

ESCRITA TÉCNICO-ACADÊMICA NO EMTII: DA ANÁLISE DE NECESSIDADES À CONSCIENTIZAÇÃO DE GÊNERO (?)¹

Rita Rodrigues de Souza²
Comunicação Oral / Língua Portuguesa e Literatura

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar uma sequência de conteúdos com foco nas necessidades discentes e fundamentadas na abordagem de gênero (SWALES, [1990]2006; HYLAND, 2007; DEAN, 2008; ANTUNES, 2009; 2010). A análise de necessidades, para a produção textual escrita, contemplou a percepção de discentes da 2ª série de um Curso Técnico Integrado Integral (CTII) de um dos câmpus do Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG) acerca da produção escrita de textos técnico-acadêmicos. O estudo e compreensão da escrita desses tipos de textos, em língua materna (LM), no âmbito do CTII, se justificam por pelo menos três demandas. A primeira, pela própria particularidade do curso: formação técnica integrada e integral no Ensino Médio (EM). A segunda, pela prática de pesquisa científica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC-EM). E, a terceira, que é uma consequência das duas primeiras, trata-se da inclusão da disciplina Metodologia Científica na grade curricular do CTII. Os dados obtidos, por meio da aplicação de um questionário aos discentes, possibilitaram a elaboração de uma proposta de escrita técnico-acadêmica com ênfase nos gêneros resumo escolar e relatório de experiência com pretensão de possibilitar a consciência de gênero e instrumentalizar o discente para a produção textual. À luz dos estudos de gênero, percebe-se, que o processo de ensino-aprendizagem centrado nas características do gênero pode permitir a proposição e realização de um trabalho, em sala de aula, que fomente o olhar para o texto em diálogo com o contexto; que a leitura e a escrita sejam efetivas para a construção de conhecimentos; que docente e discente interajam, discutam, desvendem as riquezas da língua(gem) e co-construam saberes em práticas sociais relevantes para o desenvolvimento sócio-político e cultural, além do acadêmico e profissional. Assim, com este trabalho, busca-se contribuir para as discussões do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio Técnico Integrado Integral (EMTII) e os estudos de gênero.

Palavras-chave: Análise de Necessidades. Conscientização de Gênero. Língua Portuguesa. Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

Introdução

A organização da oferta dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) está amparada no Decreto nº 5.154 de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, devendo ser desenvolvida de maneira articulada com o ensino médio, de modo que:

[...]

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

¹ Trabalho relacionado à pesquisa de doutorado em andamento, intitulada: *Uma experiência de escrita técnico-acadêmica no Ensino Médio Integrado Integral numa abordagem sociorretórica de gênero.*

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. ritarodrigues.souza@bol.com.br

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

[...]

§2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A preocupação do Decreto nº 5.154 reside em assegurar ao discente uma formação integrada e articulada: formação geral e preparação para o exercício de uma profissão. Corroborando o Decreto nº 5.154, a Resolução CNE/CEB nº 6, de setembro de 2012, reafirma o princípio da indissociabilidade do EM com a formação técnica quando os cursos da educação profissional forem ofertados de forma integrada ao EM de modo integral. No Art. 14 e inciso III, dessa Resolução, traz que o “Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”.

A oferta dos cursos da EPTNM em tempo integral refere-se à outra dimensão da tentativa de formação integrada no EM. A partir do início do ano de 2012, essa modalidade começa a ser implantada nos câmpus do IFG com a finalidade de fortalecer o compromisso da Instituição com a sociedade de oferecer educação básica, pública, gratuita e de qualidade.

Contudo, a integração da formação técnica ao EM, em três anos e de modo integral, gerou inquietações tanto para os professores que atuam no núcleo comum como para os do núcleo específico e do núcleo diversificado. A carga horária das disciplinas de cada núcleo foi reestruturada e em muitos casos sofreu decréscimo, disciplinas foram extintas, necessidade de reformulação de ementas, ressignificação dos conteúdos das disciplinas, somente para citar alguns dos pontos motivadores da inquietação da comunidade iefigeana.

Também, com a inserção de discentes no PIBIC-EM, surge uma nova demanda para os docentes que atuam na Rede dos Institutos Federais: a orientação de pesquisa científica e conseqüente ensino da escrita acadêmica. No que se refere à inclusão da disciplina de Metodologia Científica no CTII, também tem provocado muitas discussões sobre quais conteúdos selecionar nessa disciplina e como ensiná-los e, ainda, qual área de conhecimento deveria se responsabilizar por ministrá-la.

