência); b) análise do padrão textual ou textualização (a maneira que os membros da comunidade particular determinam valores a vários aspectos de uso da língua); c) interpretação estrutural do gênero (aspectos cognitivos de organização da linguagem); 7) Informação do especialista em análise do gênero.

Em resumo, podemos destacar as contribuições de Swales em três aspectos: primeiro, a preocupação com o texto que permeia toda a obra do autor.

Swales entende o texto como imbricado no contexto retórico e social; segundo, deve-se ressaltar a abrangência da aplicabilidade de sua teoria que, em princípio, se destina a aplicações no ambiente acadêmico e profissional tanto na pesquisa como no ensino, mas que vai além desses contextos; e terceiro, a criação do modelo CARS (*Create a research space*) que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para serem aplicados nos mais variados contextos (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). Swales aplica a sua visão de gênero discursivo “à descrição do uso da linguagem em termos de ‘rhetorical moves’ (movimentos retóricos) e seus componentes ‘steps’ (estágios) como unidades de análise do texto” vistas como unidades de informação que caracterizam o conteúdo e a organização retórica do gênero (ARAÚJO, 2000, p. 189).

Fazendo parte dessa escola, na perspectiva da nova retórica, podemos mencionar os trabalhos de Bazerman sobre gêneros e propósitos sociais. Bazerman (2006, p. 31), em seus estudos recentes sobre gêneros e interação, por exemplo, afirma que,

a definição de gênero como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança do modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Bazerman (2005, 2006), também trabalha na mesma perspectiva de gênero como ação social, considerando as recorrências de forma e de conteúdo originadas das situações recorrentes que, segundo Carvalho (2005, p. 135), “está estreitamente atrelada aos usuários do gênero, à proporção que só os envolvidos têm como interpretar certas situações, e as respostas a elas, como recorrentes e dali extrair semelhanças significativas e distintivas para constituir um tipo”. Bazerman denominou essas características recorrentes de “tipificação” e assume a concepção de que temos textos altamente tipificados que criam fatos sociais e que afetam não somente a forma do texto, mas a forma de vida das pessoas (Cf. BAZERMAN, 2005, 2006). Dentre as contribuições desse autor, está a discussão acerca dos *atos de fala*, em que o autor adota a divisão de Austin e de John Searl que os engloba em três níveis: o que foi literalmente dito (*ato locucionário*); o ato pretendido (*ato*

ilocucionário); e o efeito real, as reações subsequentes (*o efeito perlocucionário*). O autor considera que essa análise pode ser aplicada, por exemplo, a textos escritos, no entanto, com menos possibilidades de reparo imediato (BAZERMAN, 2005). Por esse motivo, é que o autor sugere que ajamos da forma mais típica possível com nossos textos, de maneira que eles possam ser reconhecidos facilmente e que possamos realizar nossos atos em determinados contextos.

Outra contribuição importante trazida por Bazerman diz respeito à ideia do *conjunto de gêneros* que ele define como “coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2005, p. 32). Como também a ideia de *sistema de gêneros* que segundo o mesmo autor “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2005, p.32, todos os grifos do autor). Assim, Bazerman (2005), esse sistema de gêneros, por sua vez, acaba se tornando parte de um *sistema de atividades*. Na sala de aula, por exemplo, temos um sistema de gêneros que através de um *frame*, organiza o trabalho, o objetivo e as realizações.

Vale ressaltar que, o foco da concepção de Bazerman é na tipificação dos gêneros, mas isso não tira o caráter funcional da linguagem e nem distancia os gêneros das atividades sociais. Pelo contrário, o autor associa essa tipificação a esses aspectos (sociais e funcionais), ao afirmar que são “as características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero” (BAZERMAN, p. 2005, p.38). Dessa forma, somos orientados a pensar no gênero seguindo determinadas características que têm uma razão funcional e social de ser.

Vemos, então, que o caráter interativo e a proposta sócio-comunicativa do gênero são defendidos não só pelos estudos de Bazerman, mas por todos os estudos mais recentes sobre gêneros textuais (BATHIA, 1993; MILLER, 1984; SWALES, 1990 etc.). E, apesar de serem muitas e diferentes as perspectivas em que esses autores definem e abordam os gêneros textuais, vale observar que, como

ressalta Araújo (2000, p.187), “estas definições têm um ponto em comum: gênero textual é visto como ação social, que enfatiza as situações sociais recorrentes, práticas da vida cotidiana e seu uso para atingir propósitos retóricos particulares”. Esse é um dos aspectos que tem feito a diferença nos atuais estudos acerca dos gêneros textuais, pois, a consciência desse fato por parte de professores e de alunos pode ser considerado o ponto de partida para um ensino de texto que comece a ser visto pelo seu sentido mais amplo, o que, provavelmente, pode contribuir para atingir o nível de competência textual tão almejado pelos estudos de textos atuais.

2.2 A sala de aula com gêneros textuais: os novos rumos

Embora não haja, na teoria bakhtiniana, uma preocupação com o ensino, não tardou para que essas teorias fossem incorporadas à educação. E, rompendo com uma concepção tradicional, surgiram outras perspectivas para o conceito de gênero como ferramenta para a atividade no contexto da educação. Inclusive, Brait (2000, p. 16), assume claramente a posição de que a diversidade de perspectivas constitui-se até como um problema para a atividade de sala de aula, tendo em vista que,

tanto a questão dos gêneros, tradicionalmente abordada pela teoria literária e por diferentes retóricas, quanto a questão das diferentes tipologias textuais e discursivas, que também têm uma longa tradição e reaparecem sob diferentes formas em diversas tendências dos estudos da linguagem, constituem, ao mesmo tempo, um problema, dada a diversidade teórica e caminhos possíveis para as práticas escolares e sua relação com a vida.

Assim, a autora coloca em discussão essa diversidade de perspectivas, tendo em vista que são muitas as opções para a prática de sala de aula relacionada com a vida cotidiana. Araújo (2009, p.56) também chama a atenção para esse fato, caracterizando-o como um dos desafios para o ensino de língua, “uma vez que o ensino de gêneros implica que o professor deveria adotar uma ou a combinação de perspectivas em que eles acreditam e essa perspectiva influenciará a escolha da

pedagogia apropriada para o ensino”¹⁵. Mas, o fato é que as várias perspectivas existem e, segundo Bazerman (2006) são baseadas, principalmente, nos desenvolvimentos da linguística, da retórica, da psicologia e da sociologia e consideram gênero e outros conceitos correlatos diferentemente daquelas oferecidas pela tradição literária. De acordo com Bazerman (2006, p. 24), nas novas perspectivas, as formas alternativas “diferem não apenas nas ferramentas intelectuais e investigativas mobilizadas para lidar com os gêneros, mas também na diversidade de gêneros considerados”. Ou seja, de acordo com o autor, em se tratando dos gêneros na sala de aula, numa visão mais macro, digamos assim, não apenas mudam os instrumentos, as estratégias intelectuais para trabalhar com os gêneros, como também aumenta o número de gêneros que podem ser contemplados em sala de aula.

Dessa forma, na tentativa de resolver alguns problemas referentes à maneira de se conceber texto na sala de aula, Swales busca conceitos em quatro campos distintos: os dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos (ver BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009; SWALES, 1990). No campo do folclore, verificou-se que a classificação de gêneros leva em conta *tipos ideais* e não textos reais, que podem se desviar do *ideal*; considera as formas, que são permanentes, mas podem sofrer mudanças no seu uso pela sociedade; e ainda destaca o valor sociocultural dos gêneros, na medida em que atendem a necessidades dos grupos sociais.

No campo dos estudos literários, que segundo Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009, p. 20), “foi onde se formalizou mais claramente a definição de gêneros textuais”, o destaque é para a sua instabilidade. Swales (1990) destaca a contribuição dessa área na evolução dos gêneros, nas variações nos exemplares do mesmo gênero e no papel do autor e da sociedade que determinam as mudanças. Sendo assim, o autor vê como positiva a relação dos gêneros textuais com a literatura, admitindo que ela tenha contribuído para a evolução dos estudos acerca do tema.

¹⁵ Since teaching genre implies the teacher should adopt one or a combination of perspectives they believe in and this perspective will influence the choice of appropriate pedagogy for teaching (ARAÚJO, 2009, p.56).

Tais autores ainda destacam o campo da linguística como influenciador do pensamento de Swales acerca dos gêneros textuais e apresentam algumas perspectivas desse campo, como por exemplo, a tradição dos estudos linguísticos no nível da frase em detrimento à atenção dada aos gêneros, o que eles atribuem à associação que muitos linguistas fazem do termo “gênero” aos estudos da literatura (grifo dos autores). Apresentam, também, a perspectiva da linguística sistêmico-funcional, representada por Michael Halliday e afirmam que Swales endossa o pensamento de Martin (1985) de que gêneros realizam propósitos sociais. Essa afirmação ajuda na compreensão do último campo apresentado, o da retórica, sob a ótica de que, se o discurso estiver centrado no receptor (leitor), será classificado como persuasivo, mas o contexto não é levado em conta. O autor, então, junta-se a uma abordagem analítica com Carolyn Miller, cujos trabalhos, numa perspectiva de articulação entre os processos sociais e os usos da linguagem, se opõem às teorias clássicas de gênero quando apresentam suas teorias em torno dos propósitos sociais. Miller define o gênero como ação social, considerando, também, a situação do contexto social e cultural, e Swales formula seu próprio conceito em torno, principalmente, do propósito comunicativo.

Foi assim que, surgindo outras perspectivas para o conceito de gênero, sua utilização como ferramenta para a atividade no contexto da educação tomou novos rumos. Podemos considerar que, a partir disso, “a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com textos” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 37). Isso porque essa compreensão capacitará os alunos a agirem linguisticamente de forma mais eficaz, segundo as mesmas autoras, “mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 37). Em se tratando de uma abordagem apropriada ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, por exemplo, a questão é ainda mais específica. Araújo (2009, p. 55), considera que os alunos precisam, além de dominarem a língua estrangeira, estarem cientes “da audiência alvo, da proposta comunicativa do gênero, das convenções socialmente construídas pela comunidade do discurso que influenciarão as escolhas linguísticas

e seus efeitos no leitor”¹⁶. Vê-se, nessa reflexão, uma preocupação não somente com o domínio da LE em si, mas com o destinatário, com o propósito comunicativo e com a tipificação dos gêneros.

A partir, então, dessa guinada no estudo dos gêneros, são apresentadas algumas perspectivas que colocam em pauta as abordagens de ensino baseadas em textos, sob a ideia de que o indivíduo deve ser entendido primariamente como um agente social, localizado em uma rede de relações sociais, em lugares específicos em uma estrutura social (KRESS, 1989). Portanto, tornou-se necessário repensar algumas crenças e renovar algumas práticas.

Marcuschi, por exemplo, sugere que “a vivência cultural está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Para o autor, isso é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008a. p. 173). Ou seja, essas novas perspectivas vêm reforçar a posição de Bakhtin (2000) de que a sociedade elabora formas relativamente estáveis para agir linguisticamente, ao que ele chama de gêneros discursivos. Essa reflexão foi basilar para que outros autores, preocupados com o ensino de línguas, pudessem discutir e propor alternativas para o ensino do texto na sala de aula. Seguindo esse mesmo viés, Nascimento (2009, p. 54), postula que o ponto de partida para estudarmos o dizer na esfera de atividade escolar, “passa a ser o vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana, o que conduz o enfoque dos modos de fazer e tipos de dizer no interior da atividade onde os enunciados emergem, se estabilizam, se adaptam e se transformam”. Nesse sentido, os gêneros textuais têm relação indissociável com o meio e com a sociedade. Sobre isso, também a Bronckart (1999, p. 103) sugere que o processo de adoção-adaptação da pessoa humana em seu processo de socialização gera novos exemplares de gênero. Para esse autor, esses exemplares são, “mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico”. Por esse motivo, a preocupação é a de que os alunos possam

¹⁶ Of the target audience, the communicative purpose of the genre, the conventions socially constructed by the discourse community that will influence linguistic choices and their effect on the reader (ARAÚJO, 2009, p. 55).

reconhecer, ler, interpretar e produzir os gêneros textuais com os quais se deparam em suas realidades, levando em conta a dinamicidade dos gêneros, sua disponibilidade e inserção prática nas atividades humanas. Assim, “o trabalho com os gêneros [...] constituiria uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (SUASSUNA, 2008, p.117). Isso, segundo a mesma autora, dá à escola a responsabilidade de assumir os gêneros como objetos privilegiados de ensino (SUASSUNA, 2008, p.117).

Dessa forma, como desdobramento de todas essas discussões, surge a concepção de que “vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 56). A autora em referência faz uma significativa discussão sobre as implicações que podem haver ao se propor um trabalho na sala de aula pautado nos gêneros textuais. Resumidamente, podemos mencionar¹⁷:

- poderia ter fim o monopólio da gramática;
- as atividades de escrita, por exemplo, deixariam de ter o estatuto de peça indefinida (ex. façam uma redação);
- recobriria pleno sentido também o estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou a sua forma composicional;
- as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero;
- as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação;
- permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela;

¹⁷ Para uma leitura mais detalhada sobre essa discussão, conferir o texto em sua íntegra (ANTUNES, 2009, p. 57-61, grifos da autora).

- faria com que os conceitos de ‘certo’ e de ‘errado’ cedessem lugar a outras referências, reveladoras da relação entre língua e contexto, entre um interlocutor e outro, entre *dizer* e *fazer*;
- as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais;
- as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros;
- permitiria que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais;
- a língua virtual, cujo estudo se esgota pela consideração da palavra e da frase isoladas, cederia lugar à língua que, de fato, é atuação de sujeitos de linguagem.

Do mesmo modo, nós também defendemos aqui que, de fato, os gêneros textuais podem contribuir para a melhoria do ensino de línguas, inclusive de língua estrangeira. É claro que não ousamos dizer que todos os problemas do ensino estarão resolvidos, uma vez que, como afirma SUASSUNA (2008, p.113), “se, por um lado, não temos dúvida de que a teoria dos gêneros textuais é bastante produtiva, não podemos encará-la como receita definitiva, modismo a ser seguido ou solução para os problemas educacionais que enfrentamos cotidianamente”. Mas, certamente, se trabalhados sob a perspectiva sócio-comunicativa como proposto por vários teóricos, já é uma grande contribuição para desenvolver importantes habilidades discursivas dos alunos. Vai depender, também, sob que ótica os professores desenvolvem seus trabalhos, ou seja, que crenças os professores adotam em suas práticas. Isso influencia nas decisões do professor que, conforme o que acredita, elabora suas atividades e escolhe o que seguir e o que não seguir em relação, por exemplo, ao livro didático. Conforme pesquisa realizada por Suassuna (2008), alguns exemplos de livros didáticos revelam as características em relação ao tratamento dos gêneros textuais: a fragmentação; a adulteração das características

socioculturais dos textos; a profusão de gêneros sem que haja um trabalho pedagógico relevante a ser feito com eles e que considere as suas especificidades; a presença de atividades inúteis, sem sentido e sem propósito comunicativo; a inexecutabilidade das tarefas solicitadas; a falta de um fio condutor que sirva para estabelecer relações entre os gêneros; a visão da linguagem enquanto uma estrutura, que resulta mais na exploração mecânica de palavras e frases e menos no entendimento da sua dimensão discursiva.

De acordo, então, com o colocado acima existe o outro lado do trabalho com gêneros – o ineficaz, que pouco ou nada acrescenta aos alunos. Por isso, a necessidade de se divulgar todas essas propostas teóricas e práticas sobre a relação gêneros textuais e ensino. A importância disso também, é que, preparando, teoricamente, os professores, é possível que eles critiquem, adaptem e aperfeiçoem as sugestões vindas dos materiais que lhes são oferecidos, dando uma significativa parcela de ajuda aos problemas enfrentados pelos alunos, por eles mesmos e pela educação como um todo. Lembramos, também, a necessidade de se ouvir o que esses professores têm a dizer, no intuito de oportunizar momentos de reflexão, como sugere Nascimento (2009, p. 86):

dentro de uma situação de reflexão conjunta com o formador, em que a voz do professor cursista se faz ouvir, a análise e a reflexão sobre a adaptação dos gêneros das atividades profissionais de ensino e os esquemas de sua utilização podem ser instrumentos para a autoconfrontação, técnica que contribui para repensar a problemática das práticas dos professores em contexto de trabalho.

A proposta acima só reforça a ideia de se ouvir profissionais em formação sobre a prática com gêneros textuais, como dando a eles a oportunidade para confrontar ideias e para adaptar os gêneros textuais às atividades de ensino, a fim de repensar essa problemática. Assim, faz-se necessário mostrar que já existe um trabalho realizado nesse sentido e que trouxe dados sobre o que pensam professores em relação ao ensino a partir dos gêneros textuais. Heather Kay e Tony Dudley-Evans em seu trabalho *Genre: what teachers think* (1998) realizaram um seminário frequentado por 48 participantes trabalhando com ensino fundamental, médio e alunos adultos na Austrália, com foco no ensino-aprendizagem de L2 (Segunda Língua). Nesse contexto, os professores, inicialmente, são orientados a introduzirem o gênero através de um texto modelo, com ênfase em um texto com

propósito social, na forma como este é realizado através de sua estrutura esquemática e nas suas características linguísticas. Por conseguinte, o texto de um gênero é construído juntamente pelo professor e pelos alunos, atividade que envolve leitura, pesquisa, associação e confronto de informação. Finalmente, os alunos pesquisam um tópico e preparam seus próprios textos no gênero trabalhado (KAY; DUDLEY-EVANS, 1998).

Em síntese, os participantes dessa pesquisa definem a abordagem de ensino baseada em gêneros a partir de algumas perspectivas. Para eles, essa abordagem: tenta tornar os aprendizes conscientes da estrutura e das propostas dos textos de diferentes gêneros, e capacitá-los com estratégias necessárias para aplicar essas características em sua própria produção; dão importância ao gênero no ensino-aprendizagem; entendem textos não apenas como linguísticos, mas também como construtos de significados, equilibrando domínio de forma textual com a compreensão do processo pelos quais eles são compostos.

Além disso, outros pontos positivos elencados pelos participantes em relação a essa abordagem foram: capacita e permite aos alunos a compreenderem e a participarem do mundo ao redor deles; torna-os mais conscientes da escrita como ferramenta que pode ser usada e manipulada; capacita os alunos a entrarem no discurso particular da comunidade e a descobrirem como escritores organizam textos; promove pensamento flexível e criatividade, uma vez que os alunos precisam aprender as regras antes de poderem transcendê-las. Alguns consideraram que a abordagem é adequada para aprendizes iniciantes ou intermediários de segunda língua, pois lhes dá confiança e os capacita a produzirem textos que servem ao seu propósito. Porém, eles demonstraram em suas crenças, a preocupação da abordagem ser prescritiva em vez de descritiva, como também, com a possibilidade dos alunos esperarem ser dito como escrever certos textos. Um participante, inclusive, escreveu sobre a necessidade de preparar os alunos para atividades do mundo real, dentro de um ponto de vista pessoal de mundo, organizando e selecionando dados para a apresentação de um argumento coerente, ou seja, desenvolvendo a habilidade de comunicação, de convencer outra pessoa etc. Esse participante ainda enumerou três pré-requisitos para que haja comunicação: ter

alguma coisa para dizer, ter alguém com quem comunicar e ter um interesse pessoal em um resultado.

Dentre outras considerações, os participantes ainda destacaram o desejo de combinar a abordagem de gênero com o processo de escrita (planejar, rascunhar, revisar e editar o trabalho). Todavia, os autores demonstraram preocupação pelo fato de que, ao serem indagados sobre os gêneros orais, os participantes não souberam o que dizer. De acordo com os mesmos autores, isso se constitui um problema pelo fato de que “os gêneros existem no discurso e na escrita, e assim o conhecimento de gêneros pode ser obtido no ensino da fala, da escuta e da leitura tanto quanto da escrita”¹⁸ (KAY; DUDLEY-EVANS, 1998, p.312).

A partir desses resultados, os autores sugerem que há a necessidade de estudiosos continuarem a pesquisar sobre a temática, como também, reconhecem a pertinência de se divulgar esses resultados e de se dar especial atenção aos interesses dos professores.

Portanto, nós também acreditamos que é importante chamar a atenção para as ideias que os professores têm sobre o que pode ser ou não eficaz para se trabalhar em sala de aula, como também, sobre o modo de fazer segundo as crenças desses professores. De acordo com Oliveira e Wilson (2008, p. 235), a linguística aplicada “se dedica ao estudo de vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação, tais como o ensino de língua materna e estrangeira, as crenças, os valores e a questão do processo de construção de identidades”, etc. É por isso que pesquisadores orientados pela Linguística Aplicada têm se voltado para o estudo específico das crenças de alunos e de professores sobre determinados aspectos do ensino-aprendizagem de línguas, especialmente das estrangeiras, tendo em vista que não há como negar que “o ensino de LE possui uma cultura própria” (FEINMAN-NEMSER; FLODEN 1986 apud KUDIESS, 2005 p. 46). Por conta disso, nós também decidimos nos incluir no rol de pesquisas interessadas na relação crenças e ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

¹⁸ Genres exist in speech and writing, and thus knowledge of genres can be drawn upon in the teaching and speaking, listening, and reading as well as writing (KAY; DUDLEY-EVANS, 1998, p.312).

Nos dois primeiros capítulos, apresentamos uma discussão teórica envolvendo as duas temáticas que norteiam o nosso estudo – Crenças e Gêneros Textuais. O próximo capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e para a análise dos dados, incluindo uma descrição dos informantes e do contexto de pesquisa.

CAPÍTULO 3

DEFININDO OS CAMINHOS DA BUSCA: os procedimentos metodológicos

Em qualquer lugar haviam, é certo, desde antes, os caminhos por terra, abertos pelo caminhar. Abertos em muitas regiões como nesta nossa, a casco de mula, em chão de terra batida. Também é preciso andar por esses caminhos, os caminhos da história, tortuosos e entrecruzados, mas que todos levam a Roma como levam a qualquer lugar.

(Mário Osório Marques)

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa ora apresentada se constitui como sendo uma investigação científica descritiva e interpretativista. Segundo Rudio (1998, p. 71), “descrever é narrar o que acontece”, ou seja, quem descreve não está interessado em influenciar fenômenos, mas apenas descrevê-los, e no caso da pesquisa, descrevê-los para tentar interpretá-los de acordo com as teorias vistas. Este estudo, por exemplo, reúne todas as características de uma pesquisa descritiva. Além disso, tem natureza exploratória e se propõe a descobrir e a observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Outra característica presente nesta pesquisa é que a coloca dentre as pesquisas descritivas é o fato de que, sendo realizada em contexto de segunda língua, no caso, língua inglesa, ela se insere no âmbito de pesquisas cujo objetivo é descrever crenças, atitudes, opiniões, visões, estilos de aprendizagem/ensino de pessoas envolvidas no contexto escolar. Desse grupo, nos interessarão as opiniões de alunos-professores.

Sobre o caráter interpretativista deste estudo, podemos dizer que este tipo de pesquisa é considerado, segundo Moita Lopes (1994), uma forma inovadora de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA), por considerar aspectos

subjetivos dos informantes. Além disso, esse autor expõe que: “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Assim, tendo em vista que a LA tem interesse sobre a visão dos participantes da sociedade sobre determinados fenômenos, destacamos que esta pesquisa se insere nos estudos orientados pela LA. Aliás, sobre as pesquisas em LA, Moita Lopes (2006, p. 18) argumenta que é possível uma descrição linguística ter mais a ver com o modo como as pessoas compreendem o uso da língua, ou seja, sobre o modo como as pessoas compreendem suas práticas linguísticas nos contextos sociais, e esse conhecimento tem mais influência no processo de ensinar/aprender do que uma descrição feita sob a ótica de determinada teoria. Em outras palavras, é possível que as concepções locais sobre a linguagem, em um determinado contexto, sejam tão ou mais relevantes para os sujeitos aprendizes do que a descrição de determinadas teorias.

Assim, o fato de a LA considerar os aspectos sociais, as visões de mundo, as ideologias, os valores e os interesses daqueles que trabalham, agem, no contexto de aplicação (cf. MOITA LOPES, 2006), nos permite identificar o encontro entre a esta pesquisa e os interesses dessa área.

Vale ressaltar, também, que em seu trabalho intitulado *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*, Barcelos (2001) discute sobre a metodologia específica das investigações no campo das crenças. Assim, a autora agrupa as metodologias dos estudos sobre crenças a respeito de aprendizagem de línguas em três abordagens: *a abordagem normativa*, que infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações, através de questionários que não proporcionam aos alunos a chance de refletir e de falar sobre suas experiências de aprendizagem; *a abordagem metacognitiva*, que utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas, através dos quais os alunos podem definir e avaliar o processo de aprendizagem em seus próprios termos; e *a abordagem contextual* que usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações (cf. BARCELOS, 2001, p. 75).

Dessa maneira, podemos dizer que esta pesquisa é uma combinação da abordagem normativa, por tentar inferir as crenças dos informantes apresentando afirmações pré-definidas; com a abordagem metacognitiva, por também utilizar instrumentos que dão a eles a oportunidade de falar sobre o processo de ensino-aprendizagem com suas próprias palavras. Para Barcelos (2004), a abordagem metacognitiva define crenças como conhecimento metacognitivo. O pressuposto implícito, segundo a autora supracitada (BARCELOS, 2004, p. 79), é que “o conhecimento metacognitivo dos alunos se constituem em suas ‘teorias em ação’”. Isto é, os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. Tanto na abordagem normativa quanto na abordagem metacognitiva, a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida, assim também como acontece no presente estudo.

Ainda sobre a abordagem metacognitiva, Abraão (2006) postula que é uma das que se enquadra dentro de uma perspectiva qualitativa, termo mais geral que envolve diferentes abordagens de investigação que compartilham as seguintes características comuns, segundo a autora: a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, isto é, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números; c) são processuais, não se preocupando, portanto, com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, isto é, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e duas vidas. São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica (ABRAÃO, 2006, p. 220).

Barcelos (2001, p. 80,) apresenta várias vantagens dessa abordagem: Primeiro, os alunos terão chance de falar sobre suas crenças em seus próprios termos, uma vez que não se restringirá ao uso do questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), mas terá também o uso de entrevistas. Segundo, as crenças são consideradas como conhecimento, vendo os alunos como parte de seu processo de raciocínio.

No entanto, apesar dos pontos positivos dessas duas abordagens, elas não nos possibilitarão investigar as ações dos alunos em sala de aula, o que pode ser visto como uma desvantagem. Entretanto, lembramos que não faz parte dos nossos objetivos investigar as crenças dos alunos através de suas ações, mas apenas através de seus discursos.

3.2 O lugar de onde falam os informantes: o contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no *Campus* Avançado “Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM da cidade de Pau dos Ferros – RN. A escolha do contexto se deu, sobretudo, pela minha familiaridade com esta universidade e viabilidade de coleta de dados, tendo em vista que, além de ter cursado a graduação em Letras/língua inglesa e respectivas literaturas nessa Instituição, como também a especialização em língua inglesa, foi também nela, onde atuei como docente no Departamento de Letras/Língua Inglesa, durante três anos.

O curso de Letras dessa universidade hoje conta com três habilitações e suas respectivas literaturas, sendo português e espanhol no turno matutino e português e inglês no turno noturno – todos na modalidade licenciatura. Esse *Campus* recebe alunos de todo o Alto Oeste Potiguar, como também de estados circunvizinhos do Ceará e da Paraíba, desde 1976, quando foi realizado o primeiro vestibular, cujo início da primeira turma se deu em 1977. Desse modo, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, a proposta deste “é qualificar docentes para atuarem na região do Alto-Oeste Potiguar e contribuir para a melhoria do Ensino Básico do Rio Grande do Norte e estados circunvizinhos” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 13). Portanto, é objetivo do curso “formar profissionais na área de linguagem, mediante discussões teóricas e vivências práticas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de que o discente possa refletir, compreender, criticar e aplicar diferentes teorias e abordagens de ensino, para atuar conscientemente na construção de conhecimentos sobre línguas e literaturas, com vistas a uma

pedagogia culturalmente humanizadora” (PPC, p. 26). Esse mesmo documento justifica a proposta pedagógica desse curso, com base em quatro argumentos.

Primeiro, o fato de que, à luz das teorias pós-estruturalistas, os docentes adotam uma visão mais ampla dos estudos da linguagem. Dessa forma, o foco na Linguística como teoria basilar para a formação do educador, significa, de acordo com esse documento, “reconhecer o papel formativo que essa área propicia, tendo em vista que ‘introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise de língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos’” (ILARI, 1992, p. 16-17, apud PPC de Letras-CAMEAM/UERN, p.14).

O segundo argumento utilizado pelo documento, “leva em conta a necessidade de reconhecer que as exigências impostas atualmente a um profissional de Letras são muito maiores e mais prementes do que anos atrás, seja no campo da produção e recepção de textos, da transdisciplinaridade, de questões éticas, culturais e sociais” (PPC de Letras, p. 14). O PPC ainda destaca o “impacto que o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação tem trazido para a vida cotidiana em geral e para a vida universitária em particular” (p. 14.).

Outro argumento diz respeito ao “incentivo à participação do aluno, desde o início do curso, em atividades práticas, o que justifica o número de disciplinas teórico-práticas, com carga horária superior a 60 horas” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 14). Assim, o projeto propõe “partir de uma concepção de curso que não valorize tão-somente a transmissão de conteúdos, mas que se fundamenta na busca da transdisciplinaridade, incentivando a autonomia e a participação do aluno na construção do conhecimento, condição indispensável para um agir profissional de qualidade, no mundo complexo e multifacetado em que vivemos” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 14).

Por último, faz-se necessário argumentar que, segundo o PPC, na proposta desse curso, “estão ainda contempladas atividades que reforçam o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvidas pelo Departamento por meio de oferta

de cursos de Pós-graduação lato sensu – Especialização em Linguística Aplicada, Especialização em Literatura e Estudos Culturais – e de um curso de Pós-graduação *stricto sensu* – o Curso de Mestrado em Letras” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 15).

No tocante à extensão, são oferecidos cursos para a comunidade interna e externa, nas modalidades de cursos oferecidos pelo Núcleo de Línguas e Literaturas – NELL e pelo Projeto “Inglês para crianças na comunidade”. Inclusive, a maioria de nossos informantes ministrou e/ou participou desses cursos.

