

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL *ABSTRACT*: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDANTES DE INGLÊS INSTRUMENTAL

*Daniela Moreira Duarte**
*Diógenes Cândido de Lima***

RESUMO:

Este artigo apresenta como uma sequência didática com o gênero textual *abstract* pode contribuir para que alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA se desenvolvam como aprendizes de inglês para agirem socialmente na sua área de atuação acadêmica e/ou profissional. Trata-se de uma pesquisa-ação que contou com a participação de dez alunos do curso de BSI. Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: dois questionários e as notas de campo da professora-pesquisadora. Após a análise dos dados, percebemos que houve uma melhora considerável no desenvolvimento dos alunos, estimulando-os, também, a criar estratégias próprias no intuito de aprenderem a língua inglesa de uma maneira eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem instrumental; Ensino-aprendizagem de inglês; Gêneros textuais; Sequências didáticas.

1. Introdução

Ao longo de sua trajetória de mais de trinta anos, o ensino de inglês para fins específicos tem alcançado um espaço bastante significativo no cenário educacional brasileiro. Durante este processo, muitas modificações foram realizadas tanto no que diz respeito aos objetivos que se pretendem alcançar com essa abordagem de ensino quanto aos métodos e práticas abarcados pela mesma. Além de buscar suprir a necessidade dos futuros profissionais no mercado de trabalho, o ensino de língua inglesa para fins específicos almeja ainda contribuir para que o aprendiz possa desenvolver capacidades para agir soci-

* Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus VI.

** Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pelo Southern Illinois University Carbondale (SIUC). Professor Pleno da Uesb.

almente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas, sendo a utilização de gêneros textuais diversificados de fundamental importância para uma aprendizagem socialmente significativa.

Introduzido no Brasil na década de 70, com a liderança da professora Maria Antonieta Alba Celani, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental teve como finalidade atender à necessidade nacional da época, conseguindo uma ampla aceitação. Após uma longa caminhada, este projeto evoluiu e seus objetivos foram alterados gradualmente, demonstrando uma maior preocupação com a forma de ajudar os aprendizes a terem uma compreensão maior da aprendizagem da leitura, permitindo que estes se tornassem mais conscientes de suas próprias limitações e aptidões e, conseqüentemente, capazes de executar tarefas de aprendizagem e de desenvolver suas habilidades cognitivas (PINTO, 2009).

Uma das possibilidades de se trabalhar de acordo com esta abordagem instrumental é a realização de seqüências didáticas no ensino de língua inglesa. Este tipo de seqüência tem como objetivo ajudar o aprendiz a dominar melhor um gênero textual, levando-o a escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma situação específica. Desta forma, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o aluno “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos”. Geralmente, estes gêneros não fazem parte do cotidiano do aprendiz, como é o caso do gênero que foi trabalhado com os participantes deste estudo – o *abstract*.

De acordo com Marcuschi (2011), muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais pelo estudo dos gêneros textuais, tais como: sociólogos, analistas do discurso, cientistas da cognição, tradutores, teóricos da literatura, retóricos, linguistas da computação, especialistas no Ensino de Inglês para Fins Específicos e professores de língua. Segundo este autor, este crescente interesse de estudiosos de áreas diversas tem tornado o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao funcionamento da língua e às atividades sociais e

culturais. Em conformidade com Marcuschi (2011), Pinto (2009), ao citar as pesquisas realizadas na abordagem instrumental, lista gêneros textuais como um dos temas mais recorrentes nesses estudos.

Além disso, segundo Ramos (2004), propor a implementação de gêneros no ensino de línguas possibilita que o professor desenvolva práticas nas quais o uso de textos e as questões de conhecimento sistêmico sejam trabalhados considerando suas condições e situação de produção, não mais de forma estanque. A noção de gênero que fundamenta este estudo foi construída a partir da perspectiva sociointeracionista discursiva proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999) influenciada pelos estudos bakhtinianos.

Tendo em vista a relevância de realizar uma pesquisa na qual se almeja o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de nossos alunos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, consideramos o funcionamento do texto sob uma ótica enunciativa, reconhecendo, desta maneira, em concordância com Marcuschi (2011), Bakhtin (1992) e com os estudos sociointeracionistas discursivos, que a língua se constitui um conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente. Esta perspectiva configura-se como ideal, uma vez que o objetivo do ensino de línguas dentro de uma abordagem instrumental é contribuir para que o aprendiz possa desenvolver capacidades para agir socialmente tanto em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas.

O presente estudo teve como objetivo mostrar como um trabalho processual com o gênero textual *abstract*, organizado em uma sequência didática, pode contribuir para que alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA desenvolvam-se como aprendizes de inglês para agirem socialmente na sua área de atuação acadêmica e/ou profissional. No intuito de apresentar as contribuições teóricas e práticas desta pesquisa para o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, este artigo está dividido em seis seções: introdução, o ensino de inglês sob uma abordagem instrumental, gêneros textuais, sequências didáticas e o gênero *abstract* - uma perspectiva sociointeracionista, metodologia, análise e discussão dos dados e, por fim, considerações finais.