Pelo que foi apresentado acerca das particularidades dos CTIIs, do PIBIC-EM no IFG e a inclusão da disciplina de Metodologia Científica no CTII pode-se questionar: (a) como atender em três anos as exigências de formação dos CTIIs?; (b) será que a formação de mestre

e doutor é garantia para o êxito do trabalho de iniciação à pesquisa no âmbito do EMII?; (c) o aluno descrito no edital de PIBIC-EM está preparado para o enfrentamento das particularidades da leitura e escrita dos textos acadêmicos?; (d) os docentes estão preparados para auxiliar o aluno nas dificuldades específicas de leitura e escrita do texto técnico-acadêmico?; e (e) que sugestões e práticas de produção textual poderiam ser realizadas no CTII que contemplassem a conscientização do discente para a leitura e escrita de textos?

Tendo em vista a problemática discutida, propõe-se como objetivo geral, de uma pesquisa de doutorado em andamento, investigar a funcionalidade de atividades de leitura e escrita com fins específicos para conscientização do discente na produção de textos escritos em LM no CTII o que contempla, parcialmente, o questionamento *e*. Destarte, neste trabalho, compartilham-se os dados do questionário de análise de necessidades dos discentes e a sugestão de uma sequência de conteúdos construída mediante os dados empíricos e teoria de gênero numa abordagem sociorretórica.

Na pesquisa de doutorado em andamento, em que se inserem os dados apresentados neste trabalho, combinam-se dados quantitativos com qualitativos. Porém, ela está fundamentada nos princípios do método qualitativo. Esse método é considerado, de modo geral, como um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação, no qual se tomam decisões sobre o objeto investigado, como propõe Flick (2009). Para esse estudioso, “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas e transcrições até descrições e interpretações, e finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo [...] são preocupações centrais da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 9). Por isso, na seção 2, referente à apresentação dos dados dos questionários, serão usados comentários dos participantes.

Passa-se para a discussão sobre os estudos de gêneros e a aplicabilidades deles ao processo de ensino-aprendizagem.

1. Gênero e ensino-aprendizagem

Os estudos de gênero vêm, nas últimas décadas, contribuindo sobremaneira para a pedagogia do trabalho com o texto na sala de aula. Contudo, Bakhtin ([1979] 2000, p. 279) é quem funda, sem propósitos pedagógicos, a discussão no que se refere ao conceito de gêneros do discurso. Para ele, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados em que “[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório [...] que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexo”.

Portanto, os gêneros do discurso são de caráter sócio-histórico, pois eles se “diferenciam” e se “ampliam” à proporção que as relações sociais também se tornam complexas, como defende Bakhtin ([1979] 2000). Muitas releituras e variados posicionamentos vêm se constituindo a partir de Bakhtin, gerando trabalhos ora convergentes, ora divergentes. De acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 9), pode-se agrupá-los sob três termos genéricos definidos como abordagens: sociossemióticas, sociodiscursivas e sociorretóricas. E explicam que “o prefixo sócio é utilizado [...] em função de todos esses trabalhos, em alguma medida, por se aterem mais ao caráter social da linguagem que ao estrutural.”

Destaca-se que os conteúdos propostos neste trabalho se inserem nos estudos de gênero na sala de aula numa abordagem sociorretórica. Desse modo, o proposto nas atividades concebe que o ensino-aprendizagem assume o desenvolvimento de habilidades específicas, como a escrita de textos técnico-acadêmicos, contemplando os elementos da cultura, a estrutura composicional e as necessidades discentes.

Swales ([1990] 2006) procedeu à elaboração do conceito de gênero a partir de contribuições provenientes dos estudos culturais, literários, linguísticos e retóricos. E argumenta que se deve: (1) desconfiar da classificação e do prescritivismo prematuro ou fácil; (2) perceber que gêneros são importantes para integrar passado e presente; (3) reconhecer que gêneros estão situados dentro de comunidades discursivas, em que as crenças e práticas têm relevância para os membros; (4) enfatizar o papel do propósito comunicativo e ação social; (5) interessar pela estrutura genérica (e sua lógica); (6) compreender a dupla capacidade generativa dos gêneros – para estabelecer objetivos retóricos e ampliar a realização deles. E, então, Swales define gênero como sendo:

uma classe de eventos comunicativos, em que os exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, [1990]2006, p.58)

Então, que os gêneros não são estáticos, acompanham as mudanças da sociedade e apresentam uma estrutura vulnerável ao conteúdo e ao estilo. Sendo assim, Swales ([1990]2006) acredita na possibilidade de uso dos gêneros com fins pedagógicos de modo que se oportunize ao discente momento para reflexão sobre as escolhas linguístico-discursivas e retóricas, em que priorize um ensino mais descritivo que prescritivo.