O Curso de Graduação em Letras compreende uma carga horária de, no mínimo, 166 (cento e sessenta e seis) créditos obrigatórios em disciplinas de formação geral e básica e 08 (oito) créditos em disciplinas optativas. Para a habilitação de Língua Inglesa e respectivas Literaturas, a carga horária mínima é de 2.640 (duas mil, seiscentas e quarenta) horas, não incluídas as 300 (trezentas) horas destinadas ao estágio supervisionado, nas modalidades de Ensino Básico. Além destas, os alunos precisam acumular 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmicas e científico-culturais, que são atividades extra curriculares. Isso inclui a participação do aluno em eventos acadêmico-científicos em Letras e áreas afins, tais como: “seminários, congressos, semanas universitárias, simpósios, colóquio, palestras e jornadas, de dimensão local, regional, nacional e internacional, bem como em outras atividades educativas condizentes com a formação do aluno” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 35). Também podem ser contabilizadas, nessa carga horária, a participação do aluno em Programa Institucional de Monitoria (PIM), Iniciação Científica, atividades em projetos de extensão, conselhos, centros acadêmicos; e, ainda, mediante a participação e/ou promoção de minicursos e oficinas. No entanto, vale salientar que a carga horária das atividades de Estágio Supervisionado não pode ser inclusa nessas atividades complementares.

Cumprir dizer que as disciplinas que integram a matriz curricular do curso de Letras encontram-se distribuídas em: disciplinas de Formação Geral e Básica - que compreendem o conjunto de disciplinas obrigatórias à formação básica do licenciado em Letras, bem como as Atividades de Orientação e Estágio Supervisionado - ofertadas ao longo dos 08 (oito) períodos semestrais; e disciplinas optativas que podem ser cursadas de acordo com a opção do aluno e que são

ofertadas nos 03 (três) últimos períodos do curso. Dentre essas disciplinas optativas, destacamos a disciplina Gêneros Textuais, ofertada para todas as habilitações, caso seja escolhida pelos alunos.

O trabalho de conclusão de curso deve ser produzido no gênero monografia, individualmente, sob a orientação de um professor com titulação mínima de especialista, submetendo-o à apreciação de uma banca examinadora formada por professores também com titulação mínima de especialista.

Vale dizer, ainda, que para o PPC de Letras, o profissional dessa área deve: “compreender a concepção de linguagem considerada na perspectiva dialógica, inserida num processo de interação entre sujeitos, no qual os sentidos são múltiplos e variados, compartilhados de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PPC/DL – CAMEAM-UERN, p. 17). Assim, seguindo uma concepção bakhtiniana de linguagem, para esse documento, essa concepção “nos revela alguns pressupostos para que se pensem práticas com e sob as línguas no contexto social, visto que todo signo é ideológico” (p. 18).

3.3 Os informantes

Os informantes da pesquisa se constituíram de professores-alunos de língua inglesa, do sexto e do oitavo períodos de Letras/Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sendo 08 (oito) alunos do sexto período e 07 (sete) alunos do oitavo período, totalizando 15 (quinze) alunos. Dessa forma, mesmo que alguns deles ainda não tenham atuado como professores de inglês no mercado, puderam falar de suas crenças como professores, a partir da experiência do estágio, momento propício para que eles unam a teoria vista nas aulas teóricas, com prática, sendo uma dessas experiências possibilitada pelo estágio supervisionado. Assim, a escolha dos períodos se deu pelo fato de já terem realizado o estágio docente. Na verdade, o questionário e o inventário foram aplicados a um total de 19 (dezenove) alunos, porém, devido à incompletude das respostas e do baixo grau de informatividade nestas, por parte de alguns

informantes, foram excluídos quatro deles. Já a entrevista foi realizada com oito informantes, escolhidos aleatoriamente, com exceção de dois que foram selecionados por terem deixado dúvidas em algumas de suas respostas no questionário.

Com o intuito de preservar a identidade de nossos informantes, sugerimos o uso de pseudônimos e eles mesmos criaram os nomes com os quais gostariam de ser identificados. Assim, os nossos informantes do sexto período são: *Antonio Marcos* que tem vinte e quatro anos e atualmente ministra aula de inglês numa empresa, e, além disso, já foi professor da mesma língua, no Núcleo de Línguas da universidade em que estuda; *Elizabeth* de vinte e um anos, cuja única experiência como professora, além do Estágio Supervisionado, está acontecendo também no núcleo de línguas da universidade, onde dá aulas para crianças e adolescentes; *Katherine* de vinte anos, que atualmente dá aulas de inglês para crianças em uma escola pública; *Francisco*, que não informou a idade, também dá aulas de inglês para adolescentes numa escola pública; *Maria Fernanda* de vinte e dois anos, que não teve outra experiência como professora de inglês a não ser no estágio supervisionado e, no momento, não exerce a função; *Manoel* de vinte e quatro anos, que dá aulas de inglês numa escola pública para crianças e adolescente; *Lidianne* de vinte e três anos, que atualmente dá aulas de inglês no núcleo de línguas, NELL, da universidade, sua única experiência depois do Estágio; *Sanin* de vinte anos, que não ensina inglês atualmente e só teve experiência de sala de aula durante o estágio supervisionado. Do oitavo período temos: *Tainá* de vinte e três anos, que trabalha atualmente numa escola particular e dá aulas para adolescentes; *Lísi* de vinte e quatro anos, que dá aulas de inglês para crianças numa escola particular; *Kalel* de vinte e dois anos, que já teve a oportunidade de dar aulas de inglês para adolescentes numa escola pública, mas, no momento, não exerce essa função; *Werter* de vinte e três anos, que também já trabalhou com língua inglesa numa escola pública dando aulas para adolescentes; *Júlia* de vinte anos, que trabalhou em escola pública e particular, mas no momento, não exerce a função de professora de inglês; *Dilma* de vinte e nove anos, que também não exerce a função de professora no momento, cujas experiências passadas como professora aconteceram no estágio supervisionado e no núcleo de línguas, onde ensinou a crianças; *Ana* de vinte e dois anos, que já foi professora do núcleo de línguas e

atualmente trabalha como professora de inglês numa escola pública, dando aulas a adolescentes.

Totalizamos assim quinze informantes. A realidade desses alunos-professores é muito semelhante à realidade da grande parte de brasileiros que se originam de escolas públicas e chegam à universidade enfrentando dificuldades, em virtude de falhas profundas na educação básica, como também por terem que conciliar trabalho e estudo. No caso desses informantes, há outra peculiaridade que torna ainda mais difícil a sua formação, que é o fato de morarem, em sua grande maioria, fora do município onde estudam. Assim, esses alunos, diariamente, viajam de suas cidades ou estados, depois de já terem enfrentado um longo dia de trabalho, à procura de uma formação que os prepare para o mercado de trabalho. É uma realidade que não podemos ignorar, pois nos dá a ideia da situação sócio-econômica desses alunos. Tal fato não deixa de ser importante para conhecermos o perfil dessas pessoas sobre quem iremos falar e que foram imprescindíveis para esta pesquisa, já que foram elas que nos forneceram os elementos básicos para nossas discussões.

3.4 Os instrumentos

Para a coleta dos dados, três instrumentos foram utilizados: um questionário, um inventário e uma entrevista, uma vez que compartilhamos da ideia de Abraão (2006, p. 222) ao sugerir que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. Segundo Abraão (2006, p.221), em seu texto que trata, especificamente, da metodologia de pesquisas em crenças, “os questionários envolvem questões pré-determinadas na forma escrita. Muito embora sejam fáceis de aplicar, possam envolver um grande número de informantes e consumam menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação”, esse tipo de instrumento requer muito tempo e cuidado para sua elaboração. A autora chama atenção para o nível da linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das respostas, extensão do instrumento, como questões a

serem cuidadosamente consideradas pelo elaborador. Lembra ainda que os questionários podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos, ou uma combinação desses elementos; o que vai determinar a inclusão desses itens é, segundo a autora, o tipo de informação necessária e o tipo de análise proposta (ABRAÃO, 2006).

Nesta pesquisa, um dos instrumentos utilizados foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, dividido em duas partes: a primeira constando informações sobre dados pessoais e curriculares dos informantes, tais como: grau de escolaridade, formação linguística, experiência profissional, dentre outras; e a segunda parte contendo perguntas sobre aspectos relacionados ao trabalho com gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa, em sua experiência tanto na condição de alunos quanto como professores de língua inglesa (Ver Anexo I). Segundo Abraão (2006, p. 222), “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Esses questionários buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”. A autora salienta que as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados, em relação às perguntas fechadas.

Utilizamos, também, um inventário baseado na escala somada (*Likert Scale*), o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), que, segundo Barcelos (2001), foi desenvolvido por Horwitz (1985), e é um dos mais utilizados nas pesquisas de crenças. Segundo a mesma autora, “esse tipo de questionário contém afirmações com alternativas que vão desde ‘eu concordo inteiramente’ até eu discordo inteiramente’. Dörnyei (2007, p. 120) descreve esse tipo de questionário como contendo uma escala de 1 a 4 ou uma escala de 1 a 5, ou ainda de 1 a 7, etc., dependendo do objetivo das perguntas. Também afirma que ele é geralmente útil para conseguir respostas sobre pontos de vista, julgamentos ou opiniões sobre algum aspecto do ensino de línguas. Segundo ainda o mesmo autor, esse tipo de questionário pode trazer as nossas próprias crenças ao nível de consciência e compará-las com as crenças de outros professores e com a nossa própria prática de ensino. Assim, ele também apresenta afirmações com alternativas como por exemplo: “concordo fortemente, concordo, discordo, discordo fortemente”. Já para

Abraão (2006), questionários com itens em escala contêm afirmações que devem ser assinaladas, dependendo do grau de concordância ou discordância do participante. Na concepção dessa autora, a vantagem da utilização desse instrumento é que as nuances de opiniões podem receber valores numéricos. São desvantagens, no entanto, o fato de a opinião intermediária ser difícil de ser interpretada, como também, a variação dos graus de precisão do respondente. Daí a importância da inclusão de outros instrumentos no sentido de esclarecer qualquer dúvida que ficar desse questionário.

Conforme podemos ver no inventário em anexo, as questões 1,2,3 dizem respeito à forma como os alunos conceituam os gêneros textuais. Nas questões de 4 a 18, os informantes opinam sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa no tocante aos gêneros textuais; as questões de 19 a 26 dizem respeito às escolhas e abordagens a serem trabalhadas na sala de aula, ou seja, sobre que abordagens teóricas podem ou devem ser priorizadas na sala de aula, segundo opinião dos alunos-professores; e as questões de 27 a 33 dizem respeito a suas experiências e a suas opiniões em relação ao ensino de gêneros textuais que tiveram durante a sua trajetória estudantil, ou seja, a avaliação que fazem em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa através dos gêneros textuais, desde a escola básica até hoje, na universidade. Uma última pergunta, que se apresenta um pouco diferente, refere-se à opinião dos alunos sobre ter conhecimento a respeito da teoria dos gêneros e suas consequências para a forma de lidar com esse conhecimento na sala de aula (ver Anexo II). Com isso, é possível perceber que o foco é a ideia dos alunos em relação a suas práticas como professores ou futuros professores da língua-alvo. A análise desse instrumento será de natureza quali-quantitativa, uma vez que esse tipo de questionário oferece, também, a possibilidade de quantificar os dados.

Outro instrumento aplicado foi a entrevista. Segundo Barcelos (2001, p. 77), “alguns estudos têm incluído entrevistas como uma maneira de validar o uso de questionários”. Assim, através dela esclarecemos ou fortalecemos crenças encontradas nos outros instrumentos. Acontece que os questionários, principalmente os que contêm perguntas fechadas, são, geralmente, muito objetivos e, por isso, os participantes não têm oportunidade de se expressar com palavras próprias. Segundo

Abraão (2006, p. 222), as entrevistas “podem ser utilizadas como a ferramenta primária para coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos”. Para a mesma autora, “as entrevistas são vantajosas por permitirem esclarecimentos e evitarem ambiguidades” (2006, p. 223). No caso da presente pesquisa, a entrevista pode ser considerada um dado secundário. Também pretendemos, através dela, conhecer a história de vida dos participantes para, assim, conhecer algumas das experiências pessoais de nossos investigados. Nesse caso, sua análise será de natureza qualitativa.

A entrevista por nós utilizada (ver anexo III) se caracteriza como *semi-estruturada*. Segundo Abraão (2006, p. 223), entrevistas desse tipo, “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade”. Neste tipo de instrumento, segundo a autora, há algumas características, como: o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais; são utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador; essas questões ou direções gerais não seguem uma ordem fixa, o que permite temas e tópicos não previstos pelo entrevistador (ABRAÃO, 2006). A autora ainda acrescenta que esse “é um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (2006, p. 223). Além disso, para essa autora, dentro de uma perspectiva metacognitiva das crenças (como é o caso desta pesquisa), as entrevistas constituem-se em um instrumento privilegiado. Por fim, a autora defende que nenhum instrumento seja descartado, mesmo que “estejam atrelados a diferentes paradigmas e a diferentes perspectivas de investigação de crenças” (2006, p. 229).

3.5 Coleta dos dados

Demos início à coleta de dados utilizando o questionário, que continha perguntas abertas e fechadas. Depois de conversar com o professor regente da sala

de aula e explicar sobre possíveis riscos, como comprometer um pouco seu planejamento e, por consequência, os conteúdos a serem trabalhados na aula, obtivemos sua autorização e aplicamos os questionários na própria sala de aula, o que levou cerca de duas horas-aulas.

Ao adentrarmos à sala, explicamos aos alunos, de forma geral, os objetivos da pesquisa, como também solicitamos a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido daqueles que concordaram em participar. Todos os alunos concordaram, o que constituiu um total de 13 (treze) alunos do sexto período e 06 (seis) alunos do oitavo período. Assim, ainda em nossa presença, os alunos responderam o questionário. Queremos, portanto, registrar aqui que não tivemos nenhum problema nessa fase, visto que todos - do chefe do Departamento, passando pelo professor, e, por último, os alunos - foram bastante compreensivos e solícitos, o que facilitou muito o nosso trabalho. Isso, talvez, se deve ao fato de já termos feito parte desse contexto e haver, portanto, uma relação de proximidade e de afetividade com os envolvidos.

Depois de coletados os primeiros instrumentos, fizemos uma primeira leitura dos dados, resumimos as crenças dos alunos, em sua essência, tabulamos os dados, e fizemos a análise quantitativa destes. Depois de duas semanas, voltamos à universidade para aplicarmos os inventários.

À medida que analisávamos os dois primeiros instrumentos, levantamos algumas questões a serem utilizadas nas entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de completar as lacunas deixadas por eles. Vale ressaltar que essas entrevistas foram aplicadas em sala de aula, individualmente, cumprindo agendamento prévio com esses alunos, e foram gravadas em áudio. No geral, foram entrevistas curtas que nos possibilitaram conhecer mais sobre suas experiências com gêneros textuais e sobre suas opiniões como professores de língua inglesa. Nos dias que seguiram, realizamos a transcrição das entrevistas e, por último, suas análises.

3.6 Análise dos dados

Os procedimentos para a análise dos dados, neste estudo, incluíram: a) uma primeira leitura dos dados, com o intuito de ter uma visão geral destes; b) um resumo das crenças dos alunos-professores em frases, conceitos, que deveriam representar a essência das respostas dos informantes; c) a tabulação dos dados sistematicamente, incluindo já uma análise quantitativa – nessa fase, privilegiamos os itens que contemplam o referencial utilizado, e que respondem às questões da pesquisa e observamos as crenças mais recorrentes; d) a organização dos dados em categorias, as quais foram estabelecidas a fim de responder a cada uma das perguntas elaboradas pela pesquisa, cujas categorias assim se apresentam:

1) as crenças em relação ao conceito de gêneros textuais formado pelos alunos;

2) a avaliação e a reflexão que fazem da aprendizagem no tocante aos gêneros textuais que vivenciaram ao longo da vida;

3) as experiências outras, vivenciadas anteriormente ou durante o período da graduação, e que podem ter influenciado na formação de suas crenças.

4) as crenças sobre como utilizar os gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa como professores desta língua. A partir dessa categoria, poderemos saber que perspectiva do estudo dos gêneros os alunos tendem a incorporar em suas ações enquanto professores, isto é, que abordagens os alunos estão escolhendo para utilizar os gêneros textuais em sala de aula.

A aplicação de três instrumentos nos possibilitou buscar padrões, similaridades, categorias e aspectos comuns, ou mesmo incoerências entre as falas dos alunos. Assim, fazendo um apanhado geral dos dados, a partir da triangulação destes, e com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, pudemos, ou perceber uma perpetuação de algumas abordagens tradicionais ou

testemunhar as mudanças que podem estar acontecendo no cenário de formação desses professores e de suas crenças. Dessa forma, foi possível refletir sobre o ensino de gêneros textuais. O objetivo deste estudo é contribuir para a reflexão e, quem sabe, para o repensar do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, não somente desses professores alvo da pesquisa, mas de todos os outros que venham ter acesso aos dados e à sua análise. No próximo capítulo, apresentamos, descrevemos e analisamos esses dados.

CAPÍTULO 4

EXPLORANDO OS ACHADOS: a análise

4 Crenças de alunos-professores de Letras/Língua Inglesa sobre gêneros textuais

Conhecerem os homens mais e melhor a si mesmos e a seus mundos significa ouvirem uns aos outros e argumentarem sobre temas que privilegiam.

(Mário Osório Marques)

Este capítulo descreve, analisa e discute as crenças que os informantes têm sobre os gêneros textuais, cujas crenças se revelam nos conceitos por eles explicitados e nos relatos que eles fazem das experiências que tiveram, ao longo da vida, sobre os gêneros textuais (desde a infância até o presente momento). Tais experiências incluem aquelas acontecidas em casa, na escola, na universidade e em outros contextos fora da escola/universidade. Além disso, investigamos como eles acreditam ser a melhor forma de ensinar a língua inglesa aos alunos com a utilização dos gêneros textuais.

4.1 Categoria 1: conceituando gêneros textuais

Iniciamos a análise refletindo sobre o que são os gêneros textuais para os quinze informantes desse estudo, com o intuito de responder à primeira questão de pesquisa que busca identificar os conceitos de gêneros textuais apresentados pelos alunos-professores investigados. Assim, a primeira pergunta aberta do questionário se refere ao entendimento destes em relação aos gêneros textuais.

A partir das respostas dos alunos, percebemos que é possível categorizar suas crenças sobre gêneros textuais em quatro grupos; o que vem explicitar como estes são considerados por esses alunos: a) ação sócio-comunicativa b) instrumento de trabalho para a sala de aula; c) instrumento de trabalho para a sala de aula para se trabalhar apenas a leitura; d) gênero se limita à modalidade escrita. As crenças que se encontram no grupo “a”, e que são maioria (10 alunos), vão ao encontro de teorias como a bakhtiniana, por exemplo. Para ilustrar esse primeiro grupo, retomemos os depoimentos dos informantes Antônio Marcos, Katherine, Tainá e Lísi, que, resumidamente, trazem crenças como:

Antônio Marcos: Os gêneros textuais estão presentes a todo instante em nosso dia-a-dia. Por isso a meu ver, a necessidade de ter conhecimento deles é muito grande. Para cada interação nossa em ambientes distintos, fazemos, automaticamente uso de diferentes gêneros textuais. Portanto, para mim, conhecer e saber usar esses gêneros, é ter capacidade de atuações diversas no âmbito social¹⁹.

Katherine: Entendo por gêneros textuais todo texto que envolva uma situação comunicativa, como por exemplo, textos de revistas, guia de viagens etc.

Tainá: São considerados forma de comunicação, ou seja, se manifesta de várias formas como por exemplo, cartas, bilhetes, e-mail, música.

Lísi: São as várias formas de comunicação. Uns exemplos disso são as cartas, e-mail, bilhete. Portanto, gênero textual se manifesta de forma variável, contanto que haja comunicação.

Vemos, nesses discursos, ecos das ideias de Bakhtin, por exemplo, quando os alunos reconhecem gêneros próprios do nosso cotidiano, que têm funcionalidade e que estão presentes nas nossas rotinas. Antonio Marcos, quando afirma que “conhecer e saber usar esses gêneros é ter capacidade de atuações diversas no âmbito social”, faz-nos retomar Bronckart (1999) para quem conhecer um gênero de texto, é também conhecer suas condições de uso, ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social. Assim, os informantes reconhecem o caráter sócio-interacional dos gêneros textuais e a grande diversidade de gêneros existentes. Aliás, há ainda nesse grupo, alunos que demonstram entender que quando se fala de diversidade de gêneros, estão

¹⁹ Os depoimentos dos alunos foram mantidos na sua originalidade, permaneceram todos os desvios linguísticos.

incluídos tanto os gêneros orais quanto os escritos, como também, os gêneros mais simples e os mais complexos. As falas a seguir expressam isso.

Francisco: São aqueles tipos de textos que possam exercer alguma função no contexto social do leitor. Além disso, os gêneros são caracterizados como meio de comunicação oral ou escrito.

Sanin: Diferentes formas de produção de texto oral ou escrito em diferentes contextos em que são empregadas.

Manoel: São diversidades de textos escritos ou falados, que estão presentes no nosso dia-a-dia.

Júlia: São toda e qualquer forma de comunicação oral ou escrita, estes apresentados desde os textos mais simples aos mais bem elaborados.

Kalel: A linguagem se manifesta por meio de diferentes tipos de textos, do mais simples ao mais elaborado. Os gêneros textuais são, portanto, diferentes manifestações da linguagem, com estruturas e objetivos diversos... São evidenciados no próprio ato de fala, no qual os discursos são elaborados. Exemplos: palestras ou uma conversa informal

É importante destacar a referência a essa variação dos gêneros, haja vista que, como dizia Bakhtin (2000), essa distinção entre os gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica. Além disso, vale ressaltar também que Kalel reconhece que os gêneros têm objetivos e estruturas diversas também para situações diversas. Nesse sentido, retomamos Marcuschi (2002), quando diz que dominar um gênero textual vai além de dominar uma forma linguística, e, sim, é uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Destacamos, também, as falas de Elizabeth e Werter que não só conceituam gêneros muito bem, como já se antecipam em apresentar argumentos defendendo o seu uso na sala de aula de línguas.

Elizabeth: Os diversos tipos de textos a que somos expostos todos os dias. Por isso, é importante que o ensino de língua parta sobre o estudo dos gêneros, pois nas nossas manifestações linguísticas cotidianas interagimos com e através dos gêneros textuais.

Werter: Podem ser compreendidos como uma variedade de tipos de textos que se adequam a situações e ocasiões distintas de acordo com as necessidades de expressão dos falantes. Esses gêneros são geralmente formas escritas ou não que podem auxiliar do ponto de vista social e didático no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos supracitados, além de demonstrarem entender gêneros como ação social, compartilham da ideia de Antunes (2009), para quem vale tomar os gêneros como referência para o ensino.

No entanto, enfatizamos que, dentre os informantes, quatro demonstraram crenças que merecem ser destacadas, a saber.

Maria Fernanda: São instrumentos de trabalho com a língua em que nesses trabalhos podem ser desenvolvidos exercícios práticos através da leitura de cartas, gibis, jornais, cartões postais, cartas comerciais, imagens etc.

Dilma: São tipos específicos de textos que definem diferentes formas de expressão. São exemplos de gêneros textuais os contos, poesias, crônicas, etc.

Lidianne: É a porta de saída ou labirinto que é o processo de ensino-aprendizagem... instrumentos usados para que os estudantes tenham uma maior facilidade de aprender, pois podem se deparar com textos que lhes são comuns, como e-mails, notícias charges e etc.

Ana: São as mais variadas formas de texto escrito como: e-mail, poema, notícia, etc.

Notemos que Maria Fernanda e Lidianne limitam os gêneros textuais ao trabalho de sala de aula; inclusive, percebemos a restrição que fazem dos gêneros, limitando-os apenas ao trabalho prático da atividade de leitura, especificamente na fala de Maria Fernanda. Já Dilma, além de demonstrar ver os gêneros apenas na perspectiva de ensino, ainda nos remete à ideia de que são apenas para se trabalhar a atividade de leitura. Ana, por sua vez, é explícita, ao limitar os gêneros somente aos gêneros escritos.

Além disso, em nenhum momento essas informantes se referiram aos gêneros em sua definição mais ampla, qual seja, a sua função social, interacional, funcional e pragmática. Contudo, embora Lidianne tenha, no início de seu discurso, limitado os gêneros textuais às questões de sala de aula, de aprendizagem, a informante concluiu o seu discurso sinalizando preocupação com o mundo fora de sala de aula, ao dizer “pois podem se deparar com textos que lhes são comuns...”, apontando, de certa forma, função social aos gêneros.

Vale destacar que, ao conceituarem os gêneros textuais, os alunos citaram alguns exemplos: Carta (03 informantes), e-mail (03 informantes), bilhete (02 informantes), notícia (02 informantes), sendo estes os mais citados. Citaram ainda: gibis, carta comercial, palestra, conversa informal, conto, poesia, poema, crônica (cada um deles mencionado por 01 informante); bem como jornais e imagens. Quanto aos jornais, é importante destacar que Marcuschi (2008a), os considera, na verdade, como suporte textual. Quanto às imagens, podemos considerar, também, que não se constituem como gêneros, e, sim, como outra modalidade da linguagem, a visual.

O Quadro 1 apresenta uma síntese das crenças dos alunos sobre os conceitos de gêneros textuais.

Quadro 1 - Crenças sobre o conceito de gêneros textuais, segundo os informantes

• São os diversos tipos de textos a que somos expostos todos os dias.
• São aqueles tipos de textos que possam exercer alguma função no contexto social do leitor.
• Toda forma de comunicação entre os povos.
• São os diferentes gêneros que lidamos no dia-a-dia;
• São instrumentos de trabalho com a língua em que esses nesses trabalhos são desenvolvidos exercícios práticos através da leitura;
• São instrumentos de trabalho com que se usa a língua inglesa;
• São considerados como forma de comunicação e se manifestam de várias formas;
• São diferentes manifestações da linguagem, com estruturas e objetivos diversos;
• É uma variedade de tipos de textos que se adequam a situações e ocasiões distintas de acordo com as necessidades de expressões dos falantes;
• São geralmente formas escritas ou não que podem auxiliar do ponto de vista social e didático no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
• São toda e qualquer forma de comunicação oral ou escrita, desde os textos mais simples aos mais elaborados;
• São diferentes formas de produção de texto oral ou escrito em diferentes contextos em que são empregados;
• São as mais variadas formas de texto escrito.

O segundo instrumento utilizado, o inventário, foi baseado na escala de *Likert*, assim contendo crenças comuns acerca dos gêneros textuais, os alunos foram solicitados a se posicionar. O quadro que segue apresenta as crenças e as opções 5, 4, 3, 2 e 1, que, respectivamente, representam os conceitos: discordo fortemente, discordo, concordo em parte, concordo e concordo fortemente. O quadro traz os resultados em termos quantitativos para cada uma das opções.

Quadro 2 – Inventário de Crenças: conceituando gêneros textuais

CRENÇAS	5	4	3	2	1
Só é possível se comunicar através de textos.	5	6	4	-	-
Os gêneros textuais são ferramentas pedagógicas eficazes para o ensino de línguas.	-	-	2	7	6
Como exemplo de gêneros textuais, podemos citar apenas a narração, a dissertação, a descrição, a exposição e a injunção.	5	9	1	-	-

No quadro acima, podemos verificar que, quanto à primeira afirmativa, as opiniões dos alunos se concentram em: discordo fortemente (cinco alunos, 33%), discordo (seis alunos, 40%) e concordo em parte (quatro alunos, 27%). Tal resultado nos remete à ideia de que esses alunos reconhecem os gêneros como ação social, ou seja, “de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros” (ANTUNES, 2009). Mas, conforme revelaram, não chegaram à mesma conclusão à que chegou também Antunes (2009, p. 40): “de que essas coisas somente acontecem em textos”. Isso se constitui uma incoerência porque, ao não compreenderem que toda forma de comunicação acontece através de textos (escritos, orais, visuais etc.), como podem afirmar que gênero textual é toda forma de comunicação? Seria, então, que gêneros textuais não são entendidos como textos? Como será comunicar algo a alguém que não seja sob forma de texto? Ou será que, para esses alunos, esses textos a que se referem só denotam a ideia de texto escrito? Talvez essa seja uma questão a ser melhor discutida na universidade. Também merecem destaque as opiniões que dizem que concordam em parte, pois são quatro alunos que parecem ter dúvidas ou não terem segurança quanto ao conceito de gênero textual.

A segunda afirmativa se refere aos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem. Os alunos demonstram maioria expressiva em duas posições: concordo (7 alunos, 46%), concordo fortemente (6 alunos, 40%); e a alternativa concordo em parte foi assinalada por dois alunos (14%). Isso revela que são poucas as dúvidas em relação à eficácia dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Tal resultado demonstra uma compreensão, conforme a proposição de Cristóvão e Nascimento (2008, p. 37), de que “a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação

com textos”; ou ainda, conforme Scheneuwly e Dolz (2004), que veem gêneros como um “megainstrumento” para o contexto de ensino.

Em relação à terceira afirmativa, que resume os gêneros textuais às tipologias textuais, percebemos também as respostas dos alunos concentradas em duas opções: discordo (9 alunos, 60%) e discordo fortemente (5 alunos, 33%); apenas um aluno (7%) respondeu concordar em parte; portanto, essa é uma questão clara para muitos dos nossos informantes. Assim sendo, os alunos foram coerentes em relação às suas respostas anteriores, uma vez que deram ênfase à grande diversidade de gêneros existentes. Conforme Marcuschi (2008a), narração, descrição, argumentação, injunção e exposição compreendem tipologias textuais para designar a natureza linguística de composição dos gêneros, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, além de serem em número bem menor (cerca de meia dúzia) em relação aos gêneros textuais.