2. O ensino de língua inglesa sob uma abordagem instrumental

No que diz respeito às origens da abordagem instrumental para o ensino de língua inglesa, também conhecida como inglês para fins específicos ou *English for Specific Purposes* (ESP), Hutchinson e Waters (1987 *apud* MONTEIRO, 2009) pontuam a existência de três motivos para o seu surgimento. O primeiro motivo foi o crescimento das atividades tecnológicas, científicas e econômicas mundiais, em decorrência do final da Segunda Guerra em 1945, o que gerou a necessidade de uma língua internacional para a comunicação; a escolha do inglês foi motivada principalmente pelo poderio econômico norte-americano. O segundo motivo se refere às ideias inovadoras que surgiram a partir de pesquisas feitas no final dos anos 60 e início dos anos 70 sobre a variação do uso da língua inglesa em diversas áreas do conhecimento, pesquisas estas que eram voltadas, principalmente, à área da ciência e da tecnologia. O último motivo diz respeito ao desenvolvimento da Psicologia Educacional, principalmente em relação ao entendimento de que os aprendizes têm diferentes interesses e necessidades. Segundo Monteiro (2009), a reunião destes motivos permitiu que surgissem mais pesquisas sobre uma nova abordagem de aprender línguas, levando, assim, ao surgimento da abordagem instrumental.

No Brasil, a história da abordagem instrumental para o ensino de línguas já possui mais de trinta anos, durante os quais, muitas foram as contribuições dos estudiosos da Linguística Aplicada (LA) para o desenvolvimento e consolidação desta abordagem (CELANI; FREIRE; RAMOS, 2009; BEATO-CANATO, 2011; RAMOS, 2009; PINTO, 2009; CELANI, 2009).

Esta abordagem foi introduzida no Brasil na década de 70 com o objetivo de atender à necessidade nacional da época, obtendo uma ampla aceitação. Celani (2009) relata que, como o resultado foi bastante positivo, em 1979, foram dados os primeiros passos através da realização de quatro seminários em Porto Alegre, Uberlândia, João Pessoa e São Paulo. Em decorrência do sucesso deste início, surgiu uma proposta formal de auxílio ao governo britânico, por meio da *Overseas Development Administration* (ODA). O auxílio foi concedido para quatro anos (1980-1984), incluindo a participação de três especia-

listas (KELTS) residentes, Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott, e, em convênio com a PUCSP, o projeto foi administrado pelo *British Council*. Além disso, auxílios parciais da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foram também alcançados.

Esta autora ainda acrescenta que, no decorrer do tempo, houve um interesse ainda maior das universidades e as Escolas Técnicas Federais (ETF) também aderiram ao Projeto; esta participação das ETF foi muito importante para o Projeto, dando a este um significado mais amplo, tanto no que diz respeito à abrangência nacional, quanto em relação à definição de objetivos. A princípio, abordagem instrumental contemplava a realidade das escolas técnicas, o que justificou a escolha pela mesma. Esta atendia, portanto, especificamente a formação profissionalizante dessas escolas, propondo um ensino voltado para a necessidade dos futuros profissionais no mercado de trabalho.

Borges (2011) pontua que o ESP - *English for Specific Purposes* - procedeu o surgimento da abordagem comunicativa (para fins gerais). Holmes (2009) relata que, a princípio, vários projetos de abordagem instrumental para o ensino de línguas foram baseados nas teorias da análise das necessidades e desenho de cursos também na metodologia do ensino comunicativo de língua, sendo que os objetivos eram configurados conforme estes paradigmas. Segundo Almeida Filho (2007), o ensino comunicativo de língua estrangeira (LE) é aquele no qual as experiências de aprender são organizadas de acordo com as atividades de real interesse e/ou necessidade do estudante para que este se capacite a usar a língua-alvo na interação com outros usuários dessa língua. Estas características são semelhantes às da abordagem instrumental, pois, assim como ocorre no ensino comunicativo de LE, o curso instrumental leva em conta as necessidades e objetivos do aluno (COELHO, 2011). A partir deste fato, investigamos qual o contexto e a situação-alvo do uso da língua, delineamos quais serão as habilidades que serão focalizadas - na modalidade escrita ou oral -, o conteúdo específico relacionado àquele contexto, escolhemos o gênero textual que será trabalhado, quais as estratégias e a gramática que seja apropriada à situação-alvo.