Hyland (2007), como Swales ([1990]; 2006), defende um ensino-aprendizagem de gêneros específicos de modo explícito. E Dean (2008) apresenta alguns princípios orientadores de metodologias consideradas mais produtivas na aquisição de atitudes e habilidades necessárias para a escrita e uso efetivo dos gêneros: conexão entre gênero/ texto e contexto; equilíbrio entre criatividade e flexibilidade; consideração do caráter retórico da linguagem; prática intensiva da reflexão; observação de critérios para escolha de gêneros. E alerta para a necessidade de uma instrução de gênero que contemple aprendizagem explícita e implícita.

Para Marcuschi (2011, p.20), os gêneros constituem “superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfas e simplesmente determinadas por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.” Destarte, frisa-se, novamente, que na análise do gênero há de se priorizar o fato de que ele é flexível e heterogêneo.

Araújo (2011) presenteia a todos os pesquisadores sobre gênero com um comentário da professora Bernardete Biasi-Rodrigues a respeito dos aspectos sociocomunicativos (o contexto de produção, a audiência, o veículo) e o reconhecimento das características formais dos gêneros (mecanismos retóricos, aspectos linguísticos) que não são explorados no processo de apreensão desse conhecimento, ou seja, antes da produção e durante. E a pesquisadora enfatiza que falta a proposição de uma escrita que ative os conhecimentos de gênero em que privilegiem “exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação.” E ressalta que na ausência dessas condições pode-se incorrer “na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador”, de acordo com Araújo (2011, p. 1004).

Uma questão pontuada por Dean (2008) é o desenvolvimento da reflexão no ensino-aprendizagem de gênero. Essa ideia se aproxima da postulação de Biasi-Rodrigues (em ARAÚJO, 2011) sobre a necessidade de ativação de conhecimentos de gênero, pois como os professores não podem ensinar todos os gêneros que os estudantes necessitarão saber durante toda a vida acadêmica e profissional deles, é importante que o conhecimento adquirido de gênero, possa ser transferido para outras situações de uso de gênero.

A partir dos fundamentos apresentados nesta seção, propõe-se na seção 3 um programa de atividades de leitura e escrita que contemple aspectos retóricos e linguístico-discursivos em consideração ao evento comunicativo como um todo, ou seja, considerando os aspectos sociocomunicativos. Na próxima seção apresenta-se a análise de necessidades.

2. Análise de necessidades: conhecimentos prévios e perspectivas

Aplicou-se um questionário, com questões objetivas e discursivas considerando os conteúdos relacionados à produção de textos escritos. Os resultados subsidiaram o planejamento do curso de escrita, uma vez que para o ensino com fins específicos é importante a identificação de facilidades e dificuldades, competências e habilidades, a partir das quais se traçam linhas de ação voltadas para finalidades previamente determinadas, conforme postula HOLMES (1981), citado em Cintra e Passarelli (2008), e, também as considerações de Hyland (2007) de que os professores precisam ter o máximo de informações sobre os aprendizes para a proposição de um curso de escrita baseado em gêneros.

A síntese, a seguir, apresenta a mesma ordem da configuração do questionário: identificação, conhecimentos prévios e necessidades (onze questões), e por último, perspectivas (três questões). Ressalta-se que houve aplicação do questionário para testagem do instrumento para seis discentes e não houve sugestões de mudança das questões. Entretanto, na aplicação final do questionário três alunos se manifestaram perguntando o que era proficiência, um oralmente durante a aplicação e os outros dois escreveram no questionário.

2.1 Dados sobre a Identificação

Na parte de identificação, obtiveram-se informações sobre o público-alvo referente à quantidade de participantes, a idade e sexo. Dezesseis alunos, sendo oito com quinze anos, cinco com dezesseis, um com 43 e dois não declararam idade, consentiram em responder o questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como garantia do anonimato da autoria das respostas. Para os participantes que se declararam menores de 18 anos, solicitou-se que os pais ou responsáveis concedessem permissão para o uso das respostas com fim de pesquisa científica. Ainda, nessa seção do questionário, constatou-se que seis são do sexo feminino e dez do masculino.

2.2 Dados sobre os conhecimentos prévios e necessidades

A primeira questão: *Relate como tem sido as suas experiências de escrita até este momento. (Têm sido positivas, negativas ou razoáveis? Por quê?)*, não especifica o contexto social da escola porque visa diagnosticar como o discente do EMTI avalia as experiências de escrita vivenciadas até o momento e se ele considera outros contextos sociais além da escola.