4.2 Categoria 2: O que pensam os alunos acerca do ensino de gêneros textuais

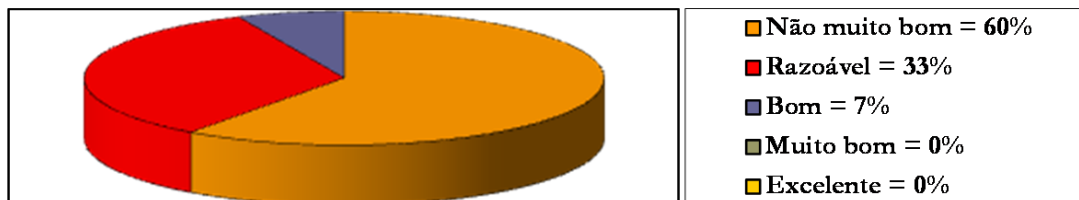
Procuramos saber dos alunos, através de perguntas abertas e fechadas contidas no questionário e como também no inventário, sobre que avaliação eles fazem do ensino-aprendizagem de línguas, no tocante aos gêneros textuais, no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Com isso, pretendemos responder a segunda questão da pesquisa que objetiva investigar sobre o que pensam os alunos acerca de suas experiências com o ensino dos gêneros textuais.

4.2.1 Experiências com gêneros textuais no Ensino Fundamental

Conforme podemos ver no gráfico 1, na página seguinte, dos 15 alunos investigados, 09 marcaram a opção “não muito bom” (60%), 05 a opção “razoável” (33%) e 01 a opção “bom” (7%). Portanto, a maioria das respostas dos alunos se

concentrou em “não muito bom” e “razoável”, que podem indicar que o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no ensino fundamental não foi muito positivo.

Gráfico 1: Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Ensino Fundamental



As justificativas revelavam situações como: a) problemas quanto à frequência com que eram trazidos para a sala de aula; b) pouca diversidade de gêneros textuais; c) utilização apenas dos gêneros que estavam nos livros didáticos e de materiais não autênticos; d) ensino da gramática em detrimento ao ensino de vocabulário. Tais situações podem ser percebidas nas seguintes falas:

Antonio Marcos: Falando sobre minha experiência no ensino fundamental, considero que nesse nível de ensino, os diferentes tipos de textos não são trazidos para a sala de aula como deveriam ser. Em muitos casos, como foi o meu, praticamente um gênero era explorado pelo professor. Apenas um gênero era explorado pelo professor.

Katherine: Enquanto aluna de língua inglesa, raramente os professores utilizavam gêneros textuais. As aulas não aderiam a um estudo contextualizado no ensino fundamental, não havia nenhuma atividade que envolvesse diálogos etc...

Lidiane: Os professores eram acostumados a trabalhar com gramática e quando saíam desta rotina o máximo que faziam era trabalhar textos retirados de livros didáticos, que já vinham prontos e limitados. Dessa forma o aluno não tinha a chance de trabalhar o vocabulário e a sua comunicação.

Manoel: Os mais usados eram textos formais, dificilmente víamos um professor trabalhar uma história em quadrinhos, anúncios de jornais e etc.

Kalel: Os materiais utilizados abordam gêneros de forma muito superficial, o que não contribui para o entendimento, por parte dos alunos, quanto à função dos gêneros textuais. Além disso, percebe-se que alguns gêneros são recorrentes como e-mails, cartas etc., e desta forma, exclui-se a possibilidade de trabalhar outros gêneros. Quanto à frequência, percebe-se que quase nunca se trabalha os gêneros textuais, limitando-se a alguns momentos.

Dilma: Os gêneros textuais nas aulas de inglês eram pouquíssimos trabalhados, ou mesmo, nunca trabalhados. Os textos trazidos para a sala de aula eram sempre materiais não autênticos que visavam especificamente para exemplificação do conteúdo gramatical dado.

Sobre a questão da não diversidade de textos apresentada pelos alunos, consideramos que esse é um dos pontos que diferenciam as abordagens de gêneros recentes das abordagens tradicionais. Para Bazerman (2006), por exemplo, além de outros aspectos, essas novas perspectivas diferem também na diversidade de gêneros considerados, ou seja, para se utilizar gêneros textuais na sala de aula numa perspectiva recente, há de se considerar a diversidade, trazendo para a sala de aula o maior número possível de gêneros. Isso parece implicar uma frequência maior de gêneros na sala de aula, pois quanto maior a diversidade maior será a frequência com que esses gêneros aparecerão. Nesta questão, também afirma Antunes (2009) que, além de outras vantagens, a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros.

Destacamos, também, a fala de Antonio Marcos, o qual, ao afirmar que apenas um gênero era trabalhado, não mencionou qual, embora essa fosse uma questão aberta do questionário. Na entrevista, tivemos a oportunidade de perguntar qual era esse gênero, no entanto, o aluno generalizou ao responder: “No geral, eram gêneros que traziam tipos de textos como...é... tratando da questão da violência, da proteção ao meio ambiente, questão da é...é... proteção aos animais que dá no mesmo. Eram esses os gêneros que eram abordados mesmo”. Diante dessa resposta, perguntamos que nome ele dava a esse gênero, ao que ele respondeu: “Não sei, não me vem à mente agora não”. Isso nos permite afirmar que o aluno ainda tem dificuldade de reconhecer, definir e categorizar certos gêneros, o que pode revelar certa indefinição acerca dos gêneros textuais no Ensino Fundamental, na época em que esse aluno estudou, nesse nível de ensino. Como universitário, Antonio Marcos também não soube defini-lo, ficando apenas preso ao conteúdo e à temática trazida por esse gênero. Tal fato demonstra um ponto negativo na aprendizagem sobre gêneros textuais, tanto no Nível Básico, como no Ensino Superior, que não conseguiram preencher essa lacuna.

Em relação ao item “c”- utilização apenas dos gêneros que se encontram nos livros didáticos e de materiais não autênticos- três aspectos sobre os materiais utilizados são mencionados: o fato de serem superficiais, não serem autênticos, e serem apenas os retirados do livro didático. Não é nossa intenção, aqui, defender a

tese de que os gêneros apresentados nos livros didáticos são eficazes. Talvez, alguns livros sejam atualizados e privilegiem gêneros interessantes para a realidade dos alunos e com atividades relevantes. No entanto, o que vem acontecendo, conforme as pesquisas têm revelado, é que há algumas deficiências desses materiais. Suassuna (2008) mostra que alguns exemplos de livros didáticos revelam as seguintes características em relação ao tratamento dos gêneros textuais: a fragmentação; a adulteração das características sócio-culturais dos textos; a profusão de gêneros sem que haja um trabalho pedagógico relevante e que considere as suas especificidades; a presença de atividades inúteis, sem sentido e sem propósito comunicativo; a inexecuibilidade das tarefas solicitadas; a falta de um fio condutor que sirva para estabelecer relações entre os gêneros; a visão da linguagem enquanto uma estrutura, que resulta mais na exploração mecânica de palavras e frases e menos no entendimento da sua dimensão discursiva. Também, nesta pesquisa, pudemos observar a aluna dizer que os gêneros introduzidos nos livros didáticos, no seu contexto, vinham “prontos e limitados”. “Prontos”, talvez, na perspectiva de gênero como produto, como modelo; “Limitados”, do que parece, em relação à sua diversidade ou em relação aos seus propósitos.

Sobre a afirmativa da aluna Lidianne de que, nesse nível, não se trabalhavam os gêneros autênticos, isso revela sua crença de que é importante trabalhar gêneros autênticos, uma vez que sua fala revela oposição à prática descrita, ao afirmar que “dessa forma o aluno não tinha a chance de trabalhar o vocabulário e a sua comunicação”. Materiais autênticos nos remetem à ideia de materiais da realidade, ou seja, do contexto e do cotidiano dos alunos. Assim, para quem defende o trabalho de gêneros textuais através de gêneros autênticos, como Suassuna (2008), a preocupação é a de que os alunos possam reconhecer, ler, interpretar e produzir os gêneros textuais com os quais se deparam em suas realidades. A autora defende esse tipo de abordagem como uma extraordinária oportunidade de proporcionar aos alunos lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (Cf. SUASSUNA, 2008). É por conta desse caráter autêntico dos gêneros que essa autora acredita poderem ser estes objetos privilegiados de ensino.

Assim, os gêneros textuais apresentados de forma limitada como produtos, sem propósitos e por serem apenas os retirados dos livros didáticos, às vezes sem conexão com a realidade; são fatores que devem dar a ideia de que “os materiais utilizados abordam gêneros de forma muito superficial”, conforme revela o informante Kalel. O próprio aluno afirma que isso dificulta o entendimento dos gêneros numa perspectiva funcional. Além disso, vale destacar a afirmação de que os materiais não autênticos visavam, nas palavras de Dilma, especificamente, à exemplificação do conteúdo gramatical. Nesse sentido, vale retomar a fala também de Lidianne que aponta outra questão que nos leva ao aspecto “d” - o ensino da gramática em detrimento do ensino de vocabulário -. Essa realidade já foi apontada por Conceição e Soares (2010), ao pesquisarem as crenças de professores em relação ao vocabulário e ao dicionário. Nessa pesquisa, embora a professora informante tenha dito que o vocabulário é muito importante para a conversação, os dados demonstram que em suas ações quase nenhuma atenção foi dada a essa questão. Na verdade, a abordagem da informante privilegiava a tradução e as explicitações em português, assim como a utilização dos textos apenas como forma de facilitar o ensino da gramática. Contudo, a ênfase dada à gramática é um aspecto muito citado por outros alunos, o que exploraremos melhor nas falas seguintes.

Portanto, outros fatores podem ser evidenciados nas falas dos alunos que afirmam: a) a ênfase no método da gramática e tradução; b) o fato do ensino ser descontextualizado; c) a utilização apenas dos gêneros formais e, às vezes, da produção textual; d) a escassez de atividades relacionadas à leitura; e) o objetivo de ensino que não era trabalhar a comunicação. Dentre as falas que destacam esses aspectos e que contemplam as falas dos demais, apresentamos as seguintes:

Maria Fernanda: Na minha experiência como aluna posso dizer que a aplicação de gêneros textuais em sala de aula foi razoável, uma vez que percebemos a escassez de atividades relacionadas à leitura. Observa-se que o método de gramática e tradução, ou seja, atividades com a estrutura da língua ganham ênfase e qualquer outro tipo de atividade fica excluída do plano de aula do professor

Sanin: Geralmente o professor trabalhava a tradução do texto, passava um questionário de compreensão e vocabulário e nas aulas que seguiam trabalhavam o conteúdo gramatical abordado no texto. Às vezes pediam alguma produção textual relacionada ao texto. Os gêneros textuais não eram trabalhados a fundo.

Além do depoimento de Lidianne, no tocante ao uso dos gêneros textuais com propósito de trabalhar a gramática, também Sanin e Lidianne fazem a mesma ressalva. As suas falas revelam certa discordância dessa abordagem. Na verdade, a exemplo de Maria Fernanda, eles não se posicionam contra o ensino da gramática simplesmente, mas destacam a ênfase desse tópico, em detrimento ao trabalho de outros aspectos com os gêneros textuais. Isso se revela, ao relatarem a escassez das atividades de leitura e de escrita, se comparadas ao ensino de gramática; o que explicita o espaço privilegiado que a gramática tem no ensino-aprendizagem de línguas. Quanto a esse aspecto, Antunes (2009) ressalta que o papel dos gêneros textuais, na sala de aula de línguas, poderia ser dar fim ao monopólio da gramática. Se trabalhados nos contextos de uso, através dos gêneros textuais, as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero (Cf. ANTUNES, 2009).

Em concordância com os relatos acima, ainda destacamos as falas de Elizabeth, cuja informante é explícita ao afirmar que o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental fica “devendo no quesito diversidade”, pelo fato de não expor os alunos “aos diversos tipos e gêneros textuais existentes”. Sua posição vem reforçar o que os seus colegas relatam acima, ao afirmar que, nas raras vezes em que são levados para a sala de aula, os gêneros são usados “para explorar aspectos gramaticais, no nível da frase”. A avaliação dessa informante e os próprios termos utilizados, nos revelam crenças que nos remetem, novamente, à Antunes (2009). Essa autora que defende que essa língua - a qual ela chama de língua virtual - cujo estudo tem se esgotado no nível da palavra e da frase isoladas, deveria ceder lugar à língua que, de fato, traduz a atuação de sujeitos de linguagem. Fazer isso é tomar os gêneros textuais como referência para o ensino-aprendizagem, e sob a ótica das teorias recentes.

Também percebemos críticas em relação ao ensino ser descontextualizado, bem como sobre os tipos de atividades e modalidades propostas, uma vez que, frequentemente, eram trabalhados apenas os gêneros formais. Isso nos faz lembrar dos gêneros textuais no campo do folclore, em que se

levava em conta tipos ideais e não textos reais, que podem se desviar do ideal (cf. BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009; SWALES, 1990). Assim, a predileção por gêneros formais, mencionada por Manoel, pode acabar levando ao ensino descontextualizado, mencionado por Katherine, uma vez que segundo essa informante, privilegia-se uma língua que não é do cotidiano e por isso pode não ter o caráter de real. É tanto que o aluno completa dizendo que dificilmente viam uma história em quadrinho, anúncios de jornais, dentre outros gêneros. Além disso, de acordo com o que relatam os alunos, as atividades de leitura e de escrita ficavam prejudicadas ao se preferir as atividades referentes à gramática e à tradução, ou seja, para os alunos, ler um texto e, em seguida, traduzi-lo, não se constitui, exatamente, uma atividade de leitura; na verdade, essa atividade pode acabar por comprometer a comunicação. Conforme sabemos da atividade de tradução, cumpre dizer que essa não é um tipo de atividade muito propícia para alunos desse nível; a não ser que o professor tenha a crença de que ler é traduzir. Mais uma vez, as crenças dos professores são decisivas no momento de escolher o que enfatizar e como abordar certas questões na sala de aula.

Conforme podemos observar nos relatos acima, críticas são feitas à não diversidade de gêneros, do trabalho com a leitura, à ênfase dada ao método da gramática e tradução, aos materiais selecionados, à frequência com que eram trabalhados. Algo interessante que percebemos aqui é o fato de os alunos, de certa forma, se oporem às práticas de ensino nos níveis anteriores. Sobre isso, Freudenberger e Rottava (2004) revelam que pesquisas apontam os cursos de graduação como sendo fundamentais na forma das crenças dos alunos, uma vez que alguns informantes se opõem às experiências (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004).

À medida que avaliavam as experiências que tiveram nesse nível, e descreviam essas experiências, os alunos, em suas falas, mostraram outras crenças que perpassam por essas avaliações. Chamaram a nossa atenção as seguintes:

Antonio Marcos: Dificilmente eram vistos outros gêneros, o que na minha opinião é um equívoco, uma vez que a diversidade de gêneros textuais se

faz presente nas interações sociais de forma tão expressiva a todo momento... O aluno precisa ter o máximo de conhecimento sobre eles.

Francisco: A utilização de gêneros textuais depende muito do professor, há deles que procuram trabalhar gêneros no intuito de explorar a gramática.

Werter: Partindo do princípio de que o ensino de língua inglesa se dá, ou pelo menos deveria ocorrer no uso contínuo de textos e ainda numa visão sóciointeracional do conhecimento através do uso destes e de seus gêneros, posso afirmar que a partir das experiências vivenciadas, o uso dos gêneros textuais se restringe ao uso metalinguístico da língua, sendo pouco explorado no seu sentido universal e funcional.

Júlia: Alguns professores não passam tantos textos para seus alunos “temendo” que eles não consigam acompanhar o texto e compreendê-lo de forma eficaz.

Conforme percebemos, esses alunos trazem quatro crenças que merecem ser discutidas: a) a crença de que não trabalhar o maior número de gêneros textuais possíveis é um equívoco; b) a crença de que o professor tem um papel importante nesse processo. Inclusive o aluno deixa a entender que depende das crenças desse professor, já que ele pode, por exemplo, utilizar os gêneros como pretexto para se trabalhar a gramática, caso ele tenha a crença de que estudar a língua é estudar a gramática; c) a crença de que é preciso se trabalhar a língua a partir do uso contínuo de textos; d) a crença de que a não diversidade de gêneros em sala de aula, se dá pelo fato de que os professores já partem de um preconceito, ou seja, já partem do princípio de que os alunos não serão capazes de acompanhar e compreender o texto.

A primeira crença que trata da diversidade de textos já foi muito discutida anteriormente. Destaquemos, pois, a segunda crença que explicita a influência do professor. É verdade que o professor tem um papel muito importante nesse processo, haja vista que a maioria das escolhas depende dele e, por consequência, de suas crenças. Essas escolhas incluem a abordagem, o material a ser utilizado, dentre outros. É muito positivo que esses professores em formação tenham essa concepção, pois um professor, consciente de seu papel, pode influenciar na visão que o aprendiz possui sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre seu próprio papel (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004). Assim, dependendo da consciência que esses alunos-professores têm do seu papel no ensino-aprendizagem, estes poderão influenciar as crenças de seus alunos ou futuros

alunos a respeito desse processo e de seus próprios papéis.

A terceira crença, que explicita o uso contínuo de textos, nos remete à ideia das sequências didáticas sugeridas pelo ISD e orientadas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), que as definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, isso permite, dentre outras coisas, integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado, além de facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Sendo assim, o aluno, mesmo sem citar diretamente, talvez por não ter conhecimento, revela uma afinidade com essa teoria.

A quarta crença se refere ao fato de os professores não acreditarem que os alunos conseguem acompanhar certos textos e, por isso, deixam de apresentar uma grande diversidade deles em sala de aula; daí a importância de o professor analisar bem o contexto e a realidade em que estão inseridos esses alunos. O entendimento disso, por parte de professores, pode diminuir o risco de não apresentarem gêneros de textos utilizados no cotidiano dos alunos, ou de apresentarem gêneros sobre os quais os alunos não conseguirão ter domínio. O escritor e seu papel social, bem como o lugar de publicação do texto são algumas das categorias a serem levadas em conta, no momento de trabalhar esses gêneros na sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O entendimento disso pode contribuir para que os professores equilibrem o que os alunos já conhecem com o que os alunos ainda precisam aprender, com o uso dos textos na sala de aula. Mesmo assim, segundo Cristóvão e Nascimento (2008), o uso de gêneros textuais diversos, possibilita aos alunos uma melhor relação com textos, ainda que diante de gêneros até então desconhecidos. Portanto, fica aqui a reflexão de que o fato de determinados gêneros não serem conhecidos pelos alunos não é motivo para que os professores não os trabalhem em sala de aula, e nem significa que os alunos não conseguirão compreendê-los.

Além dos depoimentos acima, duas alunas apontaram crenças positivas em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa através dos gêneros textuais no Ensino Fundamental. Lísi, que escolheu a opção “bom” no questionário, destacou

o fato de os professores buscarem “várias formas de se trabalhar com o gênero textual fazendo uso de pequenos diálogos, até músicas”. Também citou “filmes infantis da turma da Mônica e outros”. Já Ana destacou como positivos os gêneros textuais trabalhados nesse nível e que, por sinal, eram retirados dos livros didáticos. A informante acredita que os livros didáticos possuem uma grande diversidade de gêneros textuais. Crença que contrasta totalmente com a de Lidianne, para quem os gêneros de livros didáticos são limitados.

Nas suas respostas, apenas alguns alunos citaram gêneros textuais recorrentes no nível Fundamental. Os únicos citados foram: textos - em que o informante não definiu o gênero textual, o que nos dá a ideia de texto como peça indefinida, conforme Antunes (2009); diálogos, músicas e filmes infantis. O Quadro 2 mostra uma síntese das experiências vividas e relatadas pelos informantes em relação aos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa, nesse nível.

Quadro 3 – Experiências com gêneros textuais no Ensino Fundamental

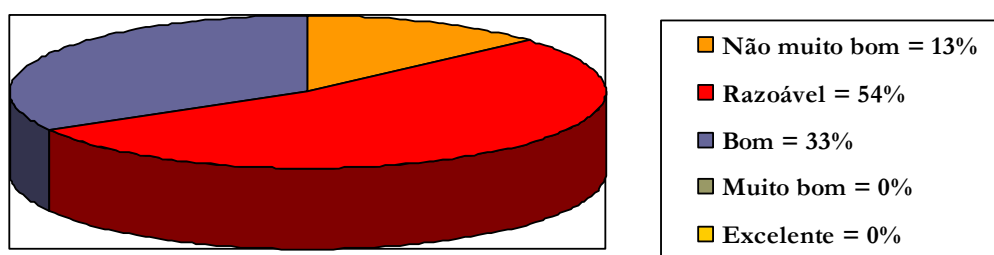
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca diversidade de gêneros textuais.
<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo não era trabalhar a comunicação.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no método da gramática e tradução.
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino descontextualizado.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização apenas dos gêneros formais e às vezes da produção textual.
<ul style="list-style-type: none"> • Escassez de atividades relacionadas à leitura.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização apenas dos gêneros que estavam nos livros didáticos e de materiais não autênticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros textuais trabalhados, nesse nível, eram muito positivos e eram retirados dos livros didáticos.

4.2.2 Experiências com Gêneros textuais no Ensino Médio

Em relação à avaliação dos alunos quanto à utilização dos gêneros textuais no Ensino Médio, percebemos que estes, em seus discursos, revelam que “atinge uma melhora” (Antonio Marcos) ”se comparando com o ensino fundamental” (Maria Fernanda). No total, são onze alunos que demonstram, nas suas repostas,

acreditar nesse avanço. Primeiro, eles apresentaram seus conceitos, que variaram entre “não muito bom” (02 alunos - 13%), “razoável” (08 alunos - 54%) e “bom” (05 alunos - 33%), conforme podemos visualizar no gráfico 2 abaixo, que sintetiza essa avaliação, apontando para uma visão mais negativa desse trabalho, nesse nível de ensino.

Gráfico 2: Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Ensino Médio

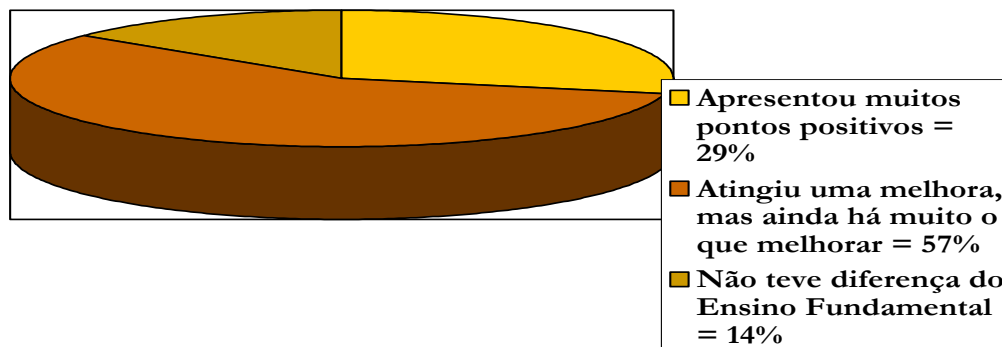


A diferença desse resultado em relação ao Ensino Fundamental é que diminuiu o número dos que escolheram a opção “não muito bom”, de nove para dois alunos; aumentou o número dos que disseram “razoável”, de cinco para oito alunos; e, principalmente, cresceu o conceito de “bom” de um para cinco alunos. Tal resultado denota melhoras razoáveis no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental.

Os relatos revelaram que as opiniões dos alunos se dividem em três grupos. Assim, o ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir dos gêneros textuais no Ensino Médio, na opinião dos alunos: a) apresentou muitos pontos positivos (04 alunos); b) atingiu uma melhora, se comparado ao Ensino Fundamental, mas ainda tem o que melhorar (08 alunos); c) não teve diferença em relação ao Ensino Fundamental (02 alunos), resultando numa porcentagem de 29%, 57% e 14%, respectivamente. Lembramos que a maioria dos alunos faz parte do grupo “b”. Assim, 57% dos alunos acreditam que o Ensino Médio, no tocante à utilização de gêneros textuais, atingiu uma melhora, no entanto precisa que tenha um trabalho mais efetivo no que se refere à temática. Inclusive, os alunos, em suas falas, apresentam dados que nos dizem dos aspectos que atingiram melhoras e dos aspectos que ainda precisam melhorar, de acordo com suas opiniões. Ressaltamos que um aluno descreveu quais gêneros eram apresentados, mas não avaliou se

houve melhora ou não, portanto, ficou fora desses grupos. O Gráfico 3 na página seguinte, explicita melhor o resultado quantitativo dessa análise.

Gráfico 3: Desempenho do Ensino Médio em relação ao ensino-aprendizagem com os gêneros textuais, em comparação com o Ensino Fundamental.



Extraímos algumas passagens das falas dos alunos que retratam as crenças acima e que revelam a melhoria em alguns aspectos, nesse nível, em relação à temática e alguns aspectos que ainda precisam melhorar. As crenças explicitadas abaixo contemplam, resumem e detalham os pontos elencados pelos informantes. De início, apresentamos avaliações que afirmam ter havido no Nível Médio: a) uma maior frequência e diversidade dos gêneros, na sala de aula:

Antonio Marcos: O uso de variados gêneros atinge uma melhora. Percebe-se que alguns professores procuram apresentar mais frequentemente para os alunos tipos distintos de textos para que eles se familiarizem cada vez mais com os mesmos. Todavia, em minha visão, ainda tem muito o que melhorar, pois por ser esse um assunto relevante para o ensino, a ênfase dada a ele nos ensino médio deveria ter sido maior.

Elizabeth: Embora de forma ainda insuficiente, no Ensino Médio, já foi possível observar uma maior utilização de textos e por conseguinte, uma maior exploração dos gêneros textuais, até porque há uma preocupação em preparar os alunos (a habilidade de leitura) para o vestibular.

Lidiane: Era muito comum os professores trazerem pra sala de aula, textos diversos como reportagens de revista de turismo e de meio ambiente, letras de músicas, bilhetes e entre outros. Isto facilitava a captação de vocabulário do aluno.

Além da frequência que se revela maior, pudemos observar uma maior variação de gêneros em relação ao Ensino Fundamental. Como já defendemos antes, isso é bastante positivo, pois concordamos com Antunes (2009), ao sugerir que a familiaridade dos alunos com diversos gêneros os deixaria aptos a

perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros. Os alunos também demonstraram concordar com essa teoria. Dessa forma, os gêneros lembrados pelos alunos foram: músicas (03 alunos), e-mails (02 alunos), filmes (02 alunos), diálogos, bilhetes e reportagens de revistas de turismo e de meio ambiente (citado cada um por 01 aluno). Além desses, dois alunos citaram “textos”. Mais uma vez considerando textos sem uma categoria de gênero definida. Assim, os alunos, apesar de afirmarem que têm tido conhecimento de gêneros textuais numa perspectiva mais ampla, diferentemente do que afirmam Dolz e Schneuwly (2004), esquecem-se de que os textos só acontecem, necessariamente, através de algum gênero textual, quer queiramos ou não. Gêneros têm nomes e funções definidas, todavia, ao invés de nomearem o gênero, os alunos mencionam, simplesmente, texto, como se isso bastasse para identificá-lo.

Dando continuidade aos pontos elencados pelos alunos, ao avaliarem o Nível Médio no tocante à utilização dos gêneros textuais, destacamos, ainda, aspectos que, segundo eles, fazem com que os gêneros sejam mais explorados nesse nível: b) programas de ensino que cobram mais em relação ao ensino pautado nos gêneros textuais – inclusive podemos destacar os PCN citados por um de nossos informantes como, talvez, um desdobramento desses programas; e c) são um pouco mais explorados, com objetivo de preparar para o vestibular. Sendo assim, os programas de ensino e o fato de esse nível preparar os alunos para o vestibular podem ser as causas da ênfase dada aos gêneros, como podemos ver nas falas dos informantes Francisco e Sanin.

Francisco: Maior frequência se comparado ao ensino fundamental... Os programas de ensino cobram com mais importância o ensino de gêneros textuais para o ensino de línguas.

Kalel: Conta com materiais mais elaborados, na maioria, tidos como de “acordo com as propostas dos PCNs”. Percebe-se que há uma seleção de textos, feitas para dar ao aluno uma compreensão do tipo de texto ou que gênero textual pertence.

Sanin: Praticamente a mesma coisa do ensino fundamental. Os textos eram trabalhados apenas como suportes para introduzir conteúdos gramaticais. Além disso, a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão foi ainda mais enfatizado para preparar o aluno para o vestibular.

Realmente, sobre essa questão dos programas de ensino, Antunes (2003) discute a possibilidade de ter-se criado ações, apesar de todos os seus limites, que acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na área das avaliações (ANTUNES, 2003, p. 21). A autora, inclusive, cita dentre outros exemplos, o trabalho de elaboração e de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos são citados por Kalel, o que nos faz inferir que, além de conhecê-los, o informante acredita na proposta dos PCN como viável para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Outra observação interessante é que, para o informante, a seleção de textos é feita para dar ao aluno uma compreensão do tipo de texto ou gênero a que pertence. O fato de citar tipo de texto ou gênero dá a ideia de que o aluno sabe a diferença entre essas categorias e de que acredita que tais informações são relevantes na hora de trabalhar esses gêneros na sala de aula.

Quanto à questão do trabalho de gêneros no intuito de preparar para o vestibular, deve justificar o aspecto “d” que é o trabalho com algumas temáticas sociais. Segundo Dilma, isso é positivo por trazer para a sala de aula textos midiáticos extraídos de jornais ou revistas, que são voltados para o contexto social em que os alunos vivem. Apesar de não crer que houve grandes diferenças quanto ao Nível Fundamental, a informante reconhece essa prática como consequência de um empenho maior do professor, nas suas próprias palavras. Apesar disso, a informante acredita que essas temáticas não mudam ano após ano, o que impede, segundo ela, de cumprir toda a abrangência do gênero textual.

Dilma: Não considero grandes diferenças em relação ao ensino fundamental quanto ao uso de gêneros nas aulas de inglês. Há sim, um empenho maior do professor de nível médio de chamar a atenção do aluno para temáticas sociais, trazendo para a sala textos extraídos de jornais ou revistas, alguns tipos de mídias etc. Ao meu ver, os gêneros ainda são mal explorados e voltam-se sempre para as mesmas temáticas (ano após ano) não cumprindo, assim, toda a abrangência que poderia alcançar.

Ainda foram apontados outros aspectos pelos alunos como: e) os professores se preocupam mais com a funcionalidade da língua; f) os gêneros são trabalhados de acordo com os avanços tecnológicos. Tais aspectos podem ser encontrados nas falas dos alunos que seguem:

Maria Fernanda: Considerado bom se comparando com ao ensino fundamental... Os professores se preocupam mais com a funcionalidade da língua para os alunos... Ainda não é muito trabalhado com os gêneros textuais... É possível trabalhar atividades variadas sem limites.