3 Gêneros textuais, sequências didáticas e o gênero *abstract*: uma perspectiva sociointeracionista

O estudo dos gêneros textuais no Ocidente já possui pelo menos vinte e cinco séculos de existência, caso consideremos que a observação sistemática destes teve início nos estudos de Platão (MARCUSCHI, 2011). Desta maneira, estudar os gêneros está na moda, mas não é algo novo, que surgiu nos últimos decênios do século XX. Marcuschi (2011) reconhece que, por haver uma dificuldade natural no tratamento do tema, resultante da abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise, é muito difícil fazer até mesmo um levantamento das abordagens teóricas atuais.

Conforme Schneuwly (2004), podemos definir as seguintes dimensões para os gêneros primários: interação, troca e controle mútuo da situação; o imediato funcionamento do gênero como uma entidade global controlando, como uma só unidade, todo o processo; e, por fim, nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística que está em curso. Ainda segundo Schneuwly (2004, p. 26), os gêneros secundários podem ser definidos como “não controlados diretamente pela situação (o que, evidentemente, não significa descontextualizados, como pretendem certos enfoques psicológicos, mas apenas sem contexto imediato [...])”. Os gêneros vão, portanto, complexificando-se, tornando-se instrumentos de novas e complexas construções.

No que diz respeito à classificação dos gêneros, Bakhtin (1992) propõe uma distinção destes em primários (simples) e secundários (complexos): os primários fazem parte das situações mais simples, como as de comunicação oral e imediata (como as conversas informais, por exemplo), enquanto que os secundários constituem as situações de comunicação consideradas mais complexas (como o discurso científico, por exemplo), que implicam a escrita. Para este autor, esta distinção é bastante relevante, pois “a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”, sendo que, apenas “com essa condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado”, abrangendo seus aspectos essenciais (BAKHTIN, 1992, p. 282). Considerando a complexidade dos gêneros secundários, não é possível se apropriar destes dire-

tamente, o que faz com que tais gêneros não estejam ligados a uma situação imediata de comunicação e sim a situações. Estes gêneros geralmente implicam a escrita fazem parte de uma esfera de comunicação que foge às motivações pessoais do aprendiz. Desta forma, se faz necessário um trabalho mais sistemático com estes gêneros que, assim como o gênero *abstract* – que faz parte desta pesquisa – exigem mais dos aprendizes por se tratar de espécies de textos que não fazem parte do que Bakhtin (1992) chama de comunicação verbal espontânea.

A partir da noção de gênero como entidade dinâmica, forma cultural e cognitiva de ação social, adotamos, neste estudo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como perspectiva teórica. Esta perspectiva passou a ser constituída na década de 80, através de um grupo de pesquisadores genebrinos, que tiveram Vygotsky e Bakhtin como fontes maiores de referência, respectivamente, nos campos de desenvolvimento e linguagem (CRISTÓVÃO, 2001). De acordo com Cristóvão (2001, p. 13), o quadro epistemológico dessa corrente teórica se fundamenta na visão de que as condutas humanas são resultantes de “um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem”.

Sob esta perspectiva, compreendemos língua não apenas como uma atividade cognitiva, mas também como sociohistórica e sociointerativa. Além de contemplá-la em seu aspecto sistemático, observamos também a mesma em seu funcionamento social, histórico e cognitivo, com o predomínio da ideia de que o sentido se produz de forma situada, considerando que a língua não é um fenômeno abstrato e autônomo, mas encorpado (MARCUSCHI, 2011).

Cristóvão (2001), ao discutir sobre princípios para o ensino de leitura em língua inglesa, apresenta um quadro comparativo entre a sua proposta dentro de um viés interacionista sociodiscursivo e uma prática pedagógica que se contrapõe a sua proposta.

Prática pedagógica a qual a autora se contrapõe	Proposta da autora
Habilidade	Ação de linguagem
Tipo de texto	Ensino de gêneros e Pluralidade de gêneros
Competência	Capacidades de linguagem
Improvisação de situações	Contexto de produção do texto e contexto de leitura
Textos simplificados	Uso de textos sociais
Modelo dedutivo	Tipos de comparações construtivas
Sequenciação	Progressão em espiral
Trabalho ascendente do simples ao complexo	Complexidade da tarefa
Produto	Uso de recursos pedagógicos para mediação
Proposta metodológica baseada em transmissão de conteúdos	Processo colaborativo e método indutivo

Quadro 1 - Prática pedagógica controversa e a proposta do trabalho de Cristóvão (2001)¹

Trata-se de uma proposta para o trabalho com leitura em língua inglesa que pode ser perfeitamente utilizado para a habilidade de escrita também. Dentro dessa proposta de uma abordagem baseada em gêneros, a noção de ação de linguagem é mais apropriada do que o termo “habilidade”, conforme Cristóvão (2001, p. 32), pois este último “implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva”. Desta forma, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades ao considerarmos a incorporação dos aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino e aspectos sociais envolvidos na constituição do texto.

Em conformidade com Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Para estes autores, de uma forma mais con-

¹De acordo com Cristóvão (2001, p. 31).

creta, “uma ação de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (grifos dos autores).