Os dados obtidos com essa questão foram importantes porque seja qual for a avaliação do discente e qual (is) contexto(s) social (is) ele evidencie, conforme a teoria de gênero sociorretórica, o aluno precisa aprender que os gêneros são flexíveis, dinâmicos, são “relativamente estáveis” e que ele precisa aprender a manipular as características linguístico-discursivas e composicionais dos gêneros em função de objetivos comunicativos.

Assim, com essa pergunta, obteve-se uma previsão de como os discentes têm vivenciado o processo de escrita, para então pensar um curso que pudesse ajudá-los na aprendizagem dessa habilidade. Conforme os dados, as experiências de escrita configuram-se, para 69% dos discentes, como razoáveis e esses justificam da seguinte maneira³:

- Acho que têm sido razoáveis, pois acho que não têm conhecimentos desperdiçados. Porém, acho que deveria ser mais intensificada.
- Razoáveis, porque ideias têm muitas, mas é difícil juntar todas em uma só.
- Razoáveis. Pois tenho erros ortográficos. E quase não escrevo textos.
- Têm sido razoáveis. Pois não costumo fazer atividades escritas como textos e redações. O ideal seria fazer estes tipos de atividades diariamente. Porém, sempre se têm atividades escritas pequenas como relatórios na escola.
- Razoáveis. Porque não praticamos muito experiências com escrita.
- Creio que têm sido razoáveis. Pois, apesar de não ter um vocabulário abrangente, escrevo razoavelmente bem, porém, às vezes, ocorrem alguns erros ortográficos.
- Razoáveis, porque escrevo um tanto até bom, mas só pra mim mesmo.
- Razoáveis, porque tenho alguns erros ao longo do texto.
- Razoáveis, porque tenho erros de acentuação.
- Razoáveis, porque estou começando a estudar depois de muitos anos, começando a treinar a escrita há pouco tempo, com pouca experiência em pontuação.
- Razoáveis, pois ao tempo que eu consigo escrever um texto relativamente bom devido a minha leitura de vários livros, não consigo distinguir um texto dissertativo, por exemplo, de alguns dos outros gêneros textuais.

Pelas justificativas dos discentes, constata-se que há uma preocupação com o erro (ortografia, acentuação, pontuação); com a pouca realização de atividade de escrita; e, ainda, evidenciam inquietações sobre a estruturação textual.

Dos discentes pesquisados, 25% consideram que as experiências vivenciadas com a escrita foram positivas e assim justificam:

- Positivas. Até agora as produções de texto foram lucrativas no ponto de satisfazer as necessidades de conhecimento que eu necessito. Positivas, em questões de relatório sempre me saí bem.
- Tem sido boas, mas não conservo as regras linguísticas, erro muito na minha escrita, em português.
- Positivas, tenho habilidades com ela.

³ Manteve-se o conteúdo dos comentários dos discentes, mas foram transcritos com correções de aspectos linguísticos (pontuação, acentuação e ortografia). Esse procedimento se justifica porque o objetivo do questionário é coletar dados sobre as percepções e perspectivas dos discentes acerca da escrita.

A percepção positiva dos discentes relaciona-se com o êxito na avaliação. Aparecem, mesmo que de maneira superficial, três pontos interessantes nessas respostas: uma consciência de escrita para satisfazer necessidades sociais, a escrita como processo e a necessidade de desenvolver habilidades de escrita. Um discente, que corresponde a 6% dos participantes, declarou que a experiência dele com a escrita tem sido negativa: “Não tenho o hábito de ler/escrever textos, ou algo do gênero.”

A consideração do dado de que há um discente, na 2ª série do CTIIE, que não desenvolveu o hábito de leitura e escrita de texto é importante para o dimensionamento das atividades a serem propostas na sequência de conteúdos e atividades de escrita.

De modo geral, os dados obtidos com essa questão indicam a necessidade de um curso que, inicialmente, fomente discussões com os discentes sobre a: concepções de texto, contexto e gêneros textuais de maneira que lhes possibilitem aprender a manipular as características linguístico-discursivas e composicionais dos gêneros em função de objetivos comunicativos, considerando o interlocutor, a situação, o registro, a intencionalidade, a coesão e a coerência. No gráfico um, encontra-se a síntese do relato dos discentes sobre as experiências com a escrita.