Tainá: Acontece de forma mais eficaz, conforme o nível da turma, o professor explorava um pouco mais. Os gêneros eram trabalhados partindo dos avanços tecnológicos, fazendo uso do e-mail, filmes, entre outros.

Percebemos que as duas falas ora apresentadas se referem à língua numa perspectiva funcional e contextual. No primeiro exemplo, Maria Fernanda comenta sobre a funcionalidade explicitamente. Na segunda fala, Tainá cita gêneros que estão no cotidiano dos alunos, uma vez que gêneros, como o e-mail, fazem parte da realidade de uma grande parte das pessoas, no mundo inteiro. A informante revela que acontecia de forma mais eficaz, o que demonstra que trabalhar gêneros seguindo essas características, de acordo com a aluna, pode ser mais produtivo.

No entanto, embora tenham destacado pontos positivos em relação ao ensino de língua inglesa no tocante à utilização de gêneros textuais no Ensino Médio, os informantes ainda conseguem ver aspectos que precisam melhorar nesse nível, tais como: a) a ênfase no Ensino Médio deveria ser maior (Antonio Marcos); b) ainda não são muito trabalhados; é ainda insuficiente (Elizabeth); c) há pouca diversidade (Manoel); d) percebe-se que os gêneros textuais são utilizados com a finalidade de ensinar a gramática (Katherine, Kalel e Sanin); e) acontece praticamente da mesma forma como no Ensino Fundamental (Lísi e Sanin); f) os gêneros ainda são mal explorados e voltam-se sempre para as mesmas temáticas (ano após ano) não cumprindo, assim, toda a abrangência que poderia alcançar (Dilma).

Podemos destacar como ponto comum em relação ao Ensino Fundamental, o ensino de gêneros textuais com propósito de trabalhar a gramática (03 alunos) e, ao que parece, que de forma não funcional, anulando, assim, a função primária dos gêneros, que é facilitar as interações, as comunicações e ações sociais, conforme podemos ver em diversos trabalhos. Para Dolz e Schneuwly, por exemplo, “a mediação (práticas de linguagem-interação social) gera o princípio que funda o conjunto de seus enfoques” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51). Também

para Carvalho (2005, p. 132), essa concepção “amplia, em primeiro lugar, o conceito de gênero, pois inclui não só o que tradicionalmente se compreendia como produção literária, mas também os gêneros do cotidiano”. Inclusive os alunos parecem acreditar nas vantagens em se trazer gêneros que façam parte da realidade e do cotidiano dos alunos. Isso também nos remete a Bakhtin, ao defender que “a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos” (BAKHTIN, 2000, p. 301). É o caso, por exemplo, dos gêneros citados por Tainá, como filmes e e-mails, que podem ser gêneros bastante interessantes para serem trabalhados em sala de aula e que podem ser encontrados facilmente no dia a dia.

Outro fator notável, nessa questão, é a discordância entre alguns informantes; para alguns (04 alunos), no Ensino Médio aconteceu uma melhora nos quesitos diversidade e frequência; no entanto, dos quinze alunos entrevistados, quatro citaram ainda, como ponto negativo, a frequência e um aluno citou ainda a diversidade de gêneros como um dos problemas. Esse número se revela insignificante, se comparado ao Ensino Fundamental.

Abrimos, aqui, um parêntese para descrever a fala da informante Ana que demonstrou não ter interpretado muito bem essa questão, ao responder o seguinte:

Ana: Alguns temas são recorrentes em determinados gêneros textuais. Os alunos são capazes de compreender e relacionados ao gênero. Porém, a baixa compreensão de vocabulário os impedem de entender o sentido dos textos sem tradução. Normalmente, usa-se textos informativos no Ensino Médio.

Embora a informante não tenha se limitado a falar de sua própria experiência no Ensino Médio, percebemos uma crença, quando ela diz que, “normalmente usa-se textos informativos”. Nesse caso, não é o gênero que entra em questão, mas sua tipologia textual. Diferentemente de Kalel, que demonstrou fazer bem essa distinção, Ana pareceu confundir um pouco essas duas definições.

Por fim, apresentamos o Quadro 3, que sintetiza as experiências dos alunos, no Ensino Médio, no tocante ao uso dos gêneros textuais

Quadro 4 – Experiências com gêneros textuais no Ensino Médio

<ul style="list-style-type: none"> • Uma maior frequência e diversidade dos gêneros na sala de aula.
<ul style="list-style-type: none"> • Há programas de ensino que cobram mais em relação ao ensino pautado nos gêneros textuais.
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores se preocupam mais com a funcionalidade da língua.
<ul style="list-style-type: none"> • Acontece de forma mais eficaz.
<ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros são trabalhados de acordo com os avanços tecnológicos.
<ul style="list-style-type: none"> • São trabalhados partindo da realidade dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Contam com materiais mais elaborados e na maioria, tidos como de acordo com as propostas dos PCN.
<ul style="list-style-type: none"> • Há uma seleção de textos feitos para dar ao aluno uma compreensão do tipo de texto ou gênero textual a que pertence.
<ul style="list-style-type: none"> • São um pouco mais explorados, com objetivo de preparar para o vestibular.
<ul style="list-style-type: none"> • Há um empenho maior do professor em chamar a atenção do aluno para temáticas sociais, trazendo para a sala textos extraídos de jornais ou revistas, alguns tipos de mídias etc.

Porém, lembremos que os alunos também apontaram alguns pontos que ainda precisam melhorar nesse nível. Assim, elaboramos um quadro comparativo do que melhorou e do que ainda precisa melhorar, que, também, revela algumas crenças dos alunos.

Quadro 5: Experiências quanto à utilização dos gêneros textuais no Ensino Médio: o que melhorou e o que poderia ter sido melhor, segundo os informantes

ALUNOS	O QUE MELHOROU	O QUE PODERIA TER SIDO MELHOR
Antonio Marcos	A diversidade dos gêneros na sala de aula atinge uma melhora; alguns professores procuram apresentar mais frequentemente tipos distintos de textos.	A ênfase no Ensino Médio deveria ser maior;
Elizabeth	Maior utilização e exploração dos gêneros.	Ainda é insuficiente;
Francisco	Maior frequência se comparado ao Ensino fundamental.	-
Maria Fernanda	Os professores se preocupam mais com a funcionalidade da língua.	Ainda não são muito trabalhados;
Manoel	-	Pouca diversidade de gêneros textuais.
Tainá	Acontece de forma mais eficaz.	-
Lísi	Partindo dos avanços tecnológicos; partindo da realidade desses alunos.	-
Kalel	Contam com materiais mais elaborados; de acordo com as propostas dos PCN; Havia uma seleção de textos feita para dar ao aluno uma compreensão do tipo de texto ou gênero textual a que pertence.	Os gêneros textuais eram utilizados com fins de ensino gramatical ou para buscar informações específicas, não contribuindo para o entendimento dos gêneros em si;

Weter	Há uma evolução do uso dos gêneros textuais; há pouco uso da gramática.	Os gêneros textuais acontecem com menos ênfase.
Júlia	São um pouco mais explorados.	-
Sanin	A aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão é ainda mais enfatizado para preparar para o vestibular.	Praticamente a mesma coisa que no ensino fundamental; os textos são trabalhados apenas como suportes para introduzir conteúdos gramaticais.
Dilma	Há um empenho maior do professor em chamar a atenção do aluno para temáticas sociais, trazendo para a sala textos extraídos de jornais ou revistas, alguns tipos de mídias etc.	Os gêneros ainda são mal explorados e voltam-se sempre para as mesmas temáticas (ano após ano) não cumprindo, assim, toda a abrangência que poderia alcançar.

4.2.3 Experiências com Gêneros textuais no curso de Letras/Língua Inglesa

Em se tratando da presença dos gêneros textuais na universidade, no curso de Letras/Língua Inglesa, os alunos, antes de apresentarem seus conceitos, falaram das dificuldades e das mudanças que ocorreram ao ingressarem no curso de graduação. Alguns alunos disseram não ter sentido dificuldades (01 aluno) ou não ter percebido mudanças nesse nível (02 alunos). Todavia, todo o restante citou dificuldades e mudanças ocorridas, ao chegarem nesse novo contexto.

4.2.3.1 Dificuldades encontradas e mudanças ocorridas no curso de graduação

Sobre as dificuldades, podemos enumerar, resumidamente: a) dificuldade com a habilidade de leitura (Elizabeth, Francisco, Tainá, Júlia e Ana); b) dificuldade com o vocabulário (Katherine, Francisco, Maria Fernanda, Lidianne e Ana); c) dificuldade diante do contato com uma nova língua (Elizabeth, Maria Fernanda e Dilma) d) desconhecimento em relação a alguns gêneros (Antonio Marcos e Werter).

Com relação às mudanças ocorridas sobre suas crenças, desde que os alunos ingressaram na universidade até o presente momento, as respostas dos alunos revelaram mudanças de crenças em relação a: a) ao conceito de gêneros, que incluem aspectos como: 1) eles nem sabiam o que eram os gêneros textuais; 2)

a crença de que gêneros textuais são as redações solicitadas pelos professores, e não que um e-mail, por exemplo, fosse um gênero textual; 3) a crença de que “algo como: informativo, dissertativo, narrativo” fossem os tipos de textos; 4) a crença de que os gêneros textuais acontecessem apenas na modalidade escrita. Os relatos foram muito interessantes e merecem que retomemos alguns deles. Para exemplificar as crenças do tipo 1, vejamos as falas de Antonio Marcos e Sanin.

Antônio Marcos: Eu na verdade nem entendia muito bem sobre o que era gêneros textuais. A mudança foi radical, pois além de passar a entender de fato o que eles são, entendo também o que eles representam dentro do ensino de línguas.

Sanin: Antes eu não sabia nem o que significava “gêneros textuais”. Agora sei da importância de se adequar aos diferentes contextos valendo-se dos diferentes gêneros.

Além de afirmarem entender o que são gêneros textuais, os alunos vão um pouco além. Antonio Marcos diz entender o que eles representam dentro do ensino e Sanin ressalta a importância da utilização dos diferentes gêneros à sua adequação aos diferentes contextos.

No tocante a crenças do tipo 2 que revelam um conceito de gêneros como as redações que os professores pediam; a crença 3, que explicita o conceito de gêneros como os tipos textuais; e, ainda, a crença 4, que limita os gêneros apenas aos escritos, apresentamos os seguintes depoimentos, que trazem essas crenças de forma mais detalhada.

Katherine: Sim, até entrar na universidade, eu acreditava que gêneros textuais fossem as redações que os professores pediam que fizesse, e não que um e-mail por exemplo, fosse um gênero textual.

Francisco: Sim, muitas, antes eu achava que gêneros textuais eram apenas os tipos de texto, algo como: informativo, dissertativo, narrativo, foi depois da faculdade que eu soube o que realmente são os gêneros textuais.

Manoel: Sim, pois eu pensava que gêneros textuais eram apenas os escritos.

Chamamos a atenção em relação à crença de número 2, uma vez que Antunes (2009) já se preocupava com o fato de que os gêneros são, muitas vezes, tratados como peça indefinida. Nesse sentido, a pesquisadora exemplifica com a

seguinte frase: “faça uma redação” - comum nas salas de aulas de línguas. De acordo com o informante, isso anulou a possibilidade de eles saberem que outros gêneros do cotidiano, como o e-mail, por exemplo, poderia ser considerado um gênero. Isso se constitui em outro problema dessa crença. Pois, além de não se definir bem o gênero, quando se diz “faça uma redação”, os alunos prosseguem o estudo sem saberem que toda forma de comunicação acontece em forma de um gênero textual, inclusive nas situações corriqueiras e comuns do dia a dia.

Sobre a crença de número 3, a de que gêneros textuais são restritos aos tipos textuais, podemos retomar a discussão de que essa era uma crença muito comum; porém, segundo reflexões feitas por Marcuschi (2002), devemos lembrar que os gêneros textuais existem em um número muito maior, talvez até ilimitado. Já os tipos de textos compreendem cerca de seis, a saber, os tipos: narrativos, dissertativos, descritivos, injuntivos, informativos e os expositivos. Infelizmente, essa parece ser ainda uma realidade nas escolas, e, deve ser por conta de crenças como essa que nem os alunos e nem os professores conseguem reconhecer a diversidade de gêneros que perpassam por esse contexto, muitas vezes, afirmando que os gêneros não são trazidos para a sala de aula. Porém, uma vez sabedores de que “toda comunicação se dá através de algum gênero, quer se queira ou não” (SCHEUWLY E DOLZ, 2004), compreendemos que, de uma forma ou de outra, eles devem estar lá. Isso porque a sala de aula de línguas é um lugar onde a comunicação, além de ser instrumento de aprendizagem, é, também, objeto de estudo.

A crença de número 4 também apresenta os gêneros textuais numa perspectiva bastante restrita e por que não dizer, ultrapassada, tendo em vista que o informante considera como gêneros textuais, apenas os escritos – um tipo de equívoco que acompanha os alunos, durante muito tempo em suas trajetórias estudantis. No caso desse informante, o acompanhou até o curso de graduação.

Fazendo parte, também, desse grupo, duas alunas ainda ressaltaram o entendimento do que são gêneros a partir da graduação.

Maria Fernanda: Sim. Hoje podemos nos aproximar a um conceito sobre gêneros textuais, podendo afirmar que é a peça que faltava no quebra-cabeça do ensino/aprendizagem.

Lísi: Sim, pude compreender melhor o que são gêneros e de que forma eles estão presentes.

As alunas afirmam que hoje sabem o que são os gêneros, também indo um pouco mais além: Maria Fernanda demonstra que, a partir desse novo conceito adquirido, passou a se preocupar mais com o contexto de ensino-aprendizagem, e Lísi afirma que a partir dessa mudança, também entendeu melhor como os gêneros estão presentes.

Podemos observar que um segundo grupo se formou em relação às crenças dos alunos; agora não mais sobre o conceito de gêneros, mas sobre o seu entendimento em relação ao papel dos gêneros no contexto de ensino-aprendizagem. Esse grupo, que chamaremos de grupo “b”, revela mudanças de crenças, tais como: 1) a gramática, somente, não preenche a lacuna do ensino-aprendizagem da língua; 2) é importante levar materiais autênticos; 3) contribuiu para o entendimento de como melhor utilizar os gêneros em sala de aula. Vejamos os discursos de forma mais detalhada:

Lidiane: Com certeza. Entendi que o uso destes instrumentos pode facilitar e muito a aprendizagem da língua. E que a gramática, somente, não preenche esta lacuna na aprendizagem.

Kalel: A partir das discussões acerca dos gêneros textuais feitas na universidade, possibilitou que o entendimento sobre o uso dos gêneros textuais contribuísse para a melhor utilização em sala de aula. A maior mudança é, portanto, saber como utilizar os gêneros em sala de aula.

Dilma: Sim. Acreditava que, para alunos de língua estrangeira, o gênero na língua alvo por si só, já seria uma importante fonte de aprendizagem. Hoje, vejo a importância de levar materiais autênticos para a sala de aula como forma de melhorar ainda mais este aprendizado.

Além desses informantes, Werter afirmou que com o ingresso na universidade, “primeiramente, tudo mudou”. De forma resumida, e como já havíamos sinalizado, podemos categorizar essas mudanças ocorridas no âmbito da universidade em relação às crenças dos alunos sobre gêneros textuais, como em dois grandes grupos: a) passaram a entender o que são gêneros textuais e como

eles estão presentes (05 alunos); e b) passaram a entender o que eles representam no ensino-aprendizagem de línguas (07 alunos).

Os dois grupos trazem dados bastante interessantes. O primeiro grupo é formado por um bom número de alunos e revela que as mudanças começaram desde a definição de gêneros, já que alguns foram explícitos em dizer que não sabiam “nem o que eram os gêneros textuais” (Antonio Marcos e Sanin). Também demonstraram avanços, ao relatarem ter adquirido conhecimento da forma como os gêneros estão presentes. Supomos que o aluno se referia à forma como os gêneros estão presentes na sociedade e, por conseguinte, na nossa vida cotidiana. Também citaram a importância de adequarem diferentes gêneros a diferentes contextos. Tais considerações, como podemos ver, denotam uma compreensão mais ampla do conceito de gêneros textuais.

Já o segundo grupo revela conhecimento adquirido na universidade a respeito dos gêneros e de sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas. De forma geral, os alunos enfatizam o fato de que passaram a perceber sua importância (05 alunos). Dois alunos desse grupo citaram mudanças nas suas crenças sobre a relação entre gêneros e aspectos específicos do ensino-aprendizagem de línguas. Assim, na opinião deles, passaram a compreender que: 1) a gramática somente não preenche a lacuna da aprendizagem, e 2) é importante levar materiais autênticos para a sala de aula. Sobre essa última crença, a informante diz que antes acreditava que “para os alunos de língua estrangeira, o gênero na língua alvo por si só, já seria uma importante fonte de aprendizagem”. Percebemos que, *a priori*, não havia, no seu discurso, uma preocupação em trabalhar determinados gêneros, uma vez que o que importava era que o aluno estivesse em contato com a língua alvo. De acordo com a sua crença, o fato de colocá-lo em contato com essa língua e de ensinar a língua em si, já cumpria o objetivo do ensino-aprendizagem, independente do gênero que se utilizasse para isso. Conforme podemos observar aqui, a crença não diz respeito, diretamente, ao seu entendimento sobre o que sejam os gêneros textuais, mas, à sua compreensão sobre como considerar os gêneros textuais no âmbito da sala de aula.

Todas essas mudanças apontadas pelos alunos, em especial quando os próprios alunos fazem uma reflexão do antes e do depois em relação às suas crenças, só reforçam o pensamento de Barcelos (2004, p. 132), ao afirmar: “as crenças não são somente um conhecimento cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Isso quer dizer que não podemos deixar de reconhecer que o cognitivo faz parte das questões das crenças, assim também fez parte da mudança de conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros textuais. No entanto, consideramos como o diferencial, nesse processo, a interação dos alunos com o novo contexto e a capacidade de refletirem sobre todas essas questões. Como consequência dessa reflexão, surgem as mudanças, aliás, representando outra característica das crenças que é, exatamente, o fato de estarem em constantes mudanças, uma vez que elas são, como afirma Barcelos (2001), episódicas e contextuais.

Quadro 6 – Dificuldades encontradas quanto aos gêneros textuais no curso de Letras/Língua Inglesa

• Dificuldade com a habilidade de leitura.
• Dificuldade com o vocabulário.
• O contato com uma nova língua.
• Desconhecimento em relação a alguns gêneros.

Quadro 7 – Crenças dos alunos em relação aos gêneros textuais: antes e depois do curso de Letras/Língua Inglesa

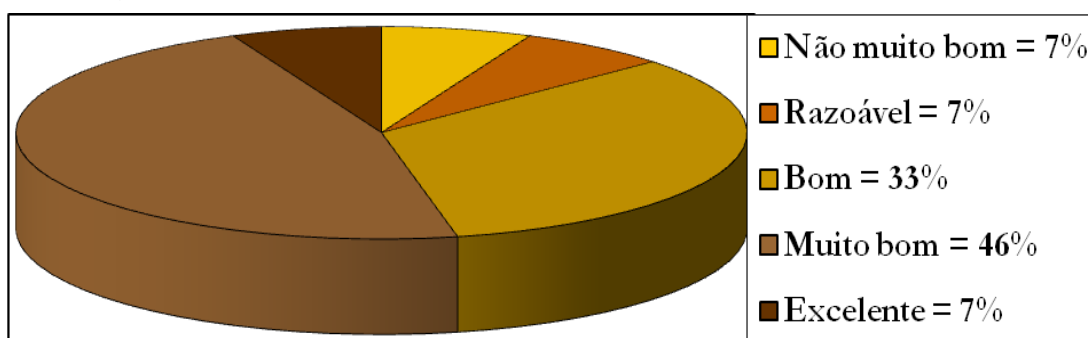
ANTES	CRENÇA	DEPOIS	CRENÇA
Crença de que os gêneros textuais são as redações que os professores pediam que fizesse, e não que um e-mail por exemplo, fosse um gênero textual;	Gêneros textuais eram as redações	Aprenderam o que são gêneros textuais;	Aprenderam sobre o conceito de gêneros
A crença de que fossem os tipos de texto, algo como: informativo, dissertativo, narrativo;	Gêneros textuais eram os tipos textuais	Aprenderam como os gêneros estão presentes;	Aprenderam sobre a relação gêneros/sociedade
A crença de que os gêneros textuais fossem apenas os escritos;	Gêneros textuais eram apenas os escritos	Aprenderam a importância de adequar diferentes gêneros textuais a diferentes contextos;	Aprenderam sobre a relação gêneros/contextos
A crença de que, para os alunos de língua estrangeira, o gênero na	O gênero na língua alvo por si só já	Passaram a entender a importância dos gêneros textuais no	Aprenderam sobre a relação

língua alvo por si só, já seria uma importante fonte de aprendizagem.	bastava	ensino de línguas;	gêneros/ensino
		Passaram a compreender que a gramática somente não preenche a lacuna da aprendizagem;	Compreenderam que a gramática não é o único aspecto que precisa ser trabalhado
		Passaram a entender a importância de trabalhar gêneros autênticos.	Entenderam a importância de utilizar os gêneros autênticos

4.2.3.2 Relatando experiências e avaliando a prática com gêneros textuais

No questionário, os conceitos atribuídos pelos alunos ao ensino-aprendizagem de línguas, no tocante à utilização dos gêneros textuais no curso de Letras, foram os seguintes: não muito bom (01 aluno), razoável (01 aluno), bom (05 alunos), muito bom (07 alunos) e excelente (01 aluno). Apesar da variação de conceitos, podemos perceber o avanço que ocorreu, uma vez que vemos a concentração das respostas dos alunos nas opções “bom” (33%) e “muito bom” (46%), chegando, inclusive, ao conceito de “excelente” (7%), o que não aconteceu nos níveis fundamental e médio. O gráfico 4, a seguir, representa esses conceitos:

Gráfico 4: Avaliação dos alunos sobre o uso dos gêneros textuais no Curso Letras



Vemos, através da fala dos alunos, que os avanços, nesse nível, estão relacionados: a) à diversidade de gêneros (09 alunos); b) à frequência de gêneros na sala de aula (05 alunos); c) às atividades propostas (02 alunos); d) ao conhecimento do conceito de gêneros textuais (01 aluno); e) à competência do professor (02 alunos); f) ao trabalho com gêneros de acordo com os contextos

diversos e com as finalidades (01 aluno); g) ao conhecimento de que o mais simples gênero é tão eficaz quanto os gêneros formais (01 aluno); h) ao aumento de vocabulário (01 aluno).

Vejamos alguns dos relatos dos alunos, no sentido de ilustrar com suas próprias falas, as avaliações feitas. Os depoimentos selecionados e que seguem abaixo, de forma resumida, reiteram as considerações acima, como também, contemplam as falas dos demais investigados. Primeiro, vejamos alguns dos depoimentos que demonstram crenças positivas quanto à diversidade dos gêneros.

Kalel: Tanto no ensino de língua quanto nos de literatura é utilizado uma diversidade de gêneros textuais... O uso desses gêneros possibilita uma diversidade de conhecimentos, etc.,

Lidiane: Muitas atividades exigem do aluno sua compreensão sobre gêneros textuais... Também, as atividades envolvem vários tipos de gêneros.

Conforme já foi discutido, aqui, a diversidade de gêneros é considerada um fato relevante no trabalho de sala de aula. Contudo, alguns alunos, além de mencionarem a questão da diversidade dos gêneros, também apontaram outros aspectos que ganharam ênfase na universidade como: o contexto, a finalidade, o perfil do professor e a percepção de que os gêneros simples são tão importantes quanto os mais complexos.

Sanin: Nas disciplinas voltadas para o ensino da língua inglesa tive a oportunidade de trabalhar a diversidade de gêneros textuais tanto na escrita quanto na fala. Trabalhamos textos em contextos diversos com finalidades de acordo com o gênero.

Antônio Marcos: Muitos gêneros já temos estudado no decorrer do curso Letras... Os professores responsáveis pela apresentação desses gêneros em sala de aula têm cumprido essa tarefa. Procuram ao máximo manter o aluno em contato com essas diversidades de tipos de textos.

Dilma: Acredito que os gêneros foram bem explorados e que eu e os demais alunos tivemos acesso a um material diversificado e atualizado. Contamos com professores experientes, inovadores e dinâmicos que traziam/trazem para a sala de aula os mais variados gêneros textuais, fazendo perceber que o mais 'simples' modelo de gênero (quadrinho, música, etc.) é tão eficaz quanto aquele defendido pela literatura formal.

Ana: Os diferentes gêneros nos possibilitaram aumento de vocabulário, o que é de extrema importância na aprendizagem de língua estrangeira.

No discurso de Sanin, observamos estarem presentes duas significativas categorias que são o contexto e a finalidade. Isso vai ao encontro do que apontam Schneuwly e Dolz (2004), ao resumirem as premissas defendidas por Bakhtin (2000). Uma delas é que a escolha de um gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor. Assim, o contexto (a esfera) e a finalidade (a intenção do locutor) são considerados importantes por Sanin, uma vez que ele os aponta como aspectos positivos, nas aulas da graduação.

Na terceira declaração, Dilma também apontou outros aspectos além da diversidade. Demonstra na sua fala aprovação em relação à abordagem dos professores, caracterizando-os como “experientes, inovadores e dinâmicos”. Algo que podemos destacar é a influência que o professor tem em relação à formação das crenças dos alunos. Vale dizer que a experiência enquanto aprendizes de LE é considerada como um dos aspectos mais influentes na formação das crenças desses alunos (KUDIESS, 2005; ROTTAVA, 2004). Nesse sentido, o que os alunos pensam dos professores constitui-se em um importante fator. Ainda sobre a declaração de Dilma, percebemos que, como consequência a variedade de gêneros, nesse nível, a informante também diz ter percebido que “o mais ‘simples’ modelo de gênero... é tão eficaz quanto aquele defendido pela literatura formal”. Mais uma orientação vinda, principalmente, dos trabalhos de Bakhtin (2000), quando ele afirma que na conversa moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes mais padronizados e às vezes mais maleáveis (BAKHTIN, 2000).

Ana atribui também como consequência dessa diversidade, o aumento do vocabulário que, segundo ela, “é de extrema importância na aprendizagem de língua estrangeira”. Na verdade, essa questão do vocabulário já foi abordada outras vezes nesse trabalho. Tem sido recorrente o fato de os informantes demonstrarem acreditar ser o vocabulário um dos aspectos importantes a serem enfatizados com gêneros textuais e que tem sido, muitas vezes, deixado de lado. Isso corrobora os resultados dos estudos de Conceição e Soares (2010), em que, para a professora investigada na pesquisa, o vocabulário é um dos aspectos indispensáveis para a conversação. A autora referida cita outras pesquisas como a realizada por Barcelos (2003), que confirmam também essa crença, uma vez que o professor investigado,

nessa pesquisa, diz que os alunos querem mesmo é vocabulário na aula de conversação.

Os discursos seguintes abordam aspectos positivos em relação à utilização dos gêneros textuais, no que se refere à frequência e ao conhecimento de como trabalhá-los em sala de aula.

Lísi: Os gêneros textuais são abordados com frequência, principalmente nas aulas de literaturas, tanto na literatura inglesa quanto a literatura norte-americana.

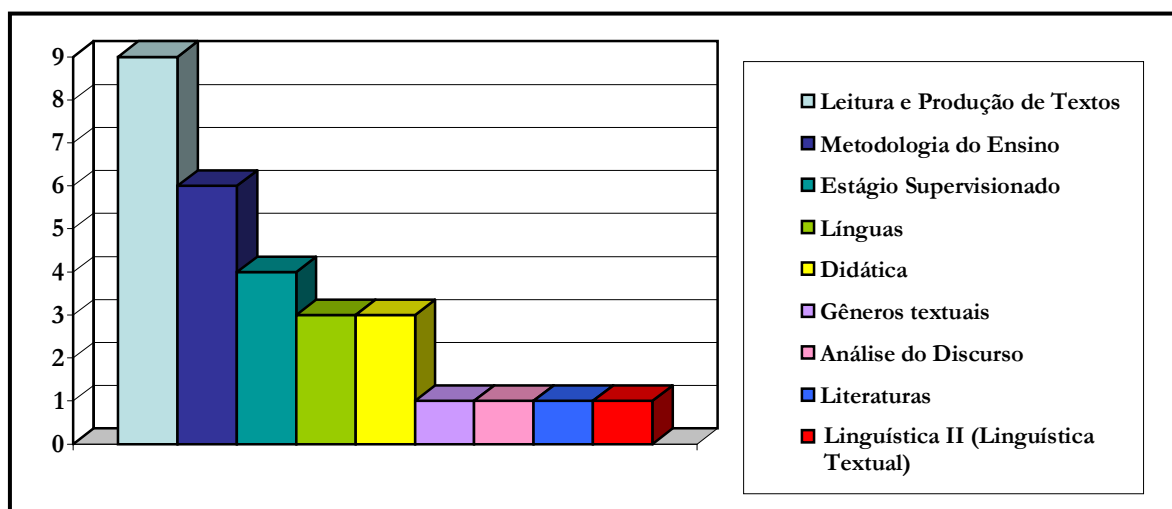
Maria Fernanda: Conhecemos o conceito de gêneros textuais [...] Aprendemos a usar esses gêneros como futuros professores de língua inglesa.

O fato de a maioria dos alunos destacar os quesitos diversidade e frequência dos gêneros em sala de aula como pontos positivos desse nível de ensino, requer uma comparação com os Níveis Fundamental e Médio. Isso porque foram exatamente esses quesitos os mais criticados pelos alunos em relação aos níveis anteriores. Ao justificarem suas respostas, os alunos listaram os diversos gêneros apresentados. Assim, conforme suas justificativas, são recorrentes no curso de letras, os seguintes gêneros: entrevistas (citadas por 04 alunos), blogs (04 alunos), músicas (04 alunos), filmes (03 alunos), resenhas (03 alunos), biografias (02 alunos), diálogos (02 alunos), artigos (01 aluno) e quadrinho (01 aluno). Além desses, os alunos, equivocadamente, citaram dissertações (02 alunos), confundindo a tipologia textual com gênero textual. Além disso, mencionaram paradidáticos (01 aluno), ao invés de citar se se tratava de um romance, ou de outro gênero textual, especificamente.