Além disso, conforme podemos observar na proposta de Cristóvão (2001), para que o trabalho escolar com expressão escrita contemple diferentes tipos de leitura e de escrita, podemos nos orientar pelas operações realizadas pelo aprendiz e pelas capacidades de linguagem (Figura 1) que deve mobilizar. Por capacidades, Dolz e Schneuwly (1998 *apud* CRISTÓVÃO, 2009) consideram: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. O reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos diz respeito às capacidades de ação, que estão relacionadas aos objetivos, a utilização do espaço-tempo, as escolhas de temas e conteúdos e compreensão dos agentes participantes. Já as capacidades discursivas, ou seja, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, dos tipos de sequência e de discurso mobilizados, estão relacionadas à organização de um evento reflexivo, destinado a levar os participantes a tomarem consciência de suas ações. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas se referem ao reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto e estão associadas ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento do discurso em um determinado contexto (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011).

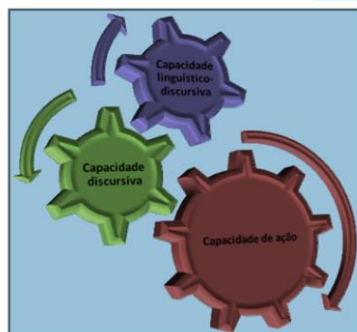


Figura 1 – Capacidades de linguagem¹

Apesar de serem separadas didaticamente, essas capacidades de linguagem (Figura 1) se mobilizam de maneira integrada, para que, desta forma, a comunicação aconteça (BEATO-CANATO, 2011). Considerando os outros pontos da proposta de Cristóvão (2001), observamos que se trata de um trabalho no qual o contexto de produção é considerado, bem como a utilização de textos sociais em detrimento de textos simplificados, estudados a partir de construções comparativas, de uma maneira complexa – através de uma progressão em espiral e não de uma sequenciação. Além disso, este tipo de trabalho envolve uso de recursos pedagógicos relevantes para a mediação, dentro de um processo colaborativo e método indutivo, que se opõem a um método de ensino baseado na simples transmissão de conteúdos.

Uma forma de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz, tomando como base a proposta de Cristóvão (2001), é a realização de sequências didáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem uma sequência didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito” (p. 82). Este tipo de sequência tem como finalidade ajudar o aprendiz a dominar melhor um gênero textual, levando-o a falar ou escrever de uma maneira mais adequada em uma situação específica. Por isso, o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o aluno “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). As SDs servem, então, como uma forma de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem consideradas novas ou dificilmente domináveis. O esquema a seguir (Figura 2) representa a estrutura de base de uma SD:

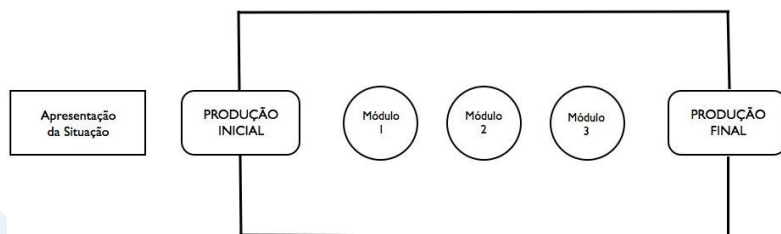


Figura 2 – Esquema da sequência didática²

Conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD compreende de quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Na fase de apresentação da situação, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar é descrita detalhadamente. Em seguida, acontece a produção inicial: os alunos elaboram o primeiro texto, oral ou escrito, conforme ao gênero trabalhado, a partir das orientações recebidas na apresentação da situação. Através desta etapa, o professor pode avaliar as capacidades já adquiridas e fazer ajustes nas atividades e exercícios previstos na sequência de acordo com as dificuldades e possibilidades reais de uma turma. Essa produção inicial define quais são as capacidades que os alunos devem desenvolver para que possa dominar melhor o gênero textual em questão. Já os módulos, formados por várias atividades, fornecem aos alunos os instrumentos necessários para que dominem tal gênero, através de um modo sistemático e aprofundado. Na última etapa, na produção final, os conhecimentos adquiridos podem ser postos em prática pelos discentes e, com a ajuda do professor, avaliar os progressos alcançados. Além disso, esta produção serve para uma avaliação do tipo somativo, que deverá incidir sobre os aspectos trabalhados no decorrer da sequência.

O gênero utilizado na SD realizada neste estudo, o *abstract*, ocupa um lugar de destaque entre os vários gêneros acadêmicos escritos existentes, sendo utilizado de formas variadas, pois faz parte de diversos tipos de apresentação de trabalhos, desde publicações

² Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

científicas em revistas e congressos, seminários, até trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1998; ULTRAMARI, 2012).