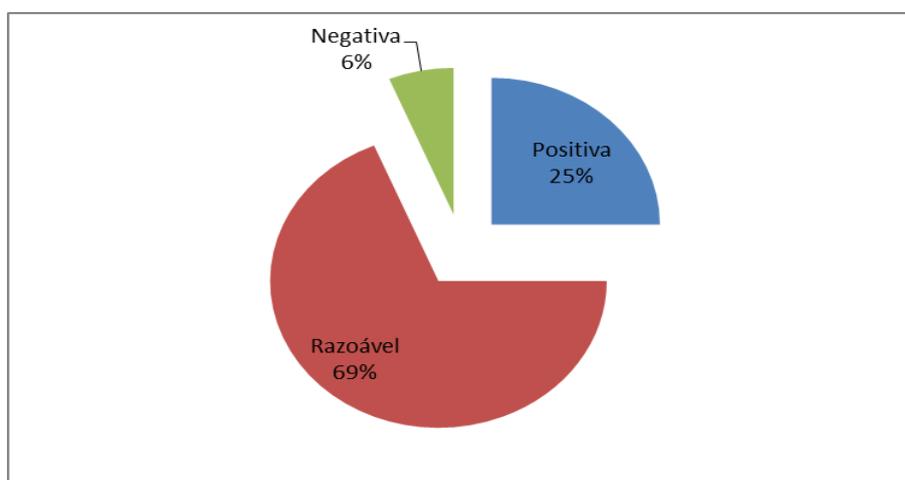


Gráfico 1: Experiências com a escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com que finalidades você, geralmente, escreve?, refere-se ao segundo questionamento. Com ele, pretendeu-se verificar se o aluno consegue apontar outras finalidades de escrita além das referentes ao contexto social da escola. Isso porque uma dos objetivos do curso é que o discente amplie a percepção sobre os usos sociais dos gêneros mesmo que o curso foque um ou mais gêneros do contexto escolar. Acredita-se que o curso pode ter pelo menos dois módulos: um para tratar da conscientização sobre gênero e outro

para dedicar ao estudo de gêneros específicos (um técnico e outro acadêmico). Os discentes podiam apontar mais de uma finalidade. A tabela 1 traz as finalidades indicadas pelos discentes e a frequência em que foram citadas:

Escreve-se para	Frequência
Realizar trabalhos escolares	7
Aprimorar a escrita	2
Entreter	2
Expressar	4
Conversar <i>online</i>	3

Tabela 1: Finalidades de escrita.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Vê-se que os alunos pesquisados destacam o uso da escrita com finalidade acadêmica: realização de trabalhos escolares. Esse dado é relevante, pois corrobora a necessidade de discutir sobre contextos de escrita e gêneros textuais.

O terceiro questionamento enfatiza a importância que os discentes conferem à escrita no âmbito das atividades escolares. O gráfico 2 mostra que 69% dos discentes apontam a escrita como muito importante, como se pode verificar:

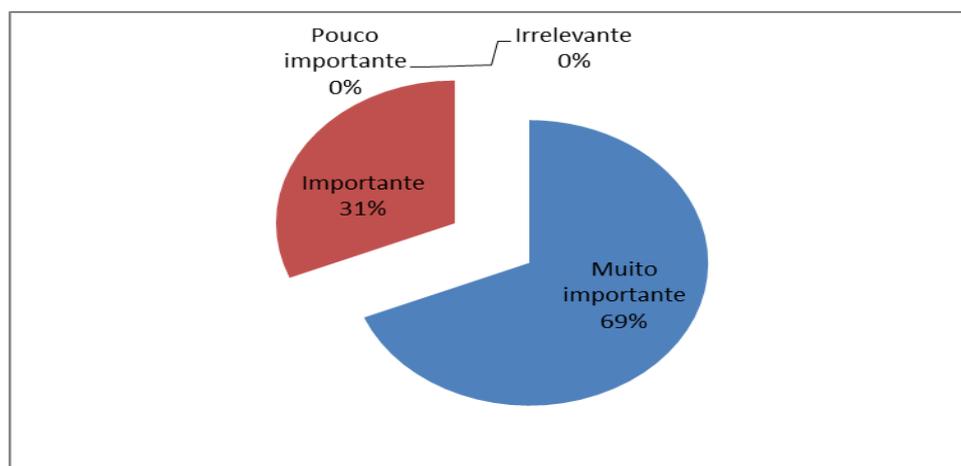


Gráfico 2: Importância da escrita nas atividades escolares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As justificativas foram:

Muito importante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É com a escrita na escola que você aprende, desenvolve seu falar. Na hora de estudar, fica bem mais fácil se estiver tudo anotadinho. ✓ Porque é essencial. ✓ Pois é um meio de aprender mais e comunicar. ✓ Pois para tudo nas dependências da escola necessita de uma escrita. ✓ Pois para que exista entendimento do que foi escrito tem que haver coerência e conhecimento de ortografia do próprio aluno. ✓ Porque sem a escrita quase não há um conhecimento.
-------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em minha vida, no futuro, creio que a escrita será bem cobrada. ✓ Porque usamos no dia a dia na escola. ✓ Sempre algo tem que ser escrito, resumido, etc. ✓ Essas atividades nos preparam para o mundo “externo”, e lá é exigido em certo conhecimento sobre a escrita, ainda mais na profissão que pretendo seguir, a de professor. ✓ Porque através da escrita é que aprendemos a fazer uma letra mais bonita, pontuação nos locais certos.
Importante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ela nos ensina a conviver socialmente com outras pessoas por meio de Bate-papo. ✓ Precisamos aprender a escrita bem. ✓ Pois a escrita está muito presente no cotidiano. ✓ Para aprendermos como se escreve. ✓ Por causa da identificação para que todos se comuniquem de forma certa.

Quadro 1: Justificativa para a importância da escrita na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante informações do questionário.

Destaca-se que nenhum participante considera a escrita pouco importante ou irrelevante no contexto escolar. Dos que a consideram muito importante, infere-se que a escrita é um instrumento para aprender mais, é uma exigência além dos muros escolares, é uma aprendizagem com aplicações no futuro, deve ter coerência e correção ortográfica e de pontuação. Já para os que a assinalaram como importante, reconhecem que ela é uma exigência social e se deve aprendê-la. Dois comentários destacam-se por enfatizarem que se deve a “aprender a escrita bem” e “para que todos se comuniquem de forma certa”, eles, juntamente com as demais inferências registradas anteriormente, acenam para que se trate no curso sobre o que é escrever bem e se comunicar de forma certa.

A quarta questão aborda sobre a importância da escrita em atividades desenvolvidas em casa, no trabalho, com os amigos, ou seja, fora da escola, segundo a opinião dos discentes. E numa escala de muito importante a irrelevante os dados apontam que:

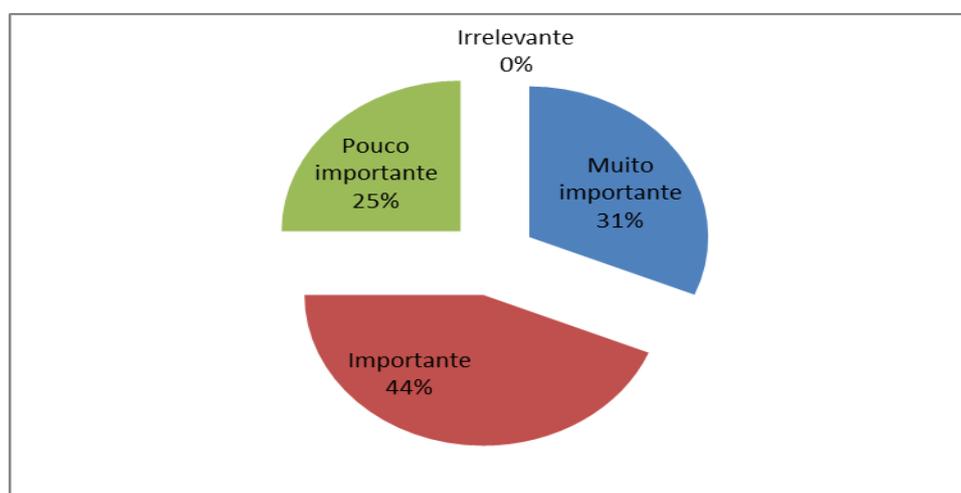


Gráfico 3: Importância da escrita em atividades fora da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A percepção dos discentes acerca do uso da escrita fora da escola mostra que há um reconhecimento de que a escrita é importante (44% das respostas), com destaque para o uso informal. Para os que a conferem como muito importante (31%) referem-se a ela como instrumento de interação social. E os que a consideram como pouco importante (25%) apontam que fora da escola usa-se mais a leitura e a conversa.

As justificativas foram:

Muito importante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É por ter a escrita que podemos nos comunicar com outras pessoas. ✓ É importante porque com a escrita você relata o seu conhecimento. ✓ Porque é o que rege tudo, pois se você escreve bem, fala bem. ✓ Pois é um meio de me comunicar. ✓ Depende do tipo de atividade que eu estou praticando.
Importante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importante, mas não muito importante. ✓ Falando sobre nossas relações diárias, não se é exigido muito da escrita, principalmente quando a comunicação ocorre através de redes sociais; porém no trabalho é de suma importância. ✓ Não uso muito, mas às vezes sim. ✓ Pois é necessário usá-la para vários fins. ✓ Pois eles, como qualquer outra pessoa, têm que entender o que você quer passar com sua escrita, porém em casa, com amigos isso se torna mais informal. ✓ É importante porque com a escrita você relata o seu conhecimento. ✓ Por causa da comunicação e explicação do fato ou algo. ✓ Pois esse tipo de escrita aprimora os conhecimentos do aluno.
Pouco importante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu acho que a escrita não é uma atividade tão importante fora da escola, eu acho que a leitura nesse caso seria mais importante. ✓ Pois a escrita não é muito utilizada. ✓ Pois esse tipo de escrita aprimora os conhecimentos do aluno. ✓ Nós gostamos mais de conversar, mas serve para deixar bilhetes.