Outro aspecto interessante posto pelos alunos é que o curso de Letras trouxe a eles: o conhecimento do conceito de gêneros, o fato de eles aprenderem a usar esses gêneros como futuros professores de língua inglesa, a presença de gêneros dos mais simples aos mais formais, a presença tanto dos escritos quanto dos orais, e a menção às disciplinas de línguas e de literaturas, como disciplinas que têm dado oportunidade ao ensino-aprendizagem de língua inglesa através de gêneros textuais.

Freudenberger e Rottava (2004) sugerem que é a partir da interação com esse novo contexto (a universidade) que os gêneros textuais assumem o caráter ativo do ser humano, que, para Barcelos (2003, p. 57), “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros”. Assim, o ensino de graduação tem papel importante nesse aspecto, já que é a experiência do curso de graduação que lhes dá conhecimentos e maturidade para que reflitam melhor sobre as experiências que tiveram nos ensinamentos anteriores. Quando os alunos dizem que foi na universidade que eles conheceram o conceito de gêneros textuais e que também aprenderam a utilizá-los como professores de língua inglesa, isso vem confirmar a tese dessas autoras, ao postularem que “dessa forma, também as disciplinas teóricas têm um papel central na mudança das crenças” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 53). Isso se confirma também no fato de que, quando perguntados sobre que disciplinas do curso foram importantes para ampliar os seus conhecimentos em relação aos gêneros textuais, as disciplinas Leitura e Produção Textual I e II (09 alunos), Estágio Supervisionado I e II (06 alunos) e Metodologia do Ensino de Inglês I e II (04 alunos), foram as mais citadas. Em outras palavras, isso quer dizer que “as possíveis influências do curso de Graduação sobre o sistema de crenças desses sujeitos não podem ser, no entanto, remetidas apenas às disciplinas de Inglês” (p. 43). No Gráfico 5, podemos verificar a recorrência das disciplinas citadas pelos alunos, sendo seis as mais citadas.

Gráfico 5: As disciplinas que mais contribuíram para o conhecimento sobre gêneros textuais



Cumpra dizer, também, que houve avaliações negativas em relação à utilização de gêneros textuais no curso de Letras e que entram em conflito com as avaliações já apresentadas no que se refere à diversidade e à frequência. Um dos nossos informantes (Manoel) considera que: “embora sejam trabalhados alguns gêneros textuais, os professores não dão muita ênfase aos gêneros nas aulas, pois nas aulas eram pra ser usados muitos textos”. Outra informante (Lidianne) considera que “não chega a ser muito bom, pois ainda existe uma aparência em relação a este tipo de atividades, pois já se acostumou com um número limitado, como diálogos, músicas e pequenos textos”. Um outro aluno (Kalel) afirmou considerar o ensino de Língua Inglesa e a utilização de gêneros textuais na universidade como “insuficiente para um trabalho mais completo”, embora não tenha apresentado justificativas que fortalecessem esse argumento. Também há aquele (Werter) que acredita que os gêneros textuais, nesse nível, ainda enfatizam “métodos metalinguísticos do decorrer das aulas até o processo avaliativo”, referindo-se à abordagem da gramática, especificamente. Sobre essa última questão, trazemos à tona a concepção de Oliveira e Wilson (2008, p. 236) ao afirmar que “essa é uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras”. Apesar dessa concepção ter sido citada por um dos alunos, não percebemos que essa é uma concepção muito presente nesse contexto. Pelo menos não foi muito citada pelos informantes, tendo em vista que dos quinze alunos, apenas um a citou. Portanto, esperamos que esse resultado signifique que essa realidade apontada por Oliveira e Wilson, esteja começando a mudar, ou que, pelo menos, essa não seja mais a realidade vivida pela maioria desses alunos.

4.2.3.3 Crenças sobre os gêneros textuais no curso Letras e a ação do professor

As duas sentenças acima que se encontram entre aspas representam duas diferentes posições assumidas pelos alunos, ao descreverem as práticas dos professores, no tocante à utilização dos gêneros textuais no curso Letras. Tais opiniões, até um pouco extremas, representam o quanto discordantes foram as crenças de alguns alunos. Na verdade, podemos distribuí-las em três grupos: a) alguns avaliam como positivas; b) outros como negativas; c) às vezes positivas, às

vezes negativas. É claro que algumas delas devem se sobrepor às outras quantitativamente falando. Iniciemos, pois, vendo o que os alunos citaram como característico da ação dos professores, no tocante aos gêneros textuais, procurando saber que avaliação(ões) predomina(m) nas falas dos alunos e que crenças estão por trás das descrições destes. Começemos pelas crenças do grupo “a”, que podem ser consideradas positivas em relação à ação do professor.

Antonio Marcos: A prática dos professores é por demais satisfatória. Na maioria das vezes, as atividades relativas aos gêneros textuais são encaminhados para serem feitas em sala de aula com a ajuda do professor, o que é algo sempre importante.

Katherine: A utilização de gêneros textuais é bem frequente e proveitoso, pois, já foi possível utilizar entrevistas, criação de um blog, diálogos, biografia, filmes e resenhas.

Francisco: Já teve muita coisa, desde a criação de blogs, facção de bibliografias, filmes, resenhas, entrevistas, tudo que fosse possível para melhorar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Tainá: Os professores buscam trazer atividades diversificadas, com diferentes tipos de gêneros com o objetivo de estimular através dos mesmos nossa aprendizagem tanto de forma oral como escrita.

Lísi: Os professores buscam trazer atividades com diferentes tipos de gêneros. Seus objetivos são para estimular a aprendizagem em língua estrangeira, tanto na forma oral quanto escrita, para que haja prática nas quatro habilidades da língua.

Júlia: Os professores trazem atividades diversificadas, buscando explorar os mais diferentes tipos de gêneros textuais, visando aprimorar nossa compreensão oral e escrita nos textos apresentados.

Dilma: Geralmente, os professores buscam a utilização de diversos tipos de mídias, textos extraídos de materiais autênticos, textos extraídos de matérias especializados, etc. Na maioria das aulas tínhamos contato com mais de um tipo de gênero textual em que o professor buscava desenvolver as habilidades de conversação, audição (listening), etc.

Todos os depoimentos acima foram postos pelos alunos como positivos. Os comentários se referem ao trabalho do professor em relação: à abordagem, aos gêneros escolhidos, às habilidades trabalhadas, aos materiais utilizados. Há, no entanto, outros alunos, que fazem parte do grupo “b” (dos que avaliam de forma negativa a ação dos professores nesse nível) e, portanto, parecem discordar completamente do grupo “a”.

Duas observações são necessárias em relação a essas falas. A primeira diz respeito à opinião de Werter. O que seria uma abordagem de gêneros com uma sequência lógica e organizada? Supomos que seja um ensino pautado em textos sequenciais, cuja apresentação dos gêneros se dê numa sequência de nível, o que nos lembra muito as sequências didáticas (SD) sugeridas pelo ISD. Uma SD pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Isso vai ao encontro do que Werter talvez espera do ensino de textos nesse nível. Também para Machado e Cristóvão (2009, p. 133), a SD pode ser definida como “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”. Assim, a sequência lógica citada pelo informante, também deve acontecer a partir da SD, visto que esse caráter de progressão poderia amenizar esse problema citado pelo informante. Segundo essas autoras, há algumas vantagens de se trabalhar com a SD, quais sejam: a possibilidade de integração entre as atividades de leitura, escrita e conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; a possível construção de programas em continuidade uns com os outros; e a possibilidade de motivação dos alunos por permitir explicitar os objetivos das atividades e o objetivo geral que as guia (cf. MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009).

Para Werter, não é seguindo tal abordagem que se dá o ensino a partir de gêneros textuais no curso de Letras. Em suas falas, esse informante deixa transparecer que não basta trabalhar uma diversidade de gêneros; é preciso seguir um programa de continuidade, de forma a organizar melhor os conteúdos. Além disso, esse aluno, mais uma vez, fez críticas ao fato de a gramática estar presente. E, de acordo com ele, parece estar muito presente.

A segunda crença é digna de reflexões. Ana diz que os gêneros não são trabalhados de forma tão intensa, haja vista que o propósito é trabalhar a fala. Retomando a primeira questão em que eles tiveram que conceituar gêneros, podemos ver que essa mesma aluna afirmou que os gêneros são somente os de modalidade escrita. Isso justifica o fato de ela ter declarado essa ideia nessa última questão. Ou seja, para essa aluna, de fato, os gêneros são somente os escritos. Assim, ela não compartilha ou talvez não conheça a ideia de Kay e Evans (1998), os

quais defendem que os gêneros acontecem na fala tanto quanto na escrita; tal posição pode se constituir um problema em sua (futura) prática como professora.

Para alguns alunos, há professores no curso Letras que têm uma prática bastante produtiva em relação à utilização dos gêneros textuais, e, para outros, alguns professores não têm muita preocupação em relação à temática. Esses alunos fazem parte do grupo “c”, e afirmaram o seguinte:

Lidiane: Alguns professores se preocupam com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em relação aos gêneros textuais, outros apenas preocupam-se com a capacidade do aluno em elaborar frases e a compreensão dele diante das regras gramaticais. Algumas atividades pedem do aluno o mínimo do que ele poderia fazer.

Kalel: A prática dos professores de língua inglesa, isto é, professores que ensinam a língua, e não literatura ou qualquer outra disciplina, é pautada no ensino através de gêneros textuais. No entanto, professores de outras disciplinas não faz uso dos gêneros.

Embora não de forma geral, ainda foi citada a preocupação apenas com o ensino da gramática por parte do professor. Trazemos à tona, mais uma vez, as ideias de Oliveira e Wilson (2008), ao afirmarem que as práticas no curso Letras são, às vezes, pautadas nas tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma e da oração. Voltamos a dizer que, pelo que se pôde verificar, essa não é uma prática recorrente no curso Letras, nesse contexto investigado, pois poucos são os alunos que citam esse fato.

Kalel ressaltou que a utilização dos gêneros textuais é uma prática utilizada pelos professores de língua e não de outras disciplinas como as literaturas, por exemplo. Isso contrasta um pouco com as informações sobre as respostas dadas quando perguntamos sobre as disciplinas, pois as de línguas ficaram em quarto lugar, ficando atrás de disciplinas como Leitura e Produção de Textos I e II, Metodologia I e II e Estágio Supervisionado I e II. As Literaturas ficaram em oitavo lugar, conforme podemos ver no gráfico 5 desta subseção (p. 131), como disciplinas que também contribuíram para o conhecimento a respeito dos gêneros textuais. A afirmação de Kalel nos surpreende, porque são vários os gêneros literários a que eles podem ter acesso. Como é possível ler, analisar ou quem sabe, produzir literatura, sem que seja através de algum gênero textual?

Por fim, podemos distribuir as opiniões dos alunos em alguns grupos, de acordo com a diversidade e com a recorrência de tais opiniões. Assim sendo, suas falas contemplaram questões como: 1) *a abordagem utilizada*: “as atividades relativas aos gêneros textuais são encaminhadas para serem feitas em sala de aula com a ajuda do professor”; “sem ênfase numa sequência lógica e organizada”; 2) *a frequência e diversidade*: “é bem frequente e proveitoso”; “os professores buscam trazer atividades diversificadas, com diferentes tipos de gêneros”; 3) *as modalidades e as tipologias priorizadas*: “praticamos bastante a leitura”; “são trabalhadas as diferentes formas de produção de textos”; “o objetivo é estimular a aprendizagem tanto na forma oral quanto escrita”; “o professor buscava desenvolver as habilidades de conversação, audição (*listening*), etc.”; “textos simples e complexos”; d) *a crença dos professores formadores*: “ajudam os alunos nas atividades propostas”; “alguns se preocupam com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e outros se preocupam com a capacidade do aluno em elaborar frases e em compreender as regras gramaticais”; e) *os materiais utilizados*: “materiais autênticos”; “materiais especializados”.

Os quadros que se seguem (8 e 9) resumem um pouco sobre o que descrevem os alunos em relação à presença dos gêneros textuais no curso Letras. O quadro (8) resume as crenças dos alunos em relação aos aspectos que melhoraram no tocante ao uso de gêneros textuais, no contexto universitário. Já o quadro (9) resume a variedade dos gêneros citados pelos alunos e a frequência com que eles apareceram nos questionários.

Quadro 8 – Experiências com gêneros textuais no curso de Letras/Língua Inglesa: o que melhorou

• a diversidade de gêneros;
• a frequência de gêneros;
• as atividades propostas
• o conhecimento do conceito de gêneros textuais;
• a competência do professor;
• o trabalho com gêneros de acordo com os contextos diversos contextos e com as finalidades
• o conhecimento de que o mais simples gênero é tão eficaz quanto os gêneros formais
• o aumento de vocabulário.

Quadro 9 – Gêneros textuais mais vistos no curso de Letras/Língua Inglesa

Gêneros textuais citados	Frequência
Entrevistas	04
Blogs	04
Músicas	04
Filmes	03
Resenhas	03
Biografias	02
<i>Dissertações</i>	02
Diálogos	02
Artigos	01
Quadrinhos	01
<i>Paradidáticos</i>	01

O inventário, através do qual os alunos tinham que se posicionar sobre o que já estava sendo afirmado, apontou as seguintes crenças:

Quadro 10 – Inventário de Crenças: avaliando o ensino de gêneros

Crenças	5	4	3	2	1
O ensino de gêneros, iniciado no nível básico, ajuda muito na produção e compreensão de textos nos níveis subsequentes de ensino.	-	1	2	6	6
Na graduação, a orientação para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais é muito reduzida.	-	2	6	6	1
A orientação para o ensino-aprendizagem com gêneros textuais, no curso de Letras, é suficiente para a formação de um profissional competente.	1	5	6	3	-
É preciso que o curso Letras tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros textuais.	2	-	3	10	-
A produção de textos na sala de aula do curso de Letras tem dado espaço às variedades de gêneros textuais.	-	2	9	3	1
O uso de gêneros textuais no curso Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno no final de cada período.	-	6	7	2	-

Lembramos que objetivo desse inventário é exatamente fazer a triangulação das informações dadas pelos alunos nos dois instrumentos, e procurar perceber se as respostas dadas são coerentes. No entanto, os alunos se dividem em, pelo menos, duas alternativas. Por exemplo, na crença de que a orientação para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais é muito reduzida, seis alunos (40%) disseram apenas concordar e um número igual (40%) disse concordar em parte. Também, um aluno (7%) concordou fortemente contra dois (13%) que discordaram. Foi um resultado bem dividido e que surpreendeu, tendo em vista que eles

pareciam, em sua maioria, muito satisfeitos com o ensino que tiveram. No entanto, essa satisfação se percebe no ponto seguinte em que eles recebem a afirmação de que a orientação para o ensino-aprendizagem com gêneros textuais no curso de Letras é suficiente para a formação de um profissional competente. Nessa questão, um disse discordar fortemente (7%), 5 alunos (33%) disseram apenas discordar e outros três (20%) disseram concordar; mas 6 alunos (40%) disseram concordar em parte. Ou seja, a maioria não concordou totalmente, mas também não rejeitou de todo a afirmação.

Quanto à afirmação de que se incluam mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir dos gêneros textuais, 2 alunos discordaram fortemente (14%), 3 alunos (20%) disseram que concordam em parte e 10 alunos (66%) afirmaram concordar. Portanto, uma grande maioria acredita na importância de se ter mais disciplinas, no curso de graduação, que orientem os alunos sobre como utilizar os gêneros na sala de aula.

Outra questão que nos surpreendeu foi a posição dos alunos sobre a afirmação de que o curso Letras abre espaço para uma variedade de gêneros textuais na sala de aula. Como foi uma questão muito apontada por eles como positiva, nesse nível, esperávamos que esses informantes fossem mais coerentes na resposta dada. Contudo, 9 dos alunos (60%) disseram concordar em parte, 2 (13%) disseram apenas concordar, 3 (20%) disseram discordar e apenas um (7%) discordou fortemente. No questionário, vemos que esse é um dos pontos que difere positivamente em relação aos outros níveis de ensino, de acordo com as respostas dos alunos; mas aqui eles não pareceram muito seguros disso. No entanto, talvez devamos considerar que a opção "concordar em parte" que teve maioria em quase todas as afirmações, não denota uma crença totalmente negativa. Apenas significa que os alunos concordam com algumas restrições; o que não deve significar que eles foram tão avessos às primeiras declarações. Até porque muitos deles levantavam pontos positivos e, ao mesmo tempo, ressaltavam pontos em que precisavam ainda melhorar. Isso em todos os níveis, apesar de, no curso de graduação, eles terem apontados muitas melhoras.

4.2.3.4 Gêneros textuais no curso livre: uma extensão da graduação

Além das experiências relatadas acima, os alunos comentaram, respondendo a uma questão de pesquisa, a participação em um curso livre de idiomas. Dos quinze alunos entrevistados, seis afirmaram ter feito um curso de Língua Inglesa, no Núcleo de Ensino de Línguas – o NELL, curso de extensão da universidade. Convidados a avaliarem o curso, esses alunos se dividiram entre não muito bom (02 alunos), razoável (01 aluno), bom (01 aluno) e muito bom (01 aluno).

Apesar de ser pequeno o número de alunos que fizeram o curso, podemos considerar que a maioria avaliou como “não muito bom”. As justificativas apontaram fatores como: a) o curso se prendeu muito à gramática (02 alunos); b) os gêneros foram mais abordados e o professor procurou apresentar uma variedade de gêneros (02 alunos); c) poucas vezes os gêneros textuais foram utilizados e foram poucos os tipos de gêneros (02 alunos).

Queremos destacar a última crença e alguns comentários que o aluno fez a respeito de sua avaliação.

Kalel: Percebe-se que nos cursos livres, pelo menos no que eu frequentei, poucas vezes os gêneros textuais foram utilizados, e como consequência, são poucos os tipos de gêneros. Justifica-se pelo fato de que, nos cursos livres os alunos buscam desenvolver a língua por meio do uso da fala.

Dessa fala, parece-nos prudente considerar que o aluno tem a crença de que usar a fala não pressupõe usar um gênero textual - algo parecido com a impressão que tivemos de Ana, na seção anterior. Assim, pelo fato de terem sido desenvolvidas atividades com o intuito de explorar e procurar desenvolver nos alunos a habilidade oral, o professor não necessariamente precisou utilizar um gênero textual. Portanto, na opinião desse mesmo aluno, ainda que tenha sido exposto a atividades orais, talvez diversas, o professor pouco trabalhou gêneros textuais. Tal crença parece ser problemática, pois, como, então, esse curso procurou desenvolver a oralidade desses alunos, sem que tenha proposto e utilizado alguns gêneros? Como foi possível fazer isso se “poucas vezes os gêneros foram utilizados”?

Contrastando com as afirmações acima, duas alunas parecem aprovar a experiência, como Tainá, que afirma que os gêneros textuais foram mais abordados. Além disso, a aluna aprova a abordagem do professor já que trouxe uma variedade de gêneros. Para a aula, essa abordagem se justifica em virtude do objetivo desses cursos, que é aprofundar o conhecimento em língua estrangeira. A segunda aluna, que demonstrou aprovar a experiência, é Júlia, ao afirmar que, em cursos livres, os gêneros textuais são mais explorados porque as pessoas procuram estes cursos com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos na língua em que estuda. Sendo assim, para a aluna, usam-se os mais diversos gêneros de textos, visando ao aprimoramento na língua estrangeira que se objetiva aprender. Vejamos detalhes de seus discursos:

Tainá: Foram mais abordados, o professor buscou sempre que necessário apresentar um variedade de gêneros, pois o objetivo desses cursos é aprofundar o conhecimento em língua estrangeira, e isso se torna possível com o conhecimento em uma variedade de gêneros.

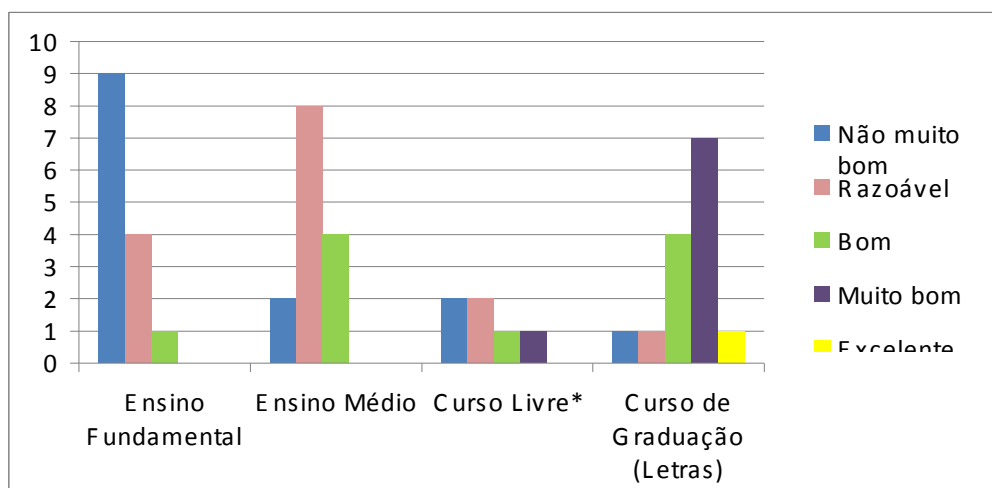
Júlia: Em cursos livres os gêneros textuais são mais explorados, visto que a maioria das pessoas que procura estes cursos tem como objetivo, aprofundar seus conhecimentos na língua (inglesa) em que estuda. Sendo assim, usam-se os mais diversos tipos de textos, visando sempre o aprimoramento na língua inglesa, ou qualquer outra língua estrangeira que se pretende aprender”.

Destacamos, ainda, o fato de a gramática aparecer também nesse contexto, como um fator negativo, de acordo com as crenças dos alunos. Não é que os alunos sejam contra o ensino da gramática. O que eles destacam, claramente, como fator negativo, é a predominância da gramática, conforme enfatiza Lidianne: “o curso se prendeu muito à gramática”.

Quanto aos gêneros trabalhados nesses cursos lembrados pelos alunos, foram: diálogos (02 alunos), músicas (02 alunos), reportagens (01 aluno), cartazes (01 aluno) e figuras (01 aluno). Mais uma vez, há uma confusão na denominação desses gêneros, uma vez que as figuras não se constituem exatamente como um gênero.

Podemos, então, resumir as crenças dos informantes em relação às suas experiências como alunos de língua inglesa, no tocante aos gêneros textuais, da seguinte forma²⁰:

Gráfico 6 - Resumo da avaliação que os alunos fazem de suas experiências com gêneros: do ensino fundamental ao curso de graduação



4.3 Categoria 3: Gêneros textuais fora do contexto escolar/acadêmico

Nesse tópico, trataremos das experiências que os informantes tiveram com gêneros textuais fora do contexto escolar, na tentativa de responder a terceira pergunta a qual objetiva investigar que outras experiências, além da escolar/acadêmica, podem estar influenciando na formação das crenças desses alunos-professores.

4.3.1 Gêneros textuais na infância: eventos, contextos e pessoas que marcaram

Inicialmente, apresentaremos as experiências e os gêneros com os quais os alunos mais conviveram durante essa época. Em geral, eles citam gêneros literários, televisivos, escolares, quadrinhos e gêneros encontrados nas ruas como as propagandas e os *outdoors*. Sobre alguns desses, discutiremos mais adiante, visto que revela uma das lacunas do ensino e é um dos pontos que precisa ser

²⁰ Ressaltamos que o número de alunos que responderam sobre o Curso Livre – 06 alunos – é bem menor do que o universo de alunos da pesquisa – 15 alunos, pelo fato de os demais não terem feito nenhum curso*)

melhor enfatizado no contexto de formação desses alunos. A intenção que está por trás do nosso interesse em perguntar isso aos alunos, não é tanto conhecer os gêneros com os quais os alunos tiveram contato, mas saber o que eles conseguem lembrar como gêneros textuais. Assim, a ideia é ter subsídios para analisar o que os alunos conseguem considerar como gêneros textuais.

Vejamos as falas dos alunos e vejamos, também, como os gêneros literários e os gêneros em quadrinhos se destacam nos relatos dos alunos.

Antonio Marcos: Bom, tive contato com revistas, é... jornais, é... folhetos que continham romances... Meu pai sempre comprava pra mim na minha infância romances poesias, poemas, enfim... é isso.

Dilma: Meu pai gostava muito de escrever e ele fazia... poemas usando o nome dos filhos.

Lidiane: Historias em quadrinhos e histórias de contos de fadas.

Júlia: Bom, na minha infância eu sempre tive muito contato com livros literários, revistas em quadrinhos... Quando eu comecei... quando eu aprendi a ler eu também costumava ler aquelas propagandas que tinha na... nas lojas e outdoors...

Manoel: Na infância, os gêneros textuais que eu costumava ler era mais revistas em quadrinhos, era isso que eu praticamente lia.

Sanin: A única experiência que eu tenho com gêneros textuais na infância é apenas aqueles livros didáticos utilizados na... na escola. Eu não era muito de ler, de ter contato com leitura ou... durante a infância. Os livros que eram utilizados na escola ou mesmo as propagandas que a gente via na rua e tal que também é um gênero textual, né? Em casa, bom, se a TV for um gênero textual é o único contato que tenho pra dizer. Eu não era muito de ler não na infância.

Tainá: Experiências com revistas, com livros infantis... apenas com isso.

Kalel: Bom, durante a minha infância, eu li muito... tanto revistas, jornais. Principalmente romances... essas coisas. E durante a minha infância eu andei muito também , quando eu tava viajando. E não sei se consta aí (referindo-se ao primeiro questionário) propagandas, outdoors. Essas coisas eu sempre li muito também. Essas são praticamente as minhas experiências.

Conforme podemos perceber, no primeiro depoimento estão presentes alguns gêneros literários como romances, poesias e poemas, e referências a revistas e jornais. Conforme dissemos anteriormente, revistas e jornais não deveriam ser citados como gêneros, uma vez que são, na verdade, suportes para que os gêneros textuais sejam divulgados. Assim, tanto a revista quanto os jornais e, ainda,

os *outdoors* que são também mencionados, podem trazer uma variedade enorme de gêneros. Na revista, por exemplo, tem desde a carta ao leitor a artigos, resenhas, entrevistas, dentre muitos outros.

Ainda tratando das experiências dos alunos quanto aos gêneros, na infância, perguntamos, nas entrevistas, que pessoas influenciaram o seu contato com os gêneros citados acima; na verdade, alguns deles mencionaram, antes mesmo que perguntássemos. Perceberemos, através das respostas seguintes, o quanto membros da família foram marcantes nesse processo. Dos oito alunos entrevistados, todos citaram a família, e três deles fizeram referência à família e a escola.

Antonio Marcos: No caso, meu pai foi quem primeiro me influenciou a isso. É, ele foi o principal mesmo.

Manoel: Meus pais que sempre compravam revistas em quadrinhos.

Sanin: Meus pais constantemente com leituras...é... tipo ... livros assim de romances, revistas mesmo, jornais... e a própria escola. Só que eu não tinha AQUELE contato.

Lidianne: Minha professora e minhas irmãs.

Tainá: A escola. Minha mãe também influenciou porque ela trazia revistas (revistas em quadrinho)... pra... pra melhorar a leitura.

Júlia: Bom, como minha mãe era professora, então, ela sempre incentivou muito a leitura. Tanto minha mãe como meus professores que eu gostava muito. É... professores da primeira série, da creche também... os professores gostavam muito de ler... então, eu sempre gostei muito de leitura. Aí minhas irmãs também são professoras e me incentivaram. E eu sempre gostei muito de literatura

Dilma: Eu acho que a primeira experiência que eu tive foi..... a influência que eu tive foi com meu pai. Ele gostava muito de escrever e ele fazia... poemas usando o nome do, do... dos filhos. Então, eu acho que a primeira influência que tive foi com ele. Ele gostava bastante de ler... tudo.

Logo na primeira questão da entrevista, Antonio Marcos já havia sinalizado a importância do seu pai no seu processo de formação de leitor, cuja contribuição se deu ao comprar suportes que continham diferentes gêneros, permitindo assim, a sua aproximação com aqueles gêneros. Ele nos informou que começou a frequentar a escola com oito anos de idade, mas seu pai já levava para casa, desde cedo, esses gêneros que o colocaram em contato com as letras.

Gêneros literários eram os preferidos do pai de Antonio Marcos. Também os pais de Manoel exerceram forte influência na sua formação de leitor. Observamos que os únicos gêneros textuais lembrados por ele foram os comprados e trazidos pelos pais. Já Lidianne, Tainá e Júlia têm em comum, além da família, a presença da escola, nesse processo. Lidianne não detalhou muito, apenas citou professoras e irmãs. Tainá afirmou que a mãe trazia as revistas em quadrinho com o propósito mesmo de melhorar sua leitura. Esses relatos revelam que muitos pais procuram dar aos filhos acesso a esses materiais com fins didáticos; o que demonstra a consciência e a crença desses pais de que o contato, desde cedo, com alguns gêneros, pode despertar neles o gosto pela leitura, pelos livros, pelos estudos em geral. Os pais demonstram, portanto, acreditar mesmo na leitura, como um elo que ligará seus filhos a um vasto mundo de conhecimentos ou como uma porta que os levará a caminhos promissores.

Queremos, também, ressaltar algumas declarações de Júlia, que não só reforçam o que foi dito antes como trazem outras reflexões. A informante já iniciou o discurso declarando que sua mãe era professora, como uma forma de justificar por que ela incentivava tanto a leitura. Além de sua mãe, ela também mencionou professores. Nessa passagem, declarou algo muito interessante que foi: "... os professores gostavam muito de ler... então, eu sempre gostei muito de leitura". Conforme vimos na literatura, as experiências que os professores têm enquanto aprendizes são um dos aspectos formadores de suas crenças". Retomemos Madeira (2008) para quem a experiência acumulada na vivência do processo de aprendizagem como um todo é um dos fatores mais influenciadores das crenças de professores e alunos. Por isso, o professor tem tanta responsabilidade na formação das crenças dos aprendizes. A fala de Júlia revela que ela acredita nisso e que, pra ela, ver que os professores gostavam de ler foi muito importante; revela, portanto, também, a crença de que se os professores gostam de ler, os alunos também irão gostar. A fala da aluna-professora também revela o gosto de ler, especificamente, a literatura. Ela demonstra constantemente, nos seus depoimentos, uma particular afeição pela literatura. E afetividade, como veremos no tópico subsequente, parece ser um dos aspectos que, segundo as crenças dos alunos, deve ser levado em conta na hora de selecionar um gênero textual para a sala de aula.