Para ilustrarmos como um procedimento com uma sequência didática com o gênero *abstract* pode ser desenvolvido a partir das considerações de Ramos (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), citamos o estudo de Ultramari (2012), no qual o autor buscou descrever o processo de ensino/aprendizagem do gênero textual *abstract* desenvolvido em sala de aula dentro dos princípios de uma unidade didática³. Através dessa pesquisa, o pesquisador constatou, principalmente, que os alunos apreenderam as características textuais desse gênero. Essa apropriação permitiu que os estudantes se sentissem mais motivados e seguros para produzi-lo em sala de aula de durante a unidade didática e, também, futuramente na elaboração de seus TCCs.

Segundo Motta-Roth e Hendges (1998), o gênero textual *abstract* permite um rápido acesso a informações consideradas essenciais sobre artigos científicos, ajudando, desta maneira, o leitor a encontrar passagens específicas do texto completo, fornecendo um contato mais rápido e eficaz. Em conformidade com essas autoras, Ultramari (2012) acredita que, ao incluir esse tipo de conhecimento nos cursos de graduação, podemos alcançar de maneira mais efetiva os objetivos propostos, visando auxiliar os alunos em sua aprendizagem não só no que diz respeito à leitura, mas também na produção de *abstracts* para trabalhos acadêmicos. Além disso, possibilitamos que os alunos entrem em contato com atividades que apresentem um conteúdo que faz parte de sua vida acadêmica e/ou profissional.

4. Metodologia

Esta pesquisa foi realizada em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. A pesquisa-ação configurou-se como a mais adequada,

³Na unidade didática, seguem-se os mesmos princípios da sequência didática.

pois trata-se de um estudo através do qual se almeja o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de nossos estudantes.

Participaram do estudo dez alunos do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI). A seguir, estão algumas informações sobre os participantes da pesquisa. Vale salientar que, para assegurar a preservação da identidade dos alunos, estes escolheram nomes fictícios para representá-los.

Participantes	Sexo	Idade
Érica	F	21
Hipster	M	28
Paul	M	26
Bryan	M	20
L	M	26
Cary	F	17
Oberyn	M	17
Phoebe	F	18
BrilePipoc	M	17
Joana	F	29

Quadro 2 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa: dois questionários e as notas de campo professora-pesquisadora. A coleta de dados foi desenvolvida no decorrer da realização do procedimento da sequência didática com o gênero *abstract*. Destacamos três momentos do período no qual a pesquisa foi realizada: 1) a apresentação da situação e da pesquisa dentro da proposta da sequência didática e a primeira produção; 2) os módulos; e 3) a produção final.

No primeiro momento, a professora-pesquisadora mostrou aos alunos a proposta da sequência didática envolvendo a produção do gênero textual *abstract*, explicando as etapas que fazem parte deste processo: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Além disso, neste momento, os alunos realizaram a atividade proposta para a primeira produção: a tradução de um resumo para a língua inglesa. Após a etapa da primeira produção, aconteceram os módulos. Este período foi constituído

do por três momentos nos quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: grupos nominais, afixos (prefixos e sufixos) e marcadores discursivos.

Em seguida, na produção final, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrever seus textos, permitindo que os progressos realizados fossem avaliados. Como a professora-pesquisadora e os estudantes chegaram à conclusão que seria bastante interessante usarem o tradutor do *Google* como uma ferramenta de ajuda para a tradução do resumo para o inglês, nesta etapa, o uso desta ferramenta foi permitido.

5. Análise e discussão dos dados

No intuito de investigar como esse trabalho com a sequência didática (SD) pode contribuir para que os participantes se desenvolvam como aprendizes de inglês para agir socialmente na sua área de atuação, primeiramente, foram analisados os dados referentes à avaliação que os estudantes fizeram das etapas da SD – apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Posteriormente, considerando estes dados, verificamos aqueles referentes à avaliação que os participantes fizeram da importância da aprendizagem de inglês e do estudo de textos vinculados à sua realidade e da relevância do trabalho com gêneros textuais e da sequência didática para a vida acadêmica e/ou profissional dos estudantes. Além disso, foram levadas em conta, nas análises dos questionários, as notas de campo da professora-pesquisadora.

5.1 Como os estudantes avaliaram as etapas da SD

5.1.1 A apresentação da situação

Ao falarem a respeito da compreensão da primeira etapa da SD – da apresentação da situação –, todos os participantes responderam que compreenderam a proposta: qual o gênero que seria abordado, para quem se dirigiria a produção, a sua finalidade, qual forma iria assumir e quem iria participar da produção. Essa fase, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é bastante crucial, pois, neste momento, os estudantes constroem a

sua representação sobre a situação de comunicação e da atividade que será executada por eles.