Quadro 2: Justificativa para a importância da escrita fora da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante informações do questionário.

As respostas das questões 1, 2, 3 e 4 contribuem para se ter uma dimensão de como os discentes construíram até o momento uma visão de escrita/texto. Pode-se verificar que há uma mistura de visões: ora escrita como produto, ora como processo. E o contraste entre as respostas de 3 e 4 ajuda a perceber que os alunos usam e valorizam a escrita em diferentes contextos, porém não mostram que podem relacionar os conhecimentos de escrita em diferentes contextos e situações. Essa questão também gera importantes temas para o curso, dentre eles: textualidade, relações entre gêneros, e (im)possível (inter) relação dos gêneros acadêmicos e técnicos.

A quinta questão buscou verificar se os discentes sabem enumerar alguns elementos necessários para a escrita de um texto, como por exemplo: domínio de um assunto, o objetivo

para o qual se está escrevendo, para quem, organização das ideias. As respostas a essa questão podem subsidiar conteúdos do curso que ajudem o aprendiz a perceber diferentes formas de pensar e agir por meio da escrita.

A tabela 2 mostra os conteúdos que os discentes acreditam ser necessários para a escrita de um texto. A frequência refere-se à quantidade de vezes que o conteúdo foi indicado nos comentários dos discentes. Destacaram-se mais a pontuação, a gramática⁴, a ortografia e a estrutura do texto.

Para escrever é necessário	Frequência
Clareza	1
Coerência	1
Temática	3
Finalidade	1
Alfabeto	1
Pontuação	9
Estrutura do texto	4
Criatividade	3
Gramática	5
Ortografia	5
Vocabulário	2

Tabela 2: Conhecimentos necessários para a escrita.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os dados destacados na tabela 2 já apareceram na questão 1. Cabe, então, a proposição de um estudo da gramática numa perspectiva mais descritiva em que o aprendiz compreenda as possibilidades de uso dos recursos linguístico-discursivos e o papel dele, como interlocutor, nos diferentes eventos comunicativos.

Por meio da sexta questão, constataram-se quais gêneros textuais escritos os discentes do CTII mais produzem nas atividades escolares. Mediante os dados presentes no gráfico 4, pode-se propor que se selecionem os gêneros relatório de experiência e resumo escolar como prioridades no curso de escrita no CTIIE. Isso devido à recorrência nas respostas dos discentes e, também, pela possibilidade de pensar um programa em que, a partir desses gêneros, se contemple outros gêneros acadêmicos e técnicos. Veja:

⁴ Gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. (ANTUNES, 2007)

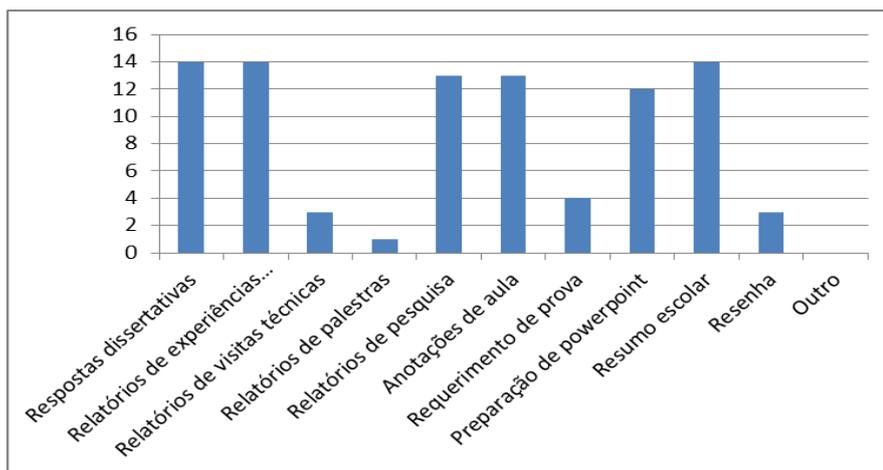


Gráfico 4: Gêneros escritos mais produzidos na escola
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme os dados da sétima questão, que investiga quais gêneros textuais são mais solicitados pelos professores, destacaram-se respostas dissertativas, relatório de experiências e preparação de *PowerPoint*, como se pode ver no gráfico 5.