4.3.2 Gêneros textuais fora do contexto escolar: escritos, orais e, principalmente, digitais

Na tentativa de identificar outras crenças dos alunos-professores referentes ao que pode ser considerado gênero, analisemos alguns discursos do questionário sobre que gêneros eles usam e encontram fora do contexto escolar e em ambientes que circulam.

Antonio Marcos: A todo instante estamos em constante interação com outras pessoas, e para cada pessoa com quem dialogamos, nos é requerida uma maneira diferente de nos expressarmos. Ao conversar com um médico, naturalmente procuramos ao máximo reproduzir uma fala adequada para a ocasião. Quando interagimos com um amigo, nossa linguagem sofre uma mudança automática etc. Isso se chama gêneros textuais.

Elizabeth: A utilização de gêneros se dá desde atos corriqueiros como uma conversa, no café da manhã, a leitura placa, outdoor, etc. Também utilizamos gêneros através da internet, com chats, mensagens instantâneas, e-mails, etc.

Katherine: Encontro gêneros textuais nos meios eletrônicos como o e-mail etc... Manuais de instrução de aparelhos eletrodomésticos, revistas, menus e anúncios.

Francisco: Encontro muita coisa, principalmente em redes sociais na internet como Orkut, twitter ou MSN. Também compartilho muita coisa ouvindo músicas e lendo revistas e livros online.

Maria Fernanda: Gêneros escritos: jornais, revistas, artigos, crônicas. No contexto auditivo: podemos citar discurso político, sermão de padre, música etc. No âmbito visual: leitura de imagens. Outro gênero textual atual são os e-mails bastante utilizados tanto por crianças, jovens e adultos.

Manoel: Anúncios de jornais, propagandas, bulas de remédios, cartazes e etc.

Lidiane: Facebook, Orkut, e-mails, livros, receitas, filmes, avisos, panfletos, e enfim uma variedade de coisas.

Tainá: Revistas, comerciais de televisão, rádio, e-mails, cartas.

Lísi: Revistas, e-mails, cartas etc.

Kalel: Nas ruas nos outdoors. Propagandas. Na televisão. Nas próprias conversas com os amigos no dia-a-dia.

Werter: No trabalho. Na sociedade em geral. Em grupos comunitários de pequeno porte.

Júlia: Propagandas, e-mails, revistas, comerciais de televisão.

Lion: Nas ruas, na televisão, nas lojas e grandes centros, podemos ver inúmeras formas de gêneros textuais, seja visual, auditivo, escrito. Estamos cercados de gêneros diversos. As escolas muitas vezes não preparam os alunos adequadamente pra lidar com isso. A noção de gênero textual fica ainda muito vaga.

Dilma: A internet como uma importante ferramenta de informação e que, nos últimos tempos está ao alcance da maior parte de população. As revistas e jornais podem ser encontrados em variados ambientes como salões de beleza, consultórios etc. Noticiários de TV, propagandas televisivas voltados para todos os públicos alvos; Anúncios, propagandas etc.

Ana: Propagandas, notícias são inerentes a todos os campos de nossa vida.

Uma questão muito interessante a se considerar é a consciência, por parte da maioria, de que “a utilização de gêneros se dá desde atos corriqueiros como uma conversa, no café da manhã, na leitura placas, outdoor, etc”, como afirmou Elizabeth; bem como a crença de que moldamos nossa fala a depender da audiência, do grau de familiaridade com o nosso interlocutor, de acordo com a fala de Antonio Marcos. Crenças que seguem a perspectiva do sócio-interacionismo de Bakhtin.

Assim, os alunos-professores reconhecem como gêneros: conversa com amigo, conversa com o médico, conversa no café da manhã, discurso político, sermão do padre, música, chats, manual de instrução, digitais, propagandas televisivas, menus, anúncios, bulas de remédio etc. E algo que se deve destacar aqui é como os gêneros digitais estão presentes na vida desses professores, confirmando que esse é um meio de comunicação que está ao alcance da maioria da população e que tem se espalhado, sobretudo, pelo alto grau de funcionalidade que têm esses gêneros na rotina de todos.

Por outro lado, ainda indicaram como sendo gêneros: placa, outdoor, e-mail, Orkut, twitter, MSN, jornais, revistas, cartazes, facebook, panfletos, rádio, que para muitos estudiosos da linguagem podem funcionar como suporte de gêneros. Isto parece refletir o ensino que acontece na universidade, o que nos faz pensar que a diferença entre suporte e gênero parece não ter chegado à sala de aula nesse nível de ensino. Portanto, essa é uma questão a se pensar no ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, na formação desses professores. O nosso

trabalho como formadores desses professores é, pois, cuidar para que a universidade os prepare para lidar com as diversas questões referentes aos gêneros textuais, e que esse fato tenha como consequência, a melhoria da qualidade do ensino básico no tocante aos estudos da linguagem. Sabemos que a educação básica é tida, muitas vezes, como caótica tanto por teóricos quanto pelos próprios profissionais da rede pública de ensino. Como disse Sanin, na sua fala acima explicitada: “as escolas muitas vezes não preparam os alunos adequadamente pra lidar com isso. A noção de gênero textual fica ainda muito vaga”.

É pensando nessa realidade que devemos primar pela qualidade da formação desses alunos, de forma que reflita na educação de crianças e jovens da escola pública.

4.4 Categoria 4: Crenças de professores sobre o ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais

Esse tópico refere-se às crenças que os alunos têm a respeito de como utilizar os gêneros textuais, na sala de aula de língua inglesa. Na verdade, dessa vez eles incorporam o papel de professores dessa língua e se posicionam acerca de abordagens que utilizariam ou não utilizariam em suas práticas. E é ocupando esse lugar de responsáveis pelo ensino do outro que eles agora narram suas crenças.

Assim, nesse tópico, pretendemos responder a quarta e última pergunta de nosso trabalho, que diz respeito às crenças de como utilizar os gêneros enquanto professores de língua inglesa. Ou seja, que crenças estão se formando nesses alunos, em relação às suas práticas e abordagens de sala de aula com os gêneros textuais. Os dados analisados, aqui, foram retirados dos três instrumentos utilizados, haja visto que incluímos perguntas referentes a essa questão no questionário, no inventário e na entrevista, por entendermos que essa é uma questão crucial para esta pesquisa.

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

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

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

ALUNO-PROFESOR	DEPOIMENTO	CRENÇA
Antonio Marcos	Para mim, não há método mais efetivo de ensinar gêneros textuais do que ao apresentar diversos tipos de textos, passar a cobrar intensa produção textual pois algo importantíssimo será adquirido pelo aluno: o repertório de escrita. Mas, as atividades precisam, é claro, envolver muito a habilidade de leitura para que aos poucos o sistema cognitivo do aluno absorva mais e mais conhecimento dos gêneros em sua diversidade.	Diversidade de gêneros é o método mais efetivo; Intensa produção textual; Envolvimento da habilidade de leitura.
Elizabeth	Acho que deve-se explorar principalmente aqueles gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, os contextos situacionais em que o aluno usa sua língua, e que pode vir a usar a língua-alvo.	Gêneros do cotidiano; Preocupação com o contexto.
Katherine	Precisa ser mais enfatizado, não apenas para introduzir um assunto gramatical, mas como compreensão textual, o que é gênero textual e a linguagem utilizada.	Ênfase na compreensão textual, o que é gênero, a linguagem utilizada; Resistência à priorização da gramática;
Francisco	Acho que deveríamos seguir mais à risca esse tema (de gêneros), pois algumas instituições e principalmente alguns professores estão muito presos à gramática. Eles deveriam ser orientados para a importância dos gêneros textuais, para a prática do ensino de língua estrangeira.	Resistência à priorização da gramática
Maria Fernanda	Já que o ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II dar-se ênfase a gramática da língua, poderíamos reverter a situação, trabalhando gêneros textuais diversos e	Resistência à priorização da gramática;

	deles retirar só os tópicos gramaticais que são essenciais deixando o ensino-aprendizagem com uma nova roupagem e promissor. Vale salientar que o professor deve estar preparado para esta aula, não basta trazer novidade sem saber executar.	Inovar métodos; O professor deve estar preparado;
Manoel	Acho que devem ser trabalhados vários tipos de gêneros textuais, como forma de melhorar nosso conhecimento sobre o mundo em geral.	Diversidade de gêneros
Lidianne	O aluno tem que ver todo tipo de texto, de forma que ele consiga diferenciar os termos usados em cada tipo. Ele não precisa ver ou aprender apenas como é a estrutura dos vários tipos de textos, mas também as particularidades que os fazem serem o que são.	Diversidade de gêneros; Linguagem utilizada; Não apenas a estrutura, mas as particularidades.
Tainá	Os professores devem buscar se aprofundar nos mais variados tipos de gêneros, não se prender a textos ou tradução dos mesmos; mas inovar nos métodos, utilizando a linguagem tanto verbal como não-verbal.	Diversidade de gêneros; Não ênfase à tradução; Inovação dos métodos; Utilização de gêneros da linguagem verbal e não-verbal.
Lísi	Os professores devem buscar se aprofundar nos mais variados tipos de gêneros, não se prender em texto e em gramáticas. Os mesmos devem inovar os métodos utilizados.	Diversidade de gêneros; Inovação dos métodos;
Kalel	Não há uma fórmula quanto ao como se deve utilizar os gêneros textuais em sala de aula, mas trabalhar textos mais presentes na vida dos alunos ou que eles façam uso diário ou constantemente, podem ajudar no desenvolvimento de aulas mais produtivas.	Gêneros do cotidiano do aluno;
Werter	Deve ser visto de maneira produtiva, sociointeracional na construção do conhecimento e não ser restrita ao metalinguismo.	Abordagem sociointeracional; Resistência à priorização da gramática.
Júlia	Os professores devem explorar cada vez mais os gêneros textuais, visando sempre o aprimoramento e a aquisição de conhecimento dos alunos.	Maior exploração dos gêneros textuais
Sanin	Os gêneros textuais devem ser trabalhados não como forma de desenvolver habilidade de compreensão de texto e aplicar vocabulário apenas, mas também para desenvolver a capacidade do aluno produzir textos em diferentes contextos, que requer diferentes gêneros textuais.	Não apenas como forma de compreensão de texto e vocabulário; Produção de texto;

		Preocupação com o contexto.
Dilma	Defendo o uso de materiais autênticos e que não se voltem apenas para aprendizagem de conteúdos gramaticais, além de se trabalhar com a enorme variedade de gêneros que hoje temos acesso como forma de trazer ao aluno o prazer de aprender.	<p>Materiais autênticos;</p> <p>Resistência à priorização da gramática;</p> <p>Diversidade de gêneros para motivar os alunos.</p>
Ana	Sempre que puder, usando textos de língua materna como comparação.	Utilização de textos da língua materna para fazer comparações.

Esses primeiros resultados revelam a concentração dos alunos em, principalmente, dois tópicos: primeiro, na crença de que é preciso se trabalhar uma grande diversidade de gêneros em sala de aula (06 alunos: Antonio Marcos, Manoel, Lidianne, Tainá, Lísi, Dilma); e, segundo, demonstra uma grande resistência à priorização da gramática (05 alunos: Katherine, Francisco, Maria Fernanda, Werter e Dilma). Tais crenças parecem ser resquícios de suas experiências pregressas, uma vez que, se retomarmos os seus relatos referentes a essas experiências, perceberemos que parecem ter sido marcadas, negativamente por esses dois aspectos: atividade com gêneros para retirar tópicos gramaticais e atividades sempre voltadas para o(s) mesmo(s) gênero(s). Isso confirma a proposição de Barcelos (2003, p. 63) sobre a “relação das crenças com uma série de fatores que influenciam as ações dos professores em sala, tais como experiências prévias dos professores, suas experiências como alunos e as ações dos alunos em sala” (BARCELOS, 2003, p. 63). Dessa forma, os alunos não querem repetir essa prática, demonstrando refutá-la. Tal posicionamento nos faz lembrar, também, o pensamento de Madeira (2008, p. 124), ao defender que suas experiências passadas “podem servir tanto para incrementar quanto podem também exercer influência negativa no processo de aquisição da nova língua”. O que poderá contribuir muito para que essas influências sejam positivas ou negativas é o curso de graduação, tendo em vista que, dependendo, desse curso, os futuros professores poderão, se não tiverem formação qualificada e continuada, a reproduzir suas experiências adquiridas desde que foram alunos (cf. ROTTAVA, 2004).

Felizmente, os alunos na voz de professores demonstram não quererem reproduzir algumas experiências que tiveram como alunos. A declaração de Maria Fernanda, ao dizer “poderíamos reverter a situação, trabalhando gêneros textuais diversos e deles retirar só os tópicos gramaticais que são essenciais, deixando o ensino-aprendizagem com uma nova roupagem e promissor”, deixa isso muito claro. Além disso, perguntados nas entrevistas sobre que abordagem eles não utilizariam na sala de aula sobre a temática, Sanin respondeu: “ ... usar aquele determinado gênero textual só pra ilustrar tópicos gramaticais e apenas trabalhar a gramática, eu acho que não é eficaz”. Mais uma vez, devemos ressaltar que, para os alunos, assim como para Almeida Filho (2003), não é que a gramática deva ser tratada como “a rainha má”, apenas não deve ser vista como único tópico importante do ensino. Tais crenças revelam um aspecto negativo quanto à educação básica, mas revela um aspecto positivo no desenvolvimento e no redimensionamento de suas crenças, durante o curso de graduação.

As crenças acima acabam por trazer como consequência outra reflexão dos alunos. Alguns indicam que deixar de priorizar a gramática e levar uma diversidade de gêneros pressupõe inovar os métodos. Assim, três deles (Tainá, Lísi e Maria Fernanda) demonstram a crença de que é preciso fazer isso como uma forma também de motivar os alunos. Aliás, no ensino de língua inglesa a questão da motivação é crucial e não pode, realmente, deixar de ser preocupação do professor. Sabemos o quanto são problemáticas as condições de ensino e de todas as idiossincrasias que permeiam o ensino dessa língua. Dessa forma, a motivação aparece não como solução para esses problemas, mas como uma das atenuantes que podem auxiliar o professor nesse complexo processo.

Para Elizabeth, Kalel e Dilma, uma das melhores formas para a utilização dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa é priorizar gêneros do cotidiano/materiais autênticos. Essa é outra crença recorrente nos discursos dos professores e mostram a consciência que eles têm de que não somente os gêneros formais, mas também os gêneros do cotidiano são importantes para o contexto de ensino. Essa é uma crença de gêneros num sentido bem abrangente, pois entender que o mais simples recado ou um e-mail (já que são exemplos de gêneros do cotidiano) podem ser objetos de estudo denota uma crença amadurecida do

conceito de gêneros; e tem a ver com outra crença citada por Sanin e também por Elizabeth sobre a questão de considerar o contexto.

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

O que os alunos querem dizer está em sintonia com o que muitos autores já disseram em relação às nossas escolhas de gêneros na vida prática. Para esses autores (Bakhtin, 200; Swales, 1990, por exemplo), a escolha de um gênero se determina pela esfera/comunidade discursiva, pela necessidade dos participantes e pela vontade enunciativa/propósito comunicativo. Algo também significativo no contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que, considerando o contexto, mudam as finalidades e os gêneros a serem utilizados. O gênero escolhido pode interferir no grau de facilidade ou de dificuldade encontrada pelos alunos, na motivação, na execução da própria atividade e, como consequência, no desenvolvimento da língua por parte dos alunos. Por falar nisso, Katherine e Lidianne demonstraram acreditar que é preciso chamar a atenção para a linguagem “de forma que ele consiga diferenciar os termos usados em cada tipo”, como afirma Lidianne. Esse tópico não deixa de ser importante tendo em vista que, a depender do contexto e do gênero, muda o repertório de linguagem que utilizamos.

Essas foram as crenças mais recorrentes. Além delas, foram citadas predileção pelas atividades de leitura e escrita (Antonio Marcos), preocupações em expor os conceitos de gêneros aos alunos (Katherine), a preparação do professor (Maria Fernanda). Inclusive, um dos alunos faz uso da metalinguagem para dizer que utilizaria, como professor, uma abordagem sócio-interacional (Werter). Além do mais, Tainá demonstrou resistência ao ensino preso à tradução, o que pode ser

mais uma consequência do ensino de língua inglesa que teve na educação básica, afinal, as atividades de tradução estão presentes nos dados dessa época e são apontadas pelos alunos como não tão positivas. Mas além dessa crença, Tainá fez uma declaração que merece reflexões. Em sua opinião, “os professores devem buscar se aprofundar nos mais variados tipos de gêneros, não se prender a textos ou tradução dos mesmos [...]”. Tal afirmação gera uma discussão e uma reflexão sobre o que é texto para esta aluna. Como trabalhar vários tipos de gêneros sem se prender a textos? Aliás, como separar gêneros textuais de textos, se gêneros são materializados em textos? Que conceito de texto será que tem essa informante? Serão apenas os escritos? Assim, a aluna demonstra não ter ainda absorvido a ideia de que a linguagem é uma forma de interação que só acontece em textos (cf. ANTUNES, 2009). Achar que textos são somente os escritos é produzir um conceito muito restrito de textos.

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

4.4.2 Priorizando abordagens de gêneros textuais na sala de aula

Analisando as questões abertas do questionário, percebemos um fato muito interessante. Mesmo sem ter conhecimento metalinguístico do tema - e alguns até têm, ao mencionarem termos como sócio-interacional (Werter) e contexto situacional (Elizabeth) - alguns alunos, usando seus próprios termos, conseguiram demonstrar entendimento sobre determinados aspectos chaves das teorias que envolvem os gêneros textuais. É claro que nem em todos os casos fizemos uso da metalinguagem, por não quisermos dificultar o entendimento de alguns deles. Trata-se de um questionário baseado na escala de Likert; desse modo, as afirmações do inventário trazem, resumidamente, algumas abordagens de gêneros para os estudantes se posicionarem. O quadro a seguir indica quantos alunos responderam cada uma das alternativas.

Gêneros escritos, orais e digitais

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

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

As quatro primeiras perguntas sobre o ensino de gêneros textuais procuraram gerar uma reflexão por parte dos alunos sobre as modalidades de gêneros no ensino, quais sejam: gêneros escritos, orais e digitais. Na verdade, essa discussão é importante até pelos resultados que temos tido nesse trabalho quanto à posição dos alunos em relação aos gêneros orais, uma vez que eles não foram mencionados. Desse modo, considerando a primeira afirmação que explicita a crença de que “é mais importante ensinar/aprender os gêneros escritos em sala de aula porque os alunos aprendem os gêneros orais por experiência”, 6 alunos (40%)

disseram discordar, 5 alunos (32%) disse concordar em parte e houve um empate com 2 alunos (14%) para a alternativa discordo fortemente e 2 para a alternativa concordo (14%). Entre discordo e concordo em parte, houve uma aproximação muito grande. Isso talvez mostre que esse é um aspecto que necessita de reflexão e discussões mais intensas.

A afirmação “Ensinar/aprender os gêneros orais em sala de aula de língua inglesa é mais importante do que trabalhar os gêneros escritos porque os alunos precisam mesmo é falar a língua”, que se opõe claramente à primeira, também não resultou em números muito diferentes: 6 alunos (40%) também discordaram, 4 alunos (27%) concordaram parcialmente, 2 alunos (13%) discordaram fortemente, e 3 alunos (20%) apenas concordaram. Assim sendo, ou os alunos não sabem mesmo se posicionar ou eles defendem uma abordagem equilibrada entre gêneros orais e escritos. O resultado da afirmação: “É importante sistematizar o ensino-aprendizagem de gêneros tanto orais quanto escritos” pode esclarecer essa dúvida. Como vemos, os números aumentaram em concordo (7 alunos, 46%), ninguém concordou em parte, 1 professor discordou fortemente (7%), 5 concordaram fortemente (33%) e apenas 2 (14%) discordaram. Portanto, podemos verificar que os alunos realmente acreditam numa abordagem que equilibre gêneros orais e escritos.

A afirmação “É mais fácil/importante, para a realidade atual, ensinar/aprender os gêneros digitais em sala de aula” dividiu opiniões: 1 aluno (7%) discordou fortemente, 7 alunos (46%) discordaram, 4 alunos (27%) concordaram e 3 alunos (20%) concordaram fortemente. Ninguém concordou em parte. Dessa forma, acreditamos ser possível considerar que um número maior dos informantes não adota essa crença de que os gêneros digitais, mesmo nesse momento propício às tecnologias, deve se sobrepor aos gêneros orais e escritos na sala de aula.

Alternativas para a orientação dos gêneros textuais

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

Crenças	5	4	3	2	1
Uma abordagem interessante é orientar os alunos como eles escrevem certos	-	-	6	7	2

textos.					
A abordagem utilizada para ensinar/aprender gêneros textuais tanto pode ser prescritiva como descritiva – as duas são muito úteis.	-	-	4	1 0	1
É sempre significativo levar um texto-modelo do gênero textual estudado como exemplo para mostrar aos alunos.	-	1	-	1 0	4
Aprende-se melhor os gêneros por meio da abordagem do processo de escrita (planejar, rascunhar, revisar, editar etc.).	-	1	7	5	2
É fundamental orientar os alunos para a aprendizagem de gêneros textuais através de movimentos/estratégias. Ou seja, indicar passos que devem ser seguidos na produção de determinado gênero textual.	-	-	4	7	4

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

A primeira leva em conta a seguinte afirmação: “A abordagem utilizada para ensinar/aprender gêneros textuais tanto pode ser prescritiva como descritiva – as duas são muito úteis”. Os dados mostram que os professores não têm dúvida quanto a essa questão, já que 10 alunos concordam (66%), 4 alunos (27%) concordam em parte e um (7%) até concorda fortemente. A afirmação “É sempre significativo levar um texto-modelo do gênero textual” não foge muito desse resultado, pois apenas um discorda (7%), nenhum discorda fortemente, nenhum concorda parcialmente, 10 (66%) concordam e 4 alunos (27%) concordam fortemente. Mais uma vez, precisamos fazer algumas ressalvas. A grande maioria dos alunos aprova a ideia de levar um texto-modelo no momento de orientar os alunos para a sua produção. Dilma, na entrevista, por exemplo, quando questionada

sobre como orientar os alunos para a produção de determinado gênero textual, foi clara ao dizer que:

Bom, eu... primeiro, eu tenho que mostrar pra eles como é... o que é aquele gênero, dar exemplos a eles, é... mostrar, talvez, um... um... um modelo... por exemplo, se fosse uma produção, se eu pedisse pra ele fazer algum artigo... mostrar, levar algum material autêntico pra que eles vissem como é na realidade. Então, eu acho que o primeiro passo é apresentar a eles como é, e depois, orientar como é que se faz.

A futura professora acredita que o primeiro passo é levar um texto autêntico do gênero solicitado como modelo para apresentar aos alunos. Nesse caso, não vemos nenhum problema, tendo em vista que é positivo se trabalhar com textos autênticos, a depender da abordagem do professor. Isso porque, dependendo de sua abordagem, o professor pode apresentar o gênero, fazendo sempre um paralelo com a realidade e com o contexto de circulação do referido gênero, ou pode tratá-lo como prescrição, receita a ser seguida. E, para um ensino pautado na abordagem contextual que considera as particularidades de cada situação, não é recomendável uma abordagem com foco no produto, cuja ênfase é a imitação e não a criatividade do aluno. Sendo assim, entendemos como produtivo o trabalho que leve os alunos a elaborarem um texto autêntico passo a passo, desde o rascunho até a edição final. A questão a ser levada em conta é a maneira de ensinar, ou seja, a abordagem utilizada pelo professor.

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

Será que essa formação não pode gerar uma lacuna na futura prática desses professores?

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

Aspectos com os quais (não) precisamos nos preocupar no ensino com gêneros

As afirmações que se seguem dizem respeito, como o próprio título diz, a alguns aspectos que, dependendo das nossas crenças, podem ser relevantes ou não na orientação e na produção de gêneros textuais.

Quadro 14 – Inventário de crenças: questões sobre aspectos (não) importantes

Crenças	5	4	3	2	1
A quantidade/diversidade de gêneros textuais a se ensinar na sala de aula não importa.	6	5	2	2	-
Na produção de um texto, é preciso ter em mente para quem os alunos/autores estão escrevendo/destinatários.	-	-	1	9	5

O ensino-aprendizagem de textos em sala de aula é apenas uma simulação, portanto, não importa considerar aspectos sociais ou interacionais.	9	5	-	-	1
A compreensão que o escritor/leitor/interlocutor tem sobre os gêneros textuais é decisiva para o ensino-aprendizagem de textos.	-	1	2	5	7
A atividade mais importante com gêneros textuais deve ser estimular a criticidade dos alunos.	1	2	5	4	3
Em se tratando de ensino de produção de texto em língua inglesa, o importante mesmo é desenvolver a compreensão da língua em si dos alunos.	-	2	8	5	-

A primeira tem sido uma das questões mais recorrentes nas respostas dos alunos e os resultados desse questionário vêm confirmar análises anteriores que mostram como os informantes atribuem importância à diversidade de gêneros na sala de aula. A afirmação de que a diversidade de gêneros a serem utilizados na sala de aula não importa, obteve os seguintes resultados: discordo fortemente (6 informantes, 40%) e discordo (5 informantes, 32%). Um número igual de professores (2 informantes, 14%) disse concordar em parte e concordar (2 informantes, 14%). Inclusive esse aspecto foi mais uma vez reforçado pelo informante Antonio Marcos na entrevista. Quando perguntamos sobre que abordagem não utilizar na sala de aula, ele respondeu:

Bom, eu... eu... eu acredito que não se deve fazer... é... limitar o aluno a ter contato apenas com um tipo de gênero, né? Acredito que, na medida do possível, é bom que o professor é... consiga trazer o máximo... é... de gêneros textuais pra sala de aula. Então, o que não se deveria fazer era tá apresentando sempre um só gênero, mas vários.

Fica evidente que este trabalho apresenta como um dos seus resultados, a forte crença dos alunos de que é preciso levar para a sala de aula o maior número possível de gêneros textuais, o que entra em conformidade com alguns autores, ao sugerirem que ver os gêneros textuais à luz das recentes perspectivas, difere também na diversidade considerada (BAZERMAN, 2006). Também, que expor os alunos a uma grande quantidade de textos os deixaria familiarizados com as particularidades de cada texto (ANTUNES, 2009).

As respostas dos informantes, ao se posicionarem sobre a segunda afirmação, demonstram um aspecto muito positivo em suas crenças. A afirmação

defendia que: “Na produção de um texto, é preciso ter em mente para quem os alunos/autores estão escrevendo/destinatários”. Ninguém discordou ou discordou fortemente. Apenas 1 concordou em parte (7%), 9 apenas concordaram (60%) e 5 (33%) concordaram fortemente. Lembremos que Bakhtin (2000) já dizia que era preciso considerar o conjunto de participantes. Assim, não apenas considerar quem escreve, mas, os possíveis locutores do texto. Ter consciência disso denota que os professores vêm sendo muito bem orientados quanto à audiência alvo.

A afirmação seguinte trata de um fator também muito relevante nos estudos dessa temática e que foi muito abordado pelos informantes durante toda a nossa investigação. A afirmação diz que “O ensino-aprendizagem de textos em sala de aula é apenas uma simulação, portanto, não importa considerar aspectos sociais ou interacionais”. Com exceção de um que concorda (7%), todos ou discordam fortemente (9 professores, 60%) ou apenas discordam (5 professores, 33%). Resultado que denota um aspecto muito positivo das crenças desses professores.

Uma outra afirmação “A compreensão que o escritor/leitor/interlocutor tem sobre os gêneros textuais é decisiva para o ensino-aprendizagem de textos”, gera uma discussão sobre a importância de compreendermos no ensino questões referentes aos gêneros textuais. Diante dessa afirmativa, os futuros professores, em sua grande parte, concordaram, tendo em vista que 7 alunos-professores (46%) concordaram fortemente, 5 professores (33%) concordaram, 2 alunos-professores (14%) concordaram em parte e apenas um (7%) discordou. Assim, eles demonstram ver importância em se ter conhecimento dessa área de estudo, para se desenvolver um trabalho de maior qualidade com textos na sala de aula de línguas. Reconhecem que ter conhecimento dessas teorias faz a diferença nesse contexto. Isso nos faz retomar a última questão do inventário, que perguntava, exatamente, sobre a influência do conhecimento sistemático dos gêneros textuais para a prática do professor. Dessa forma, dez alunos-professores (72%) responderam que depois de ter algum conhecimento sobre as diferentes abordagens do ensino-aprendizagem de gêneros textuais, o trabalho do professor se torna de dificuldade média, porque vai depender da realidade de cada sala de aula; 2 alunos-professores (14%) responderam que se torna fácil porque as orientações dos teóricos são claras e ajudam muito no aperfeiçoamento da prática e mais 2 alunos-professores (14%)

preferiram a afirmação de que continua difícil porque na prática é sempre complicado; ninguém marcou as opções “mais difícil” ou “muito fácil”.

Conforme percebemos, os alunos optaram por um discurso modalizador, acreditando que ter conhecimento é importante sim, mas a dificuldade ou facilidade do trabalho vai depender do contexto de cada sala. Essa é uma reflexão positiva, pois demonstra consciência no fato de que não há uma verdade absoluta, ou seja, não há uma abordagem em especial que possa resolver toda e qualquer questão relacionada a gênero em qualquer sala de aula. Fazer um balanço da realidade e de qual(is) abordagem(ns) utilizar, ou o que utilizar de cada abordagem pode ser uma atitude bastante razoável. Os alunos demonstraram ter essa percepção.

Quanto à afirmação seguinte de que “A atividade mais importante com gêneros textuais deve ser estimular a criticidade dos alunos”, parece ter dividido os futuros professores. 1 aluno (7%) discordou fortemente, 2 informantes (14%) discordaram, 5 informantes (32%) concordaram em parte, 4 informantes (27%) concordaram e 3 informantes (20%) ainda concordaram fortemente. Apesar da variação de números, pudemos perceber que a maioria, em grau maior ou menor, concorda que é importante utilizar os gêneros para despertar o senso crítico dos alunos, ideia que nos remete às sugestões dos PCN (1998), que colocam essa como uma das prioridades. Deste modo, acreditamos que o que contribuiu para que a maioria concordasse em parte foi o fato de a sentença afirmar “ser a mais importante”. Logo, o que nos cabe inferir é que os alunos consideram importante, sim, mas não deixam de ver outros aspectos de igual ou superior importância.