Quanto ao conhecimento do termo “gênero textual”, todos os participantes consideraram já ter ouvido falar antes em gênero textual. Mas, durante a aula, no momento no qual a professora-pesquisadora perguntou se os alunos sabiam definir o termo, eles não souberam dar um conceito. Alguns estudantes, a princípio, na tentativa de dar um conceito, citaram como exemplos de gêneros textuais a narração, que se trata, na verdade, de um tipo textual. Para Marcuschi (2008), é relevante fazer uma distinção entre os termos tipo textual e gênero textual, pois raramente estes são conceituados de forma explícita, o que leva os estudantes a se confundirem, como aconteceu na tentativa de definirem gênero textual.

Dos dez estudantes, sete falaram de forma explícita que a explicação da professora-pesquisadora tornou o termo mais claro para eles. Após a explicação, em sala de aula, todos os estudantes deram exemplos de gêneros que circulam diariamente em suas vidas, assim como fizeram na questão 3 do questionário I: os gêneros mais citados por eles foram *e-mail*, *SMS* e artigo. Segundo as notas de campo da professora-pesquisadora, muitos estudantes, inclusive alguns que não participaram da pesquisa, acharam muito relevante a proposta de estudarem o *abstract* por se tratar de um gênero de texto bastante comum e solicitado no contexto acadêmico, tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita do mesmo.

5.1.2 A produção inicial

Ao tratarem sobre as dificuldades encontradas na produção inicial, todos os estudantes consideraram a atividade complexa e sentiram dificuldades na execução da mesma, principalmente por estarem mais familiarizados com a tradução de textos do inglês para o português. Durante a execução da atividade, o participante Oberyng considerou que traduzir para a língua materna é bem mais fácil, pois o conhecimento que temos da nossa própria língua facilita a adaptação na tradução do texto.

De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), esta produção inicial é considerada o primeiro lugar de aprendizagem da SD. Para estes autores, o simples fato de realizar uma atividade delimitada de uma forma precisa constitui um momento no qual o aprendiz se conscientiza daquilo que está em jogo e de quais são as dificuldades referentes ao objeto de aprendizagem, ainda mais se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa de maneira parcial as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, desta forma, em seus próprios limites. Os estudantes perceberam esse confronto ao se depararem com uma atividade que exigiu bastante deles, principalmente no que diz respeito ao vocabulário.

5.1.3 Os módulos

Ao falarem sobre o aproveitamento dos módulos, todos os estudantes consideraram que as aulas ajudaram a diminuir dificuldades encontradas na primeira produção foram amenizadas, principalmente no que se refere ao uso do vocabulário adequado. No geral, os estudantes afirmaram que as aulas auxiliaram na melhoria do uso do vocabulário adequado e na organização das palavras no texto, ajudando na adaptação no decorrer da tradução.

Como os conteúdos dos módulos se fundamentaram mais em uma gramática discursiva, através do trabalho com a formação de palavras (afixos) e com a coerência textual a partir de grupos nominais e do uso de marcadores discursivos, percebemos que as aulas auxiliaram os discentes a conseguirem uma melhora significativa. Durante as análises dos problemas de escrita dos textos, juntamente com os colegas e com a professora-pesquisadora, muitos alunos perceberam que cometeram erros de grafia, mesmo sabendo escrever tais palavras corretamente. De acordo com as notas de campo da professora-pesquisadora, estes discentes consideraram que esses deslizos foram resultantes de sua falta de atenção.

Sobre os aspectos positivos e negativos relacionados aos módulos, os estudantes consideraram como pontos positivos o trabalho com textos de sua área de atuação e com

suas necessidades específicas. O ponto negativo principal citado por todos os alunos foi a baixa carga horária da disciplina (30h), o que dificulta um trabalho mais profundo. No que diz respeito aos aspectos negativos, Paul considerou ainda a falta de assistência individual, decorrente da grande quantidade de alunos na turma, o que, de fato dificultou o trabalho da professora-pesquisadora na sala de aula.

Durante as aulas, os estudantes também criticaram o tempo curto da disciplina Inglês Técnico Instrumental, que só é oferecida no primeiro semestre do curso de BSI. Esses problemas – grande quantidade de alunos e baixa carga horária da disciplina – são questões que também afetam o ensino de língua inglesa nos contextos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MICCOLI, 2011), que dependem de mudanças mais amplas que envolvem políticas públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. No caso da turma de BSI, essas questões competem à própria instituição, que visa sempre discutir formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de formar bons profissionais e consolidar a cidadania.

Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de dar algumas sugestões para a melhoria do processo desta etapa, como o aumento da carga horária da disciplina – que, como já foi dito anteriormente, não depende do professor –, o trabalho com uma variedade maior de materiais e o uso mais intenso de recursos audiovisuais.

5.1.4 A produção final

No que diz respeito à produção final, ao comparar esta com a primeira produção, a maioria dos discentes percebeu que houve uma melhora em seu desempenho por já estarem mais familiarizados com o gênero e pela experiência vivida na produção inicial do texto.

Nesta fase, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os estudantes percebem que, ao tomaram consciência dos objetivos a serem alcançados, eles têm um controle maior sobre seu próprio processo de aprendizagem, incentivando sua autonomia como aprendizes da língua-alvo. Desta forma, a produção final permitiu que participantes fos-

sem capazes de avaliar os progressos que realizados na aprendizagem da língua inglesa e na apropriação do gênero estudado.

Como a utilização do tradutor do *Google* foi permitida durante a produção final, os estudantes também tiveram a oportunidade de falar sobre o auxílio desta ferramenta. É interessante ressaltar que, de acordo com as notas de campo da professora-pesquisadora, durante esta etapa, a maioria dos estudantes não se limitou a deixar que a ferramenta fizesse o trabalho de tradução sozinha; estes buscaram, de fato, usar o tradutor como um facilitador no momento da tradução, tentando fazer as adaptações necessárias no intuito de estabelecer a coerência textual.

Dos dez participantes, apenas BrilePipoc relatou que, sem a ferramenta, a qualidade de sua tradução teria ficado muito baixa, atribuindo exclusivamente ao tradutor a melhora de sua produção. De uma forma geral, os estudantes demonstraram que, mesmo utilizando o tradutor do *Google*, é necessário ter um conhecimento da língua-alvo para poder fazer uma tradução adequada.

5.2 A importância da aprendizagem de inglês e do estudo de textos condizentes com a realidade dos estudantes

No que se refere à aprendizagem de inglês e sua relevância para a vida acadêmica e/ou profissional dos participantes, todos concordaram que aprender essa língua estrangeira é muito importante, pois muitas informações que circulam no curso de BSI estão nessa língua e, conforme Paul, “*saber meia dúzia de palavras não lhe garantirá um bom emprego ou experiências internacionais*”. Alguns dos participantes demonstram interesse em ter uma experiência internacional, principalmente conhecerem o programa “Ciências sem Fronteiras”⁴ do Governo Federal.

Phoebe e L citaram o fato da língua inglesa ser uma língua internacional, universal, o que torna a aprendizagem da língua mais necessária ainda, pois muitos textos de diver-

⁴Informações sobre o programa disponíveis em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>.

sas áreas, principalmente das áreas tecnológicas, são produzidos nessa língua. Aprender inglês também se torna uma necessidade no curso por causa das provas de certificação que os estudantes devem fazer no término do mesmo, provas estas que exigem um conhecimento avançado da língua. Segundo as notas de campo da professora-pesquisadora, um fato que ajudou bastante durante as aulas com essa turma de BSI é que vários estudantes demonstraram gostar muito de inglês, o que facilitou o trabalho em sala de aula.

Pensando sobre a importância do ensino de LE, Miccoli (2011, p. 178) afirma que

as línguas estrangeiras cumprem um papel no mundo do trabalho, o qual cada vez mais exige o conhecimento de duas ou mais línguas estrangeiras. Um profissional com essa habilidade é disputado por ter acesso à pluralidade e diversidade e conhecimento no mundo, tendo capacidade de interagir e de ação. Então, o significado da aprendizagem de línguas estrangeiras está na ampliação de horizontes e de atuação que permitem.

Em conformidade com esta autora, alguns participantes acreditam que tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional, o conhecimento dessa língua-alvo é essencial, motivando-os ainda mais a buscar aprendê-la.

5.3 A relevância do trabalho com gêneros textuais e da sequência didática

A respeito da importância de se trabalhar com textos que possuam um conteúdo que esteja de acordo com a realidade dos participantes, estes relataram que isso os ajuda a se familiarizarem com a língua, uma vez que tais assuntos já fazem parte de seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais interessante por se tratar de algo que faz sentido para eles.

Em relação à análise que os discentes fizeram da relevância da sequência didática (SD) para a sua aprendizagem de inglês, estes disseram que consideraram o trabalho com a SD importante para o processo de aprendizagem, principalmente por trabalhar com a escrita e reescrita de texto. Embora muitos tenham sentido dificuldades pela complexidade inicial do trabalho, perceberam que, com as aulas, algumas questões ficaram mais claras, principalmente no que se refere ao vocabulário. Ao contrário de trabalhos que são ascendentes – vão do simples ao complexo – nesse procedimento, partimos da complexi-

dade de uma tarefa e somente depois fomos para uma etapa mais simples – os módulos – retornando, posteriormente, para o complexo – a produção final (CRISTÓVÃO, 2001; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O fato de terem a oportunidade de reescrever o texto e discutir as possibilidades de tradução tanto com a professora-pesquisadora quanto com os outros colegas permitiu que os estudantes se desenvolvessem como aprendizes da língua inglesa no decorrer dessa trajetória, mesmo se tratando de um tempo curto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este tipo de trabalho é baseado numa perspectiva interacionista, construtivista e social, e tem como finalidade a realização de atividades que sejam estruturadas, intensivas e intencionais, buscando uma adaptação às necessidades particulares dos aprendizes envolvidos no processo. A participação do aluno em sala de aula é, portanto, de extrema importância, promovendo a sua superação diante dos obstáculos, incentivando-o a buscar sua autonomia e a aprender a língua-alvo de maneira eficaz de acordo com seus objetivos.