Outra questão que fez também com que 8 informantes (53%) concordassem parcialmente, 5 informantes (33%) concordassem e 2 informantes (14%) discordassem, diz respeito à ideia de que “Em se tratando de ensino de produção de texto em língua inglesa, o importante mesmo é desenvolver a competência da língua em si dos alunos”. Vemos que, mesmo diferindo na intensidade, a maioria concorda com essa afirmação. No entanto, uma reflexão surge a partir dessas opiniões e que poderia ser questão para outra pesquisa: qual o conceito de aquisição de língua que têm esses futuros professores? As questões

dos gêneros textuais podem não contemplar a competência dos produtores da língua?

Priorizando abordagens teóricas de gêneros textuais

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

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

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

Bom, acima de tudo eu acredito que... gênero textual... ele seja... deve conter questões que tratem aspectos sociais vividos pelo ... pelo aluno pra que ele não se depare com temas que sejam distantes da sua realidade. Então, tem que ser um tema bem atual que faça parte da vida do aluno diariamente.

Como vemos, o informante demonstra claramente, valorizar os aspectos sociais em sua fala, concordando com as principais abordagens teóricas de gêneros (ver BAKHTIN, 2000; MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006; MARCSUCHI, 2008 - para citar alguns). Seguindo essa mesma corrente de pensamento, embora utilizando termos diferentes, outros informantes, também, citaram em suas falas a preocupação com fatores sociais, ao escolherem um gênero para utilizar em suas salas de aulas.

Sanin: Acho que textos assim que... tivessem relevância na vida do ... do aluno... né? Que eles têm contato diariamente ou quase diariamente tipo revistas ou jornais...

Lidianne: Eu acho que a ... realidade do aluno e o gosto dele também. O que ele gosta de fazer.

Tainá: Textos que fossem do conhecimento do aluno, é... como revistas, a própria internet, no caso, e-mails.

Kalel: Ah... além da... não a funcionalidade, mas o uso, o uso no dia-a-dia. Por exemplo, um e-mail, né? que a gente usa diariamente e etc. e tal...uma receita... não sei, dependia da... da... do uso no dia-a-dia.

Júlia: Eu buscava adotar um gênero que servisse de alguma forma, que ajudasse na formação dos alunos, que pudesse... é... que eles tivessem contato no dia-a-dia... que pudesse ajudar.

Dessas falas, frases como: “que eles têm contato diariamente ou quase diariamente tipo revistas ou jornais” (Sanin), “eu acho que a realidade do aluno” (Lidianne), “textos que fossem do conhecimento do aluno, é... como revistas, a própria internet, no caso, e-mail” (Tainá), “Por exemplo, um e-mail, né? que a gente usa diariamente... uma receita... não sei, dependia da... da... do uso no dia-a-dia” (Kalel), e ainda, “que eles tivessem contato no dia-a-dia” (Júlia) denotam preocupação, de fato, com a realidade do aluno, com o seu engajamento, com a sua vivência no contexto social do qual faz parte. Preocupação muito pertinente para a temática em discussão.

A segunda afirmação desse grupo diz que “O uso da gramática normativa deve se constituir como prioridade no ensino-aprendizagem de gêneros textuais”, uma questão já muito discutida nesse trabalho, cujos resultados, nesse instrumento, não foram diferentes dos resultados obtidos com os demais instrumentos. Assim, um novo recorde aparece em termos de números, já que realmente 11 informantes (72%) disseram discordar, 2 (14%) disseram concordar em parte e houve um

empate com um aluno (7%) que disse concordar e outro (7%) concordar fortemente. A proporção de informantes que refutaram a ideia do ensino de gramática como prioridade no ensino de língua inglesa, de fato, não nega todos os resultados que tivemos até agora sobre esse aspecto. Sendo assim, outra grande marca dos resultados desse nosso trabalho, é, certamente, a rejeição dos alunos ao ensino privilegiado da gramática.

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

Sobre a afirmativa acerca do propósito comunicativo, o resultado melhorou bastante. 2 informantes (13%) concordaram fortemente, 9 (60%) concordaram, 3 informantes (20%) concordaram em parte e somente um (7%) discordou. Na entrevista, Júlia mencionou esse aspecto como uma das preocupações que teria ao orientar os alunos para uma produção oral ou escrita. Assim, ela orientaria que, “Por exemplo, numa propaganda... de que o mais importante numa propaganda seria... é... vender o produto”. Dilma também deixou isso muito claro, ao opinar sobre o que não fazer na sala de aula, ao utilizar os gêneros textuais. A informante disse:

Acho que não se deve simplesmente levar um gênero por levar, sem nenhum motivo. Simplesmente, pedir... é... chegar e mostrar aos alunos, dizer que eles devem fazer aquilo porque devem fazer... sem nenhum motivo, sem... nenhuma relevância. Então, eu acho que tem que ter alguma relevância pra... pros alunos. Porque que eles estão fazendo aquilo. Porque que é importante aprender aquilo ali.

A resposta da aluna não deixa dúvidas sobre a visão da informante em relação ao ensino com gêneros pautado no propósito comunicativo, na vontade enunciativa do produtor de texto e, por consequência, na função do referido texto. Cumpre dizer, portanto, que esses dois aspectos (propósito comunicativo e comunidade discursiva) estão imbricados de tal maneira que Swales (1990) reconheceu que os gêneros, além de serem marcados por um propósito de querer dizer algo, apresentam também similaridade quanto à audiência pretendida.

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

Quanto ao enunciado que afirma que “O enfoque mais relevante no ensino de gênero deve dizer respeito à estrutura composicional do gênero”, ninguém quis tomar posições fortes, ou seja, ninguém concordou ou discordou fortemente. Mas, 7 informantes concordaram em parte (47%), 6 informantes (40%) discordaram e apenas 2 deles (13%) concordaram. A nossa ideia é que, como a afirmação refere-se ao “o enfoque mais relevante”, os alunos preferiram concordar em parte, já que eles têm demonstrado optar por uma diversidade de abordagens. Nas entrevistas, esse aspecto também foi citado. Nelas, os alunos falam sobre preocupações que eles teriam ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros.

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

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

Kalel: Complicado (risos)... Que preocupações eu teria? Ah, eu me preocuparia, principalmente em termos de estrutura, funcionalidade, conteúdo... talvez isso.

Portanto, as entrevistas ora apresentadas demonstram que os alunos se preocupam especialmente com esse tópico. Kalel, inclusive, demonstra não deixar de lado outros aspectos como a funcionalidade e o conteúdo, este que será tópico da próxima questão.

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

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

selecionar um gênero para sala de aula, embora também não faça uso dessa metalinguagem:

Eu acho que primeiro você vê o nível da sala. Assim... você vê... é... o que que eu posso adotar pro nível daqueles alunos... E não pegar qualquer coisa e já jogar... tem que ver... é... como é que eu posso dizer?... como é que os... a.. a que pé estão os alunos.

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

A última afirmação desse tópico: “É mister que o gênero escolhido para ensinar na sala de aula seja autêntico” - também revelou que as crenças dos alunos, nesse aspecto, estão sendo desenvolvidas satisfatoriamente. Assim, com essa questão, 8 informantes (53%) concordaram, 4 (27%) concordaram em parte, 2 (13%) concordaram fortemente e apenas um (7%) discordou. Na entrevista, inclusive, Dilma defendeu esse como um critério de escolha de gêneros para a sala de aula.

Abaixo, apresentamos na íntegra respostas de três perguntas das entrevistas e as crenças que estão embutidas nos seus discursos sobre o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais. Em geral, eles falam: 1) de critérios que adotam/adotariam para escolher um gênero textual na sala de aula de língua inglesa; 2) sobre que orientações dariam aos alunos no momento de propor-lhes a produção de um gênero e 3) do que não fariam em relação à utilização de gêneros textuais na sala de aula.

Quadro 16 - Abordagens que (não) se deve priorizar na sala de aula de língua inglesa no tocante aos gêneros textuais

ALUNO-PROFESOR	CRITÉRIOS NA SELEÇÃO DO GÊNERO	CRENÇA
Antonio Marcos	Bom, acima de tudo eu acredito que... gênero textual... ele seja... deve conter questões que tratem aspectos sociais vividos pelo ... pelo aluno pra que ele não se depare com temas que sejam distantes da sua realidade. Então, tem que ser um tema bem atual que faça parte da vida do aluno diariamente.	Aspectos sociais Tema

Manoel	Pra selecionar um gênero pra trabalhar numa turma, eu ia escolher algum gênero que... interessasse aos alunos, principalmente algum conteúdo que fosse... que chamasse a atenção deles.	Gênero e conteúdo do interesse do aluno
Sanin	Acho que textos assim que... tivessem relevância na vida do ... do aluno... né? Que eles têm contato diariamente ou quase diariamente tipo revistas ou jornais...	Textos que tenham relevância, com os quais os alunos tenham contato
Lidianne	Eu acho que a ... realidade do aluno e o gosto dele também. O que ele gosta de fazer.	A realidade e o gosto do aluno
Tainá	Textos que fossem do conhecimento do aluno. É... como revistas, a própria internet, no caso, e-mails.	Textos do conhecimento do alunos (cotidiano)
Kalel	Ah... além da... não a funcionalidade, mas o uso, o uso no dia-a-dia. Por exemplo, um e-mail, né que a gente usa diariamente e etc. e tal...uma receita... não sei, dependia da... da... do uso no dia-a-dia.	Cotidiano
Júlia	Eu buscaria adotar um gênero que servisse de alguma forma, que ajudasse na formação dos alunos, que pudesse... é... que eles tivessem contato no dia-a-dia... que pudesse ajudar.	Cotidiano
Dilma	Eu acho que primeiro você vê o nível da sala. Assim... você vê... é... o que que eu posso adotar pro nível daqueles alunos... E não pegar qualquer coisa e já jogar... tem que ver... é... como é que eu posso dizer?... como é que os... a.. a que pé estão os alunos.	Ver o nível dos alunos

ALUNO-PROFESOR	ORIENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO	CRENÇA
Antonio Marcos	Deixe-me ver... Bom, eu orientaria os alunos a... buscarem conhecer bem esse tipo de... esse gênero, os tipos de textos apresentados nesses gêneros, é... pra que ele pudesse ter oportunidade de discorrer sobre... sobre o tema. Então, seria muito interessante, a princípio, que os alunos conhecessem bem, conhecesse a fundo o gênero que ele estivesse estudando pra que ele fizesse nossa atividade de escrever ou falar sobre ele.	Orientar os alunos a buscarem conhecer a fundo o gênero
Manoel	Não soube responder.	?

Sanin	É... chamar a atenção para os elementos que fazem com que aquele determinado texto se denote aquele determinado gênero textual, mas não só isso. Se for trabalhar algum texto... gênero textual, não ia só... me deter a isso, mas também a criatividade do aluno em tentar se expressar numa possível produção textual. Também, não apenas o domínio do vocabulário.	Orientar sobre as tipificações do gênero Considerar a criatividade do aluno; Não considerar apenas o vocabulário.
Lidianne	É... principalmente, a... que eles... é... se preocupassem com o que eles... é... pudessem fazer e não com o que o professor... é...quisesse que eles fizessem. Com o que eles sabiam e o que é possível pra eles.	Não se preocupar com o que o professor espera, mas com o que é possível para os alunos
Tainá	Que não escrevessem tipo como se fosse uma coisa obrigatória.	Não considerar uma obrigação
Kalel	Complicado. Que preocupações eu teria? Ah, eu me preocuparia, principalmente em termos de estrutura, funcionalidade, conteúdo... talvez isso.	Considerar: Estrutura; Funcionalidade; Conteúdo
Júlia	É... acho que eu atentaria mais pra estrutura do... texto. Do que não poderia faltar no texto (de introdução, desenvolvimento...). Por exemplo, numa propaganda... de que o mais importante numa propaganda seria... é... vender o produto.	Considerar Estrutura; Considerar: Tipificações; Finalidade.
Dilma	Bom, eu... primeiro eu tenho que mostrar pra eles como é... o que é aquele gênero, dar exemplos a eles, é... mostrar, talvez, um... um... um modelo... por exemplo, se fosse uma produção, se eu pedisse pra ele fazer algum artigo... mostrar, levar algum material autêntico pra que eles vissem como é na realidade. Então, eu acho que o primeiro passo é apresentar a eles como é, e depois, orientar como é que se faz.	Mostrar como é e o que é aquele gênero; apresentar um modelo; orientar como é que se faz.

ALUNO-PROFESOR	O QUE NÃO FAZER NO ENSINO COM GÊNEROS	CRENÇA
Antonio Marcos	Bom, eu... eu... eu acredito que não se deve fazer... é... limitar o aluno a ter contato apenas com um tipo de gênero, né? Acredito que, na medida do possível, é bom que o professor é... consiga trazer o máximo... é... de gêneros textuais pra sala de aula. Então, o que não se deveria fazer era tá	Apresentar apenas um gênero

	apresentando sempre um só gênero, mas vários.	
Manoel	Não soube responder.	?
Sanin	Ler só por ler ou usar aquele determinado gênero textual só pra ilustrar tópicos gramaticais e apenas trabalhar a gramática, eu acho que não é eficaz.	Ler por ler; Usar aquele gênero só pra ilustrar tópicos gramaticais
Lidiane	É... principalmente, a... que eles... é... se preocupassem com o que eles... é... pudessem fazer e não com o que o professor... é...quisesse que eles fizessem. Com o que eles sabiam e o que é possível pra eles.	Não se preocupar com o que o professor espera, mas com o que é possível pra eles
Tainá	Levar pra sala de aula textos que não sejam do conhecimento do aluno... e muitas vezes até a questão de ... obrigar às vezes o aluno a... escrever ou... entender determinados gêneros que eles não têm muito conhecimento.	Não considerar uma obrigação
Kalel	É... trabalhar os gêneros textuais como se fosse... um trabalho abstrato, sem funcionalidade. Como se fosse apenas um trabalho de sala de aula sem... sem continuidade, sem ter... funcionalidade no dia-a-dia deles, digamos.	Não abordar como se fosse um trabalho abstrato, sem funcionalidade, sem continuidade.
Júlia	Não utilizar um gênero que, que... não ajude na formação do aluno. Procurar gêneros que, que... é... possam estar presentes no dia-a-dia. Que seja mais fácil a compreensão.	Não utilizar gêneros que não ajudem na formação do aluno; gêneros de fácil compreensão e que estejam presentes no dia a dia.
Dilma	O que não fazer: acho que não se deve simplesmente levar um gênero por levar, sem nenhum motivo. Simplesmente, pedir... é... chegar e mostrar aos alunos, dizer que eles devem fazer aquilo porque devem fazer... sem nenhum motivo, sem... nenhuma relevância. Então, eu acho que tem que ter alguma relevância pra... pros alunos. Porque que eles estão fazendo aquilo. Porque que é importante aprender aquilo ali.	Não levar um gênero por levar, sem motivo.

Vale destacar algumas questões referentes ao informante Manoel. Como ele tinha sido o único aluno a mencionar a disciplina gêneros textuais dentre as que contribuíram para seu conhecimento a respeito da temática, nos interessamos em saber um pouco mais sobre isso na entrevista. Assim, algumas perguntas foram

dirigidas exclusivamente a ele. Mas antes, destacamos o fato de Manoel não ter sabido responder a duas das questões acima propostas e que foram comuns a todos os entrevistados; as questões dizem respeito a como orientar a produção de um dado gênero e sobre o que não fazer no ensino com gêneros textuais. Quanto às duas questões, Manoel disse não saber responder; então, mesmo tendo conseguido comentar e avaliar a prática de seus professores, sobre suas experiências como aluno, o que percebemos é que, como professor, ele parece ter algumas dúvidas e, assim, disse que não sabia responder. Sobre as questões que dizem respeito à disciplina, perguntamos como se deu a escolha, visto que é uma disciplina optativa, ao que ele respondeu: "essa disciplina praticamente eu não escolhi porque... foi a única que tinha como eu pegar no horário, porque eu tava desnivelado. Então, foi a opção que tinha pra pagar". Também não soube citar um autor ou uma teoria que tinha sido vista durante a disciplina. Então, perguntamos como acontecia o encaminhamento das atividades e obtemos a seguinte resposta: "a disciplina foi muito bem explicada pela professora, ela trouxe muitos exemplos de gêneros, é... e colocou até pra nós apresentar também alguns tipos de gêneros. Foi muito produtiva a disciplina".

Assim, o fato de o aluno demonstrar que só escolheu a disciplina por conta do horário, de não saber opinar sobre questões que dizem respeito à sua prática com gêneros, enquanto professor, nem saber citar um autor que tenha sido visto durante a disciplina, nos revela, de alguma forma, resultados negativos desse ensino. A disciplina, mesmo tendo sido bem avaliada por ele, parece que não conseguiu orientá-lo ou conscientizá-lo de seu papel enquanto professor de língua estrangeira ou da necessidade de saber trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula. No entanto, desde o início, o aluno não demonstrou motivação pessoal para participar da disciplina. Será que isso contribuiu para esses resultados? Ou será que foi a disciplina mesmo que não conseguiu contribuir com a prática desse professor? E as demais disciplinas, não deram subsídio para que ele soubesse ou pelo menos tentasse responder as perguntas?

É possível perceber a partir da percepção dos alunos, uma certa fragilidade desse ensino que reforça a nossa ideia de que é preciso dar ainda mais

atenção às questões dos gêneros textuais, no contexto de formação desses futuros professores.

4.4.3 Gêneros textuais, crenças e afetividade

Um dos motivos que torna importante falar sobre a relação entre gêneros textuais, crenças e afetividade foi a recorrente menção que os informantes fizeram, na entrevista, a fatores afetivos quando se fala de gêneros textuais na sala de aula. Indagados sobre como orientar os alunos para a produção de um gênero textual, Lidianne e Tainá responderam o seguinte:

Lidianne: É... principalmente, a... que eles... é... se preocupassem com o que eles... é... pudessem fazer e não com o que o professor... é...quisesse que eles fizessem. Com o que eles sabiam e o que é possível pra eles.

Tainá: Que não escrevessem tipo como se fosse uma coisa obrigatória.

As respostas de Lidianne e Tainá revelam sua preocupação com o lado emocional do aluno. Tal preocupação vem à tona, novamente, quando elas são questionadas sobre que abordagem não se recomenda adotar na sala de aula, ao utilizar um gênero textual. Tainá disse que seria “Levar pra sala de aula textos que não sejam do conhecimento do aluno.... e muitas vezes até a questão de obrigar às vezes o aluno a... escrever ou... entender determinados gêneros que eles não têm muito conhecimento”. Portanto, a reflexão é sobre como abordar o aluno, no momento de pedir que ele produza um determinado gênero. O que influenciará na aprendizagem do aluno obrigá-lo a entender determinados gêneros? Mais uma vez, vemos abordada, aqui, pelos (futuros) professores a questão da motivação como uma preocupação que paira nas crenças que eles têm sobre a utilização dos gêneros na sala de aula. E não negamos que a questão da motivação, seja em se tratando do trabalho com gêneros textuais, seja em se tratando de qualquer outro aspecto do ensino-aprendizagem, é crucial nesse processo.

Essa preocupação que, na verdade, não era uma preocupação nossa, em princípio, nos fez ter curiosidade de perguntar-lhes na entrevista, que tipos de gêneros, então, eles se sentem motivados pra ler/produzir sem que haja, claro, uma obrigação.

Antonio Marcos: Bem, eu gosto de ler jornal, revista, né? Livros históricos que tratam de temas religiosos, por exemplo, como a própria bíblia sagrada e outros livros que derivam da bíblia.

Manoel: Prefiro ler revistas sobre algum tema que me interessa.

Sanin: Contos, poesias, romances... e... só.

Kalel: Ah, eu prefiro ler... revistas, e escrever, eu gosto de escrever textos, artigos, redações (dissertações). Isso aí...

Tainá: De ler eu gosto de romances e revistas. Escrever... eu não tenho nenhum preferido não.

Lidianne: Romances.

Júlia: Livros literários... que eu gosto muito de literatura.

Dilma: É... revistas, jornais, é... mídias como internet. Gosto muito de ler artigos ou matérias... acho que essas são as minhas preferidas.

Algo perceptível nesses discursos é que, dos oito informantes, quatro demonstraram se sentir motivados a, principalmente, ler gêneros literários; mas não é só isso. O mesmo problema ocorre no que diz respeito ao que os alunos classificam como exemplos de gêneros literários. Além de revistas, jornais, conforme já discutimos, encontramos, nesses discursos, redações, dissertações, livros literários, mídias, internet, com o significado de gêneros textuais. Deste modo, esses alunos não têm ou não demonstram ter discernimento do que pode ou não ser considerado gênero.

Neste último capítulo, descrevemos e analisamos as crenças dos alunos-professores no tocante à utilização dos gêneros textuais na sala de aula, através das quatro categorias estabelecidas. Resumidamente, são elas: (1) o conceito que os alunos têm de gêneros textuais; (2) a avaliação que fazem das experiências que tiveram ao longo de suas trajetórias estudantis; (3) as experiências fora do contexto escolar que contribuíram para a formação de suas crenças; e (4) as crenças desses alunos-professores sobre como utilizar gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa.

ENCERRANDO A BUSCA: à guisa de conclusão

Não se trata de repousar sobre os louros obtidos, mas de tomar fôlego novo para os novos caminhos que se descortinam.
(Mário Osório Marques)

Neste trabalho, objetivamos descrever, analisar e discutir as crenças de alunos-professores de Letras sobre a utilização dos gêneros textuais no ensino de língua inglesa, a partir de suas experiências como alunos e de suas opiniões como (futuros) professores. Assim, este trabalho é norteado pelas temáticas de crenças e de gêneros textuais, cujas teorias constituíram, respectivamente, o primeiro e o segundo capítulo desse trabalho.

Para a análise, estabelecemos quatro categorias, a fim de responder cada uma das perguntas elaboradas pela presente pesquisa. A primeira categoria procurou identificar as crenças que estão se desenvolvendo nos alunos-professores sobre o conceito de gêneros textuais, nas aulas de inglês; a segunda categoria buscou investigar outras experiências, além da acadêmica, que podem ter influenciado na formação das crenças dos alunos-professores de língua inglesa; a terceira categoria possibilitou-nos investigar sobre o que pensam os alunos em relação à formação que tiveram e que continuam tendo acerca do trabalho com gêneros textuais na sala de aula; e a quarta e última categoria procurou averiguar as crenças que têm os alunos-professores sobre como utilizar os gêneros textuais na sala de aula como professores de língua inglesa.

Como pudemos ver, analisando a primeira categoria, que trata dos conceitos dados pelos alunos aos gêneros, alguns desses informantes conceituam gêneros como ação sócio-comunicativa, o que vem ao encontro de algumas teorias, dentre as quais a bakhtiniana, e que pode ser muito produtivo para suas práticas no tocante ao ensino de línguas. No entanto, há ainda aqueles que têm a crença de que gêneros são apenas os de modalidade escrita ou são apenas instrumentos de trabalho para a sala de aula, especificamente, para trabalhar a habilidade de leitura. Ao citarem alguns gêneros como exemplo, os alunos conseguiram identificar tanto

gêneros formais como os do cotidiano, contudo, não conseguiram fazer a distinção entre gêneros, meios e suportes. Nesse tópico, percebemos que os alunos ainda não veem texto em seu sentido mais amplo, uma vez que eles se opuseram à crença de que só é possível se comunicar através de textos. Quanto à distinção entre gêneros e tipos, podemos observar que é uma questão que tem ficado muito clara para os alunos, como também é certo para eles que os gêneros são ferramentas eficazes para o ensino de línguas.

Analisando a segunda categoria, que trata da avaliação que os alunos fazem sobre suas experiências com gêneros textuais, percebemos que as experiências que tiveram, durante a educação básica, não foram satisfatórias. De acordo com a avaliação feita pelos alunos, no Ensino Fundamental, principalmente, falta uma abordagem voltada para a diversidade de gêneros, que os explore com mais frequência, que tenha como objetivo a comunicação e cujo foco seja a funcionalidade desses gêneros e não, unicamente, a gramática e a tradução. Segundo os alunos, a utilização dos gêneros, nesse nível, privilegiou a gramática, os gêneros contidos nos livros didáticos e materiais não autênticos, ou ainda, os gêneros formais; ao que eles reprovam com veemência, devido à falta de conexão com a realidade, conforme mencionaram em suas falas. Tais fatores caracterizaram a utilização dos gêneros textuais no Ensino Fundamental, segundo as crenças dos alunos, como um ensino descontextualizado, sem propósitos comunicativos e deficiente, em se tratando de atividades relacionadas à leitura.

Quanto à experiência no Ensino Médio, percebemos uma avaliação menos negativa, embora ainda não se configure como satisfatória para um ensino com foco na língua em sua funcionalidade. O avanço, nesse nível, de acordo com os alunos, diz respeito à diversidade de gêneros, à frequência com que era trabalhado, ao uso dos gêneros digitais, a um ensino mais contextualizado, a um trabalho mais intenso com vistas ao vestibular e a um maior empenho do professor. Também foi citado que, nesse nível, os próprios programas de ensino se intensificam e cobram mais em relação ao ensino com gêneros. Todavia, para os alunos, é perceptível ainda uma abordagem que privilegia a gramática, o que deixa de lado outros aspectos importantes do ensino de línguas. Para os alunos, o ensino de língua, no Ensino Médio, ainda não contribuiu muito para um ensino-aprendizagem com

gêneros na sua percepção mais abrangente, nem para o conhecimento do gênero em si, já que, muitas vezes, são utilizados somente para buscar informações específicas.

É no curso de graduação, porém, que, na opinião dos alunos, eles conhecem o conceito de gêneros textuais, pois, até então, não tinham nem ideia do que era gênero textual, o que quer dizer que eles utilizavam nas aulas, no cotidiano, mas não tinham conhecimento da metalinguagem. Assim, alguns dos problemas trazidos dos níveis anteriores (Fundamental e Médio) são o tratamento dado aos gêneros como texto indefinido e a crença de que gêneros e tipos textuais são a mesma coisa. Além disso, os alunos citam como dificuldades encontradas, na universidade, o desconhecimento em relação a alguns gêneros, o contato com a nova língua, dificuldades referentes ao vocabulário e à habilidade de leitura. Desse modo, foi na experiência com o contexto universitário que eles aprenderam o que eram os gêneros textuais, como os gêneros estão presentes no dia a dia, e onde passaram a reconhecer, também, a importância de adequá-los aos diferentes contextos.

Outro importante fator, segundo os alunos, diz respeito ao fato de entenderem a relação gênero e ensino. Nesse sentido, o avanço está em entender a importância dos gêneros no ensino de línguas e saber utilizá-los em sala de aula; em compreender que a gramática sozinha não supre todas as necessidades da aprendizagem da língua; em entender a importância de se trabalhar gêneros autênticos. Para os alunos, as disciplinas teóricas e não somente as de línguas, como Leitura e Produção Textual I e II, Estágio Supervisionado I e II e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I e II foram as mais relevantes e as que mais contribuíram para o seu conhecimento em relação aos gêneros textuais. Além disso, para os alunos, os pontos positivos desse contexto, em relação ao tratamento dado aos gêneros textuais, dizem respeito à frequência com que são apresentados, à diversidade de gêneros, à competência do professor, à importância dada ao contexto e aos propósitos, à abrangência do conceito de gêneros e ao vocabulário adquirido. Assim, verificamos que outra crença dos alunos é a de que o professor e sua abordagem têm papel fundamental na prática de gêneros textuais na sala de

aula. Isso mostra professores em formação conscientes de seus papéis e da importância que suas escolhas têm na vida escolar e até social dos alunos.

A terceira categoria nos permitiu identificar outras experiências além da escolar/acadêmica, mas, principalmente, nos deu subsídios para entender o que os alunos conseguem considerar como gêneros textuais. Reportando-nos a alguns dos resultados, podemos ver que essa categoria revelou um dos pontos que precisam ser melhor explorados, visto que, mais uma vez, revistas, jornais, *outdoors*, dentre outros, que alguns teóricos têm denominado como suportes, foram citados pelos alunos como sendo exemplos de gêneros. Como crenças positivas, podemos destacar a menção que os alunos fazem à presença dos gêneros em diversos contextos, desde os mais corriqueiros aos mais formais, o que faz com que eles reconheçam a necessidade de moldarmos nossa comunicação de acordo com cada audiência. E, por último, algo perceptível nessas experiências, é a intensa participação dos gêneros textuais na vida desses alunos-professores, confirmando o grande espaço que esses gêneros têm ganhado nas atividades linguísticas humanas.

Quanto à quarta categoria, que nos permitiu analisar as crenças dos informantes na condição de professores de línguas inglesa sobre o modo como utilizar os gêneros textuais em sala de aula, podemos perceber que é recorrente a ideia de que é preciso inserir uma variedade de gêneros textuais. Além disso, percebemos que esses informantes enfocam os gêneros como ação social, os gêneros autênticos e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente. Outra crença muito forte se refere ao ensino de gramática no sentido de que, para esses alunos-professores, não é um aspecto que se deve priorizar no ensino. Conforme podemos ver, essa questão foi citada e criticada de forma latente nos instrumentos aplicados, o que nos dá a ideia de como a presença da gramática foi marcante nas experiências desses informantes, porém de forma negativa, devido ao grande espaço dedicado a esse tópico.

Desse modo, percebemos que o curso de graduação tem sido fundamental para a formação das crenças desses alunos. O fato de reprovarem muitas das experiências dos níveis Fundamental e Médio, apresentando

justificativas bem fundamentadas, denota uma reflexão advinda, sobretudo, das experiências adquiridas no curso de graduação. No entanto, mesmo percebendo que eles têm tido conhecimento de algumas teorias que dão ao gênero o caráter funcional, social e interacional, vemos lacunas em algumas declarações dos informantes e sugerimos que alguns tópicos precisam ficar mais claros. Destacamos como alguns desses pontos, a ênfase dada por eles aos gêneros escritos, deixando, muitas vezes, de lado os gêneros orais; o não discernimento do que é gênero, suporte ou meio. Embora essa seja uma questão, que, de fato, ainda não está fechada, os alunos poderiam ter conhecimento dessa discussão; a dificuldade em entender texto numa perspectiva ampla - assim, esse problema vindo dos níveis anteriores não conseguiu ser resolvido no curso de graduação; a dificuldade ainda de definir e distinguir alguns gêneros; a forte crença de que é preciso trabalhar textos-modelos utilizando uma abordagem com foco no produto. Eles, também, não demonstram ter consciência de que a abordagem processual é uma alternativa produtiva na elaboração de gêneros. Crenças, portanto, não muito favoráveis para esses alunos como produtores de gêneros textuais, nem muito recomendáveis para as suas práticas como professores.

Portanto, apesar de alguns avanços, constatamos que ainda parece ser necessário muito investimento nas escolas para realizar um ensino-aprendizagem pautado nos gêneros textuais. Os resultados mostram crenças em mudança, ou seja, crenças que em alguns aspectos vão ao encontro de teorias defendidas por estudiosos do tema. Por outro lado, também revelam aspectos negativos que ainda precisam ser enfatizados e esclarecidos. Entendemos que o contexto de formação desses professores é o melhor lugar para se refletir e rever esses aspectos e, por isso, sugerimos que outras pesquisas, nesse contexto, sejam realizadas. Poderão ser investigadas, por exemplo, crenças de alunos-professores sobre os gêneros orais, uma vez que foi um dos pontos não muito discutidos por esses alunos. Ainda sugerimos pesquisas que investiguem as crenças dos alunos-professores a respeito da relação/distinção entre gêneros, meios e suportes. Outro estudo que poderia ser realizado é o de examinar em sala de aula, por meio de uma pesquisa etnográfica, como as crenças dos professores se visualizam no repasse do conhecimento sobre gêneros para os alunos dando origem às crenças sobre o assunto. Também seria interessante a realização de um estudo que observasse e analisasse a relação entre

as crenças dos alunos-professores e suas ações em sala de aula. Suas práticas durante o Estágio Supervisionado poderiam ser o contexto dessa pesquisa com o intuito de averiguar a forma como os gêneros textuais estão sendo levados à educação básica por esses alunos-professores. Também as crenças dos professores formadores desses alunos poderiam ser objetos de pesquisa. E, levando em conta a presença recorrente dos gêneros digitais na vida dos informantes, poderiam ser investigadas crenças de professores sobre a presença desses gêneros na sala de aula de língua inglesa.

Por fim, esperamos que este estudo tenha cumprido o seu papel de refletir sobre as crenças de alunos e futuros professores sobre a utilização dos gêneros textuais no ensino de língua inglesa. Mesmo com todas as particularidades que existem no ensino de uma língua estrangeira, ele não pode acontecer de outra forma, a não ser via gênero textual, o que torna muito pertinente essa discussão. E, embora os estudos relacionados aos gêneros textuais não tenham começado de hoje, consideramos que, devido à dinamicidade tão característica dos gêneros, presenciamos constantemente uma sucessão de pesquisas. Isso porque, a cada novo exemplar de gênero que surge ou que se renova, ressurgem a necessidade de refletirmos sobre sua inserção no cenário social e no ensino que prepara estudantes para conviverem e enfrentarem esse desafio. Além disso, essa temática em consonância com o tema das crenças pode gerar muitas outras perspectivas e discussões, com vistas ao desenvolvimento e ao fortalecimento das mudanças que ainda precisam ocorrer no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, no que concerne à língua estrangeira na rede pública de ensino do nosso país.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

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

_____. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Rio Preto –SP: Londrina: 2003, p. 85-94.

_____. A reflection on the challenges for teaching genres in university settings. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). **New challenges in Language and Literature** - Belo Horizonte- MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 53-66.

BAKHTIN, M. _____. (Volochninov. V.N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2ª Ed. 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

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

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

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

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, C. A. (Org). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB/Finatec - Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 27-64.

_____. Student's experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunity for reflective learning. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org). **New challenges in Language and Literature**. - Belo Horizonte- MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 27-40.

_____.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas. SP: Pontes, 2010.

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

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

BIASI-RODRIGUES, B. **A diversidade de gêneros textuais e ensino: um novo modismo?**. Em: *Perspectiva*, v.20, no 1. jan. - jun./2002, p. 49-63.

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

BHATIA, V. K. Approach to genre analysis. **Analysing Genre: Language use in professional settings**. London: Longman, 1993, p. 13-41.

BRAIT. B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In.: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. – São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.15-25.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira moderna**. In: *linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, p. 93-137.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha.- São Paulo: EDUC, 1999.

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

CONCEIÇÃO, M. P.; SOARES, T. S. R. Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In.: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.113-129.

COSTA, M. A. F. DA & COSTA, M. F. B. DA. Projeto de pesquisa. **Metodologia da Pesquisa** – conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

CRISTÓVÃO.V. L. L.; NASCIMENTO.E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: I-KARWOSK, ACIR MARIO; GAYDECZKA, BEATRIZ. BRITO; KARIM. SIEBENEICHER (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 29-45.

DESLANDES, S. F. A. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **pesquisa social- teoria, método e criatividade**. São Paulo: Ed. Vozes, 1994, p. 31-50.

DÖRNYEI, Z. Ethnography. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2007, p. 151-155.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender Língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO (Orgs.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 93-110.

FREEDMAN & MEDWAY, P. **Learning and teaching genre**. Portsmouth, NJ: Boyton/Cook Publishers, 1994.

FREEDMAN, A. Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres. **TESOL. Quarterly** 33(4): 1999, p. 764-767.

FREIRE, A. M. F. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: M. I. P.COX e A. A. de ASSIS-PETERSON (Orgs.), **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 181-192.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. Formação de crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. 1 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, v.1, p. 29-55.

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

KAY. H.; DUDLEY-EVANS. Genre: what teachers think. **E.L.T. Journal**. Volume 52/4. Oxford University Press: 1998, p. 308-314.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, Vol.8, No. 2, 2005, p. 39-96.

KRESS, G. The linguistic expression of social meaning: discourse, genre and text. **Linguistic Processes in Social Cultural Practice**. Oxford University Press, 1989, p. 04-32.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: V. J. LEFFA (Org.) **O Professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas, RS: EDUCAT. 2001, p. 333-355.

LIMA. M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista iberoamericana de educación**. 2007, p.01-8. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A.M de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p.17-42.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO.V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

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

_____. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e ensino**, vol. 8, No. 2, 2005, p. 17-38.

MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 146-225.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: I-KARWOSK, A. M.; GAYDECZKA, B. B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008b, p. 15-28.

MEURER, J. L. Uma abordagem ao estudo dos gêneros textuais. **Revista do GELNE**. Vol. 2. No. 2. Fortaleza – CE, 2000, p. 01-04.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, 1994, p. 329-338.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando campo como linguista aplicado. **Por uma Linguística aplicada Indisciplinar**. In: MOITA LOPES, L.P (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

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

NASCIMENTO. E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO. E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos – SP: 2009, p. 51-90.

OLIVEIRA. M. R.; WILSON. V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística** (Org.). – São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

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

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino da língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna, 2005. p. 47-57.

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

ROTTAVA, L. A. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. 1 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, v.1, p. 111-137.

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

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-86.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Professor avaliador - sobre a importância da avaliação na formação do professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, L.(Org.). **Ensino-**

-aprendizagem de Línguas: Língua estrangeira. 1 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006, p. 46-64.

SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. Z. V. **Crenças dos alunos de graduação sobre o gênero textual “monografia”.** 2007, p. 73. Monografia (Curso de Especialização em Língua Inglesa)- Departamento de Letras- *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”- CAMEAM- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN.

SUASSUNA. L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. **Leitura, escrita e ensino.** – Maceió: EDUFAL, 2008, p. 111-135.

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

TEIXEIRA DA SILVA, V, L. Resenha do livro de Maria Helena Vieira Abraão. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira:** experiências e reflexões. Revista do ISAT, n.3, 2004, p. 155-157.

TRAVAGLIA. L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos:

Este é um convite para você participar da pesquisa **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/língua inglesa** que segue as recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura analisar as crenças de alunos-professores do *Campus Avançado* “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, do curso em Letras/Língua Inglesa, sobre o uso dos gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): responder a dois questionários (um aberto e outro fechado) e participar de uma entrevista, caso necessário. Garante-se que a pesquisa não apresenta riscos sérios para a qualidade de saúde dos participantes da pesquisa. No entanto, admitimos que outros possíveis riscos dizem respeito ao fato da pesquisa ser realizada em horário de aula. Assim, é possível que haja atraso nas atividades do professor. Para tentar amenizar esse possível problema, algumas providências serão tomadas: agendamento prévio com o professor, de forma que este fique ciente desse risco e possa se preparar para readaptar seu programa de trabalho; adequação da coleta de dados segundo a disponibilidade e o planejamento do professor em readaptar seu trabalho, caso seja preciso; apesar de termos dois tipos de questionários para aplicarmos, procuraremos aplicar um tipo de questionário a cada vez, de forma que nos demorem menos na sala de aula. Quanto aos benefícios, consideramos que a ideia de mostrar os resultados a partir dos dados e das informações coletadas, poderá ser de grande importância para os alunos, para o contexto investigado e para o ensino de línguas em geral, uma vez que todos nós (pesquisador, alunos e professores) poderemos refletir sobre a realidade investigada, e talvez, pensemos em ressignificar nossa prática de sala de aula.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Inclusive, sugerimos o uso de pseudônimos ao invés do uso de seu nome verdadeiro. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria Zenaide Valdivino da Silva, no endereço Rua Mano Marcelino, 940- Paraíso- CEP.: 59.900-000 -Pau dos Ferros-RN ou pelo telefone: (84) 9138 3837. Dúvidas a respeito da ética dessa

pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço Rua Prof. Antonio Campos, s/n, Costa e Silva - CEP 59.610-090 -Mossoró-RN ou pelo telefone: (84) 3315-2180.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/língua inglesa.**

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Rua Mano Marcelino, 940 - Paraíso- CEP.: 59.900-000 -Pau dos Ferros-RN -
telefone: (84)9138 3837.

Comitê de ética e Pesquisa Rua Prof. Antonio Campos, s/n, Costa e Silva CEP
59.610-090 -Mossoró-RN ou pelo telefone: (84) 3315-2180

ANEXO II**PESQUISA SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA****Curso de Mestrado em Linguística Aplicada - CMLA****Universidade Estadual do Ceará – UECE****Mestranda: Maria Zenaide Valdivino da Silva****QUESTIONÁRIO I**

Caro aluno,

Este questionário tem o objetivo de coletar dados sobre a utilização de gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Salientamos que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada das informações, preservando, portanto, a sua identidade. No entanto, gostaríamos de lembrar da seriedade desse trabalho e pedir a sua compreensão no sentido de responder a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Agradecemos pela contribuição!

A. DADOS PESSOAIS:

Pseudônimo: _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____
Curso/área: _____ Período que cursa: _____**B. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

1. Já teve experiência como professor de inglês? () Sim Não ()

2. Onde já ensinou?

Escola pública () Escola particular () Curso livre () Empresa ()

Outro: _____

3. Ensina atualmente? () Sim () Não

4. Onde ensina atualmente?

Escola pública () Escola particular () Curso livre () Empresa ()

Outro: _____

5. Que faixa etária ensina ou já ensinou?

Crianças [2-7] () Crianças [7-11] () Adolescentes [12-18] () Adultos ()

C. EXPERIÊNCIA COMO ALUNO(A) DE LÍNGUA INGLESA:

1. Qual o seu entendimento a respeito dos gêneros textuais?

2. Como você avalia o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no tocante aos gêneros textuais no nível fundamental II (6º ao 9º ano)?

Não muito bom () Razoável () Bom () Muito bom () Excelente ()

Justifique sua resposta e, se possível, escreva, detalhadamente, sobre a diversidade e a frequência com que o(s) professor(es) utilizavam os gêneros textuais.

3. Como você avalia o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no tocante aos gêneros textuais no nível médio?

Não muito bom () Razoável () Bom () Muito bom () Excelente ()

Justifique sua resposta e, se possível, escreva, detalhadamente, sobre a diversidade e a frequência com que o(s) professor(es) utilizavam os gêneros textuais.

4. Caso tenha feito algum curso livre, como você avalia o ensino-aprendizagem de língua estrangeira com relação aos gêneros textuais nesse curso?

Não muito bom () Razoável () Bom () Muito bom () Excelente ()

Justifique sua resposta e, se possível, escreva, detalhadamente, sobre a diversidade e a frequência com que o(s) professor(es) utilizavam os gêneros textuais.

5. Que outras experiências (fora do contexto escolar, em ambientes que você circula) em relação a gêneros textuais, você poderia informar?

6. Ao chegar à universidade, qual foi a maior dificuldade encontrada, em termos de atividades com textos?

7. Houve alguma mudança, desde que você ingressou na universidade até agora, em relação às suas crenças sobre gêneros textuais? Qual?

08. Como você avalia o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no tocante aos gêneros textuais no curso de Letras/Língua inglesa?

Não muito bom () Razoável () Bom () Muito bom () Excelente ()

Justifique sua resposta e, se possível, escreva, detalhadamente, sobre a diversidade e a frequência com que o(s) professor(es) utilizavam os gêneros textuais.

09. Na Universidade, como tem sido a prática dos professores no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no tocante aos gêneros textuais? Se possível, escreva, detalhadamente, como se dá o encaminhamento dessas atividades.

10. Sobre as disciplinas do Projeto Pedagógico do seu curso de Letras-Inglês, quais, dentre as que já foram cursadas, você considera mais contribuir para a sua prática com gêneros textuais como professor na sala de aula de língua inglesa? Por quê?

11. Na sua concepção, como deve ser o ensino aprendizagem língua estrangeira no tocante aos gêneros textuais em sala de aula? O que e como se deve fazer?

ANEXO III

PESQUISA SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

**Curso de Mestrado em Linguística Aplicada - CMLA
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestranda: Maria Zenaide Valdivino da Silva**

INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Caro aluno,

Este questionário tem o objetivo de coletar dados sobre a utilização de gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa. Salientamos que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada das informações, preservando, portanto, a sua identidade. No entanto, gostaríamos de lembrar da seriedade desse trabalho e pedir a sua compreensão no sentido de responder a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Agradecemos pela contribuição!

Pseudônimo:

Estão colocadas abaixo crenças que algumas pessoas têm sobre o ensino-aprendizagem de gêneros textuais na sala de aula. Leia cada afirmação e posicione-se marcando o número equivalente com o que você pensa:

- (1) concordo fortemente
- (2) concordo
- (3) concordo parcialmente
- (4) discordo
- (5) discordo fortemente

Ou seja:

5 1
_____→
-

Não há resposta certa ou errada. O interesse aqui é simplesmente em sua opinião. A questão 34 é ligeiramente diferente, siga as instruções.

CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS						
01.	Só é possível se comunicar através de textos.	5	4	3	2	1
02.	Os gêneros textuais são ferramentas pedagógicas eficazes para o ensino de línguas.	5	4	3	2	1
03.	Como exemplo de gêneros textuais, podemos citar apenas a narração, a dissertação, a descrição, a exposição e a injunção.	5	4	3	2	1
PENSANDO O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS						
04.	É mais importante ensinar/aprender os gêneros escritos em sala de aula porque os alunos aprendem os gêneros orais por experiência.	5	4	3	2	1
05.	Ensinar/aprender os gêneros orais em sala de aula de língua inglesa é mais importante do que trabalhar os gêneros escritos porque os alunos precisam mesmo é falar a língua.	5	4	3	2	1
06.	É importante sistematizar tanto o ensino-aprendizagem de gêneros orais quanto com os escritos.	5	4	3	2	1
07.	É mais fácil/importante para a realidade atual, ensinar/aprender os gêneros digitais em sala de aula.	5	4	3	2	1
08.	Uma abordagem interessante é orientar os alunos como eles escrevem certos textos.	5	4	3	2	1
09.	A quantidade/diversidade de gêneros textuais a se ensinar na sala de aula não importa.	5	4	3	2	1
10.	É fundamental orientar os alunos para a aprendizagem de gêneros textuais através de movimentos/estratégias. Ou seja, indicar passos que devem ser seguidos na produção de determinado gênero textual.	5	4	3	2	1
11.	Na produção de um texto, é preciso ter em mente para quem os alunos/autores estão escrevendo/destinatários.	5	4	3	2	1
12.	O ensino-aprendizagem de textos em sala de aula é apenas uma simulação, portanto, não importa considerar aspectos sociais ou interacionais.	5	4	3	2	1
13.	A compreensão que o escritor/leitor/interlocutor tem sobre os gêneros textuais é decisiva para o ensino-aprendizagem de textos.	5	4	3	2	1
14.	A atividade mais importante com gêneros textuais deve ser estimular a criticidade dos alunos.	5	4	3	2	1
15.	A abordagem utilizada para ensinar/aprender gêneros textuais tanto pode ser prescritiva como descritiva – as duas são muito úteis.	5	4	3	2	1
16.	Em se tratando de ensino de produção de texto em língua inglesa, o importante mesmo é desenvolver a competência da língua em si dos alunos.	5	4	3	2	1
17.	É sempre significativa levar um texto-modelo do gênero textual	5	4	3	2	1

	estudado como exemplo para mostrar aos alunos.					
18.	Aprende-se melhor os gêneros por meio da abordagem do processo de escrita (planejar, rascunhar, revisar, editar etc.).	5	4	3	2	1
PRIORIZANDO ABORDAGENS TEÓRICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS						
19.	Uma abordagem baseada nos aspectos sociais ajuda ao aluno compreender melhor o mundo ao redor dele.	5	4	3	2	1
20.	O uso da gramática normativa deve se constituir como prioridade no ensino-aprendizagem de gêneros textuais.	5	4	3	2	1
21.	Numa atividade com gênero textual, é preciso considerar, antes de tudo, o contexto de produção/circulação desse gênero.	5	4	3	2	1
22.	Numa atividade com gênero textual é imprescindível considerar o propósito comunicativo.	5	4	3	2	1
23.	O enfoque mais relevante no ensino de gênero deve dizer respeito à estrutura composicional do gênero.	5	4	3	2	1
24.	O aspecto mais importante a se considerar nos textos é na verdade, o conteúdo.	5	4	3	2	1
25.	É preciso considerar o conhecimento prévio dos alunos ao escolher um gênero para se ensinar na sala de aula.	5	4	3	2	1
26.	É mister que o gênero escolhido para ensinar na sala de aula seja autêntico.	5	4	3	2	1
AVALIANDO O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS						
27.	O ensino de gêneros iniciado no nível básico ajuda muito na produção e compreensão de textos nos níveis subsequentes de ensino.	5	4	3	2	1
28.	Na graduação, a orientação para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais é muito reduzida.	5	4	3	2	1
30.	A orientação para o ensino-aprendizagem com gêneros textuais no curso de Letras é suficiente para a formação de um profissional competente.	5	4	3	2	1
31.	É preciso que o curso Letras tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros textuais.	5	4	3	2	1
32.	A produção de textos na sala de aula do curso de Letras tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.	5	4	3	2	1
33.	O uso de gêneros textuais no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno no final de cada período.	5	4	3	2	1

34. Depois de ter algum conhecimento sobre as diferentes abordagens do ensino-aprendizagem de gêneros textuais, o trabalho como professor de língua inglesa se torna:

1 mais difícil porque o professor passa a reconhecer que é um trabalho problemático

- 3 continua difícil porque na prática é sempre complicado
- 2 de dificuldade média porque vai depender da realidade de cada sala de aula
- 4 fácil porque as orientações dos teóricos são claras e ajudam muito no aperfeiçoamento da prática
- 5 muito fácil porque o profissional se torna competente e pronto para a prática

ANEXO IV

ENTREVISTAS

ENTREVISTADO Nº 1: ANTONIO MARCOS

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Bom, tive contato com revistas, é... jornas, é... folhetos que continham romances... Meu pai sempre comprava pra mim na minha infância romances poesias, poemas, enfim... é isso.

Pesq: Então, seu pai foi a pessoa que mais influenciou você a ter contato com os gêneros textuais nessa época?

É... no caso, meu pai foi quem primeiro me influenciou a isso. É, ele foi o principal mesmo.

Pesq: Você afirmou na questão 02 do questionário aberto, que apenas um gênero textual era trabalhado no Ensino Fundamental. Qual era esse gênero?

No geral, eram gêneros que traziam tipos de textos como...é... tratando da questão da violência, da proteção ao meio ambiente, questão da é...é... proteção aos animais que dá no mesmo. Eram esses os gêneros que eram abordados mesmo

Pesq: Que nome você dá a esses gêneros?

Não sei, não me vem à mente agora não.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Bom, cima de tudo eu acredito que... gênero textual... ele seja... deve conter questões que tratem aspectos sociais vividos pelo ... pelo aluno pra que ele não se depare com temas que sejam distantes da sua realidade. Então, tem que ser um tema bem atual que faça parte da vida do aluno diariamente.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

Deixe-me ver... Bom, eu orientaria os alunos a... buscarem conhecer bem esse tipo de... esse gênero, os tipos de textos apresentados nesses gêneros, é... pra que ele pudesse ter oportunidade de discorrer sobre... sobre o tema. Então, seria muito interessante, a princípio, que os alunos conhecessem bem, conhecesse a fundo o gênero que ele estivesse estudando pra que ele fizesse nossa atividade de escrever ou falar sobre ele.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

Bom, eu... eu... eu acredito que não se deve fazer... é... limitar o aluno a ter contato apenas com um tipo de gênero, né? Acredito que, na medida do possível, é bom que o professor é... consiga trazer o máximo... é... de gêneros textuais pra sala de aula. Então, o que não se deveria fazer era tá apresentando sempre um só gênero, mas vários.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Bem, eu gosto de ler jornal, revista, né? Livros históricos que tratam de temas religiosos, por exemplo, como a própria bíblia sagrada e outros livros que derivam da bíblia.

ENTREVISTADO Nº 2: MANOEL

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Na infância, os gêneros textuais que eu costumava ler era mais revistas em quadrinhos, era isso que eu praticamente lia.

Pesq: Quem mais influenciou você a ter contato com esses gêneros textuais nessa época?

Meus pais que sempre compravam revistas em quadrinhos.

Pesq: Numa das perguntas abertas do questionário, você mencionou a disciplina Gêneros Textuais. Por que você escolheu dessa disciplina?

Essa disciplina praticamente eu não escolhi porque ... foi a única que tinha como eu pagar no horário que tava desnivelado. Então, foi a opção que tinha pra mim pagar.

Pesq: Como aconteciam os encaminhamentos dos trabalhos nessa disciplina?

A disciplina foi muito bem explicada pela professora, ela trouxe muitos exemplos de gêneros, é... e colocou até pra nós apresentar também alguns tipos de gêneros. Foi muito produtiva a disciplina.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Pra selecionar um gênero pra trabalhar numa turma, eu ia escolher algum gênero que... interessasse aos alunos, principalmente algum conteúdo que fosse... que chamasse a atenção deles.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

(Silêncio) Não sei...

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

(Silêncio) Tem outra pergunta aí?

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Prefiro ler revistas sobre algum tema que me interessa.

ENTREVISTADO Nº 3: SANIN

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

A única experiência que eu tenho com gêneros textuais na infância é apenas aqueles livros didáticos utilizados na... na escola. Eu não era muito de ler, de ter contato com leitura ou... durante a infância. Os livros que eram utilizados na escola ou mesmo as propagandas que a gente via na rua e tal que também é um gênero textual, né? Em casa, bom, se a TV for um gênero textual é o único contato que tenho pra dizer. Eu não era muito de ler não na infância.

Pesq: E quem mais influenciou você a ter contato com os gêneros textuais nessa época?

Meus pais constantemente com leituras...é... tipo ... livros assim de romances, revistas mesmo, jornais... e a própria escola. Só que eu não tinha AQUELE contato.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Acho que textos assim que... tivessem relevância na vida do ... do aluno... né? Que eles têm contato diariamente ou quase diariamente tipo revistas ou jornais...

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

É... chamar a atenção para os elementos que fazem com que aquele determinado texto se denote aquele determinado gênero textual, mas não só isso. Se for trabalhar algum texto... gênero textual, não ia só... me deter a isso, mas também a

criatividade do aluno em tentar se expressar numa possível produção textual. Também, não apenas o domínio do vocabulário.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

Ler só por ler ou usar aquele determinado gênero textual só pra ilustrar tópicos gramaticais e apenas trabalhar a gramática, eu acho que não é eficaz.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Contos, poesias, romances... e... só.

ENTREVISTADO Nº 4: KALEL

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Bom, durante a minha infância, eu li muito... tanto revistas, jornais. Principalmente romances... essas coisas. E durante a minha infância eu andei muito também quando eu tava viajando. E não sei se consta aí (referindo-se ao primeiro questionário) propagandas, outdoors. Essas coisas eu sempre li muito também. Essas são praticamente as minhas experiências.

Pesq: Quem mais influenciou você a ter contato com os gêneros textuais nessa época?

Principalmente minha mãe mais os professores na época do Ensino Fundamental. Principalmente eles.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

A... além da... não a funcionalidade, mas o uso, o uso no dia-a-dia. Por exemplo, um e-mail, né que a gente usa diariamente e etc. e tal...uma receita... não sei, dependia da... da... do uso no dia-a-dia.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

Complicado (risos). Que preocupações eu teria? Ah, eu me preocuparia, principalmente em termos de estrutura, funcionalidade, conteúdo... talvez isso.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

O que não fazer: É... trabalhar os gêneros textuais como se fosse... um trabalho abstrato, sem funcionalidade. Como se fosse apenas um trabalho de sala de aula sem... sem continuidade, sem ter... funcionalidade no dia-a-dia deles, digamos.

Pesq: Quais gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Ah, eu prefiro ler... revistas, e escrever, eu gosto de escrever textos, artigos, redações (dissertações). Isso aí...

ENTREVISTA Nº 5: TAINÁ

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Experiências com revistas, com livros infantis... apenas com isso.

Pesq: Então, seu pai foi a pessoa que mais influenciou você a ter contato com os gêneros textuais nessa época?

A escola. Minha mãe também influenciou porque ela trazia revistas (revistas em quadrinho)... pra... pra melhorar a leitura.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Textos que fossem do conhecimento do aluno. É... como revistas, a própria internet, no caso, e-mails.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

Que não escrevessem tipo como se fosse uma coisa obrigatória.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

Levar pra sala de aula textos que não sejam do conhecimento do aluno.... e muitas vezes até a questão de obrigar às vezes o aluno a... escrever ou... entender determinados gêneros que eles não têm muito conhecimento.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

De ler eu gosto de romances e revistas. Escrever... eu não tenho nenhum preferido não.

ENTREVISTA Nº 6: LIDIANNE

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Historias em quadrinhos e histórias de contos de fadas.

Pesq: Quem, então, mais influenciou você a ter contato com os gêneros textuais nessa época?

Minha professora e minhas irmãs.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Eu acho que a ... realidade do aluno e o gosto dele também. O que ele gosta de fazer.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

É.. principalmente, a... que eles... é... se preocupassem com o que eles... é... pudessem fazer e não com o que o professor... é...quisesse que eles fizessem. Com o que eles sabiam e o que é possível pra eles.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

Cobrar a gramática.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Romances.

ENTREVISTA Nº 7: JÚLIA

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Bom, na minha infância eu sempre tive muito contato com livros literários, revistas em quadrinhos... Quando eu comecei... quando eu aprendi a ler eu também costumava ler aquelas propagandas que tinha na... nas lojas e outdoors...

Pesq: Quem foi a pessoa que mais influenciou você a ter contato com esses gêneros textuais, nessa época?

Bom, como minha mãe era professora, então, ela sempre incentivou muito a leitura. Tanto minha mãe como meus professores que eu gostava muito. É... professores da primeira série, da creche também... os professores gostavam muito de ler... então, eu sempre gostei muito de leitura. Aí minhas irmãs também são professoras e me incentivaram. E eu sempre gostei muito de literatura.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Eu buscaria adotar um gênero que servisse de alguma forma, que ajudasse na formação dos alunos, que pudesse... é... que eles tivessem contato no dia-a-dia... que pudesse ajudar.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

É... acho que eu atentaria mais pra estrutura do... texto. Do que não poderia faltar no texto (de introdução, desenvolvimento...). Por exemplo, numa propaganda... de que o mais importante numa propaganda seria... é... vender o produto.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

Não utilizar um gênero que, que... não ajude na formação do aluno. Procurar gêneros que, que... é... possam estar presentes no dia-a-dia. Que seja mais fácil a compreensão.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

Livros literários... que eu gosto muito de literatura.

ENTREVISTA Nº 8: DILMA

Pesq: Que experiências, na infância, com gêneros textuais você poderia informar?

Eu acho que a primeira experiência que eu tive foi... a influência que eu tive foi com meu pai. Ele gostava muito de escrever e ele fazia... poemas usando o nome do, do... dos filhos. Então, eu acho que a primeira influência que tive foi com ele. Ele gostava bastante de ler... tudo.

Pesq: Que critérios você adota ou adotaria ao selecionar um gênero textual para a sala de aula de língua inglesa?

Eu acho que primeiro você vê o nível da sala. Assim... você vê... é... o que que eu posso adotar pro nível daqueles alunos... E não pegar qualquer coisa e já jogar... tem que ver... é... como é que eu posso dizer?... como é que os... a.. a que pé estão os alunos.

Pesq: Que preocupações, como professor, você teria ao orientar os alunos para a produção oral ou escrita desses gêneros textuais?

Bom, eu... primeiro eu tenho que mostrar pra eles como é... o que é aquele gênero, dar exemplos a eles, é... mostrar, talvez, um... um... um modelo... por exemplo, se fosse uma produção, se eu pedisse pra ele fazer algum artigo... mostrar, levar algum material autêntico pra que eles vissem como é na realidade. Então, eu acho que o primeiro passo é apresentar a eles como é, e depois, orientar como é que se faz.

Pesq: Na sua opinião, o que não fazer na sala de aula de inglês com gêneros textuais?

O que não fazer: acho que não se deve simplesmente levar um gênero por levar, sem nenhum motivo. Simplesmente, pedir... é... chegar e mostrar aos alunos, dizer que eles devem fazer aquilo porque devem fazer... sem nenhum motivo, sem... nenhuma relevância. Então, eu acho que tem que ter alguma relevância pra... pros alunos. Porque que eles estão fazendo aquilo. Porque que é importante aprender aquilo ali.

Pesq: Que gêneros textuais você prefere ler ou escrever sem que haja uma obrigação?

É... revistas, jornais, é... mídias como internet. Gosto muito de ler artigos ou matérias... acho que essas são as minhas preferidas.