Ao serem questionados a respeito da importância do reconhecimento do gênero textual *abstract* e dos conteúdos veiculados por este para a vida acadêmica e/ou profissional, a maioria dos participantes mencionou que o estudo desse gênero é significativo porque será útil no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além disso, citaram a relevância de se estudar e se familiarizar com este gênero para produzirem e lerem artigos na sua área de atuação. Obery citou que o fato de estarem estudando o mesmo assunto na disciplina Português Instrumental ajudou a estabelecer uma conexão legal entre os conteúdos.

Faz-se necessário que o trabalho com necessidades específicas busque privilegiar gêneros textuais que sejam essenciais para a vida acadêmica e/ou profissional dos estudantes, no intuito de promover aprendizagem das características contextuais, linguístico-discursivas e organizacionais desses gêneros, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (BEATO-CANATO, 2011). No caso do gênero trabalhado com a turma de BSI, percebemos que se trata de um gênero relevante não

apenas pelas características organizacionais deste, mas também pelo tipo de conteúdo veiculado a partir do mesmo.

A compreensão que os estudantes tiveram do gênero *abstract*, reconhecendo seu contexto de produção e os conteúdos que são mobilizados por este gênero, faz referência às capacidades de ação (CRISTÓVÃO, 2009). Estas capacidades dizem respeito aos objetivos de determinado gênero, à utilização do espaço-tempo e às escolhas de temas e conteúdos realizadas para a sua produção. Vale salientar, que toda ação de linguagem envolve várias capacidades da parte do aprendiz: para que haja uma comunicação efetiva, é necessário que se adapte às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilize modelos discursivos (capacidades discursivas) e domine as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas próprias daquele determinado gênero (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

6. Considerações finais

Considerar as necessidades e objetivos do aluno é fundamental na elaboração de um plano de ensino dentro de uma abordagem instrumental (COELHO, 2011). Tal característica também é própria do ensino comunicativo, o qual compartilha outras características semelhantes como o trabalho com uma gramática discursiva, considerando conteúdos e temas relacionados às áreas de atuação dos estudantes, uma vez que o sentido do texto recebe uma atenção maior do que a estrutura gramatical. Na tentativa de contemplar essas necessidades e objetivos dos aprendizes, adotamos como perspectiva teórica o interacionismo sociodiscursivo, a partir da qual é proposto um trabalho processual, organizado em sequências didáticas que objetivam o desenvolvimento de capacidades de linguagem consideradas necessárias para que os estudantes possam agir em contextos específicos.

Esperamos que este estudo permita que outros professores-pesquisadores se interessem pelo estreitamento dos laços da teoria e da prática, promovendo a troca de saberes dentro e fora da sala de aula, no intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem de

língua inglesa, seja sob a abordagem instrumental ou sob outras abordagens, mais eficaz, dinâmico e contextualizado com os objetivos e necessidades dos aprendizes.

DIDACTIC SEQUENCE WITH THE TEXTUAL GENDER *ABSTRACT*: CONTRIBUTIONS TO STUDENTS OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

ABSTRACT: This article presents how a process work with the abstract genre, organized in didactic sequences can contribute to students of Bachelor of Information Systems course at one *campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia develop themselves as English learners to act socially in their academic and professional areas. This is an action research which included the participation of ten students from the Information System course. Three instruments were used for data collection: two questionnaires and the field notes of the teacher-researcher. After data analysis, we realized that there was a considerable improvement in the development of students, encouraging them also to create strategies in order to learn the English language in an effective manner.

KEYWORDS: Didactic sequences; English for specific purposes; English teaching and learning; Textual genres.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de seqüências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

_____. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n.4, p. 815-835, 2011.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo socio-discursivo. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 17-31.

CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

COELHO, Juliana Guimarães Rodrigues. Análise linguístico-discursiva do gênero introdução de artigo de pesquisa (para fins específicos): Teste ANPAD. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n.4, p. 871-890, 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 263f. 2001.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reíndes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

HOLMES, John. Impact: what happens in the long run?. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 113-126.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 93 f. 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. *Intervêmbio*, n.7, p. 117-125, 1998. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/anlise.htm>. Acesso em: 20/12/2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

PINTO, Abuêndia Padilha. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 77-86.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*. V. 25, n.2, p. 107-129, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Gláís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, p. 5-11, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

ULTRAMARI, João Roberto. Uma descrição do gênero *abstract* para trabalhos de conclusão de curso (TCC). *Revista Científica On-line Tecnologia – Gestão – Humanismo*, v.1, n.1, p. 11-22, 2012.

Recebido em 23/09/2014.
Aprovado em 09/11/2014.