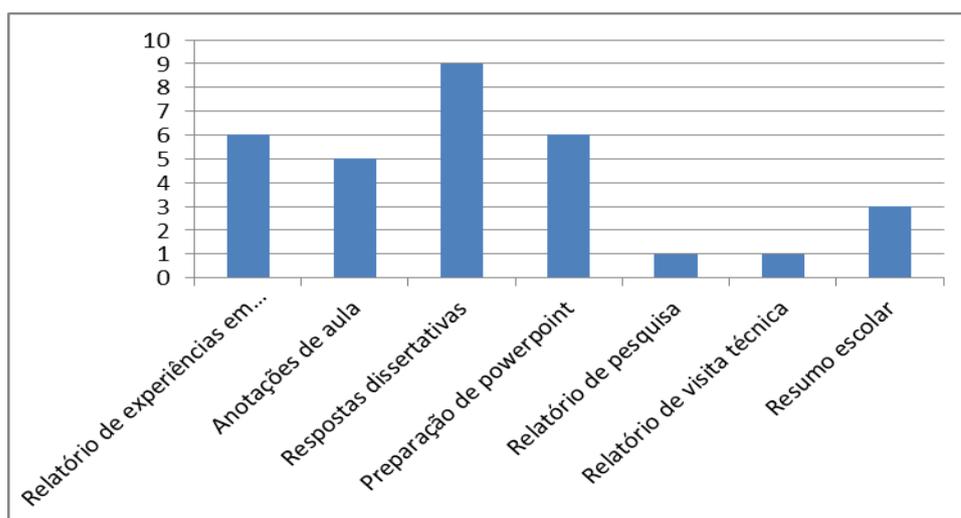


Gráfico 5: Gêneros textuais mais solicitados pelos professores.
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Novamente o relatório aparece em destaque, reiterando a proposta de se focar o curso no gênero relatório. Embora o resumo escolar não tenha sido apontado com destaque como o relatório de experiência, constata-se que estratégias linguístico-discursivas empregadas para a elaboração desse gênero se aproximam das usadas nas respostas dissertativas e preparação de *powerpoint*. Pode ser um ganho, então, priorizá-lo no curso também.

A partir dos dados da oitava questão, percebe-se que o relatório de experiência foi o mais apontado pelos discentes como o gênero que eles apresentam mais dificuldades na elaboração. É possível ver isso no gráfico 6.

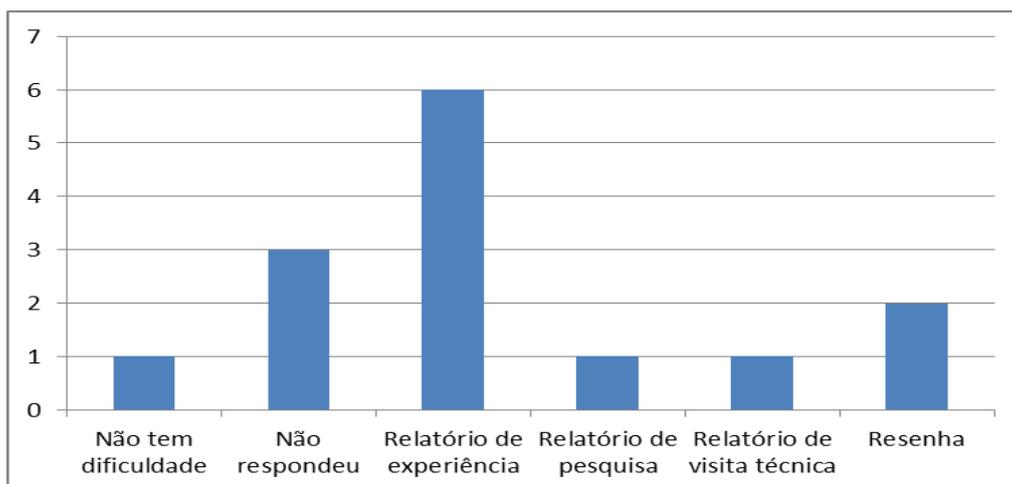


Gráfico 6: Gêneros que os discentes têm mais dificuldade na escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

E as dificuldades elencadas para a produção do texto escrito, conforme a frequência da temática nas respostas, ou seja, a partir dos comentários dos discentes foram pinçadas as dificuldades que se encontram no gráfico 7. Esclarece-se que essas dificuldades referem-se aos gêneros textuais que os alunos enumeraram como os mais solicitados pelos professores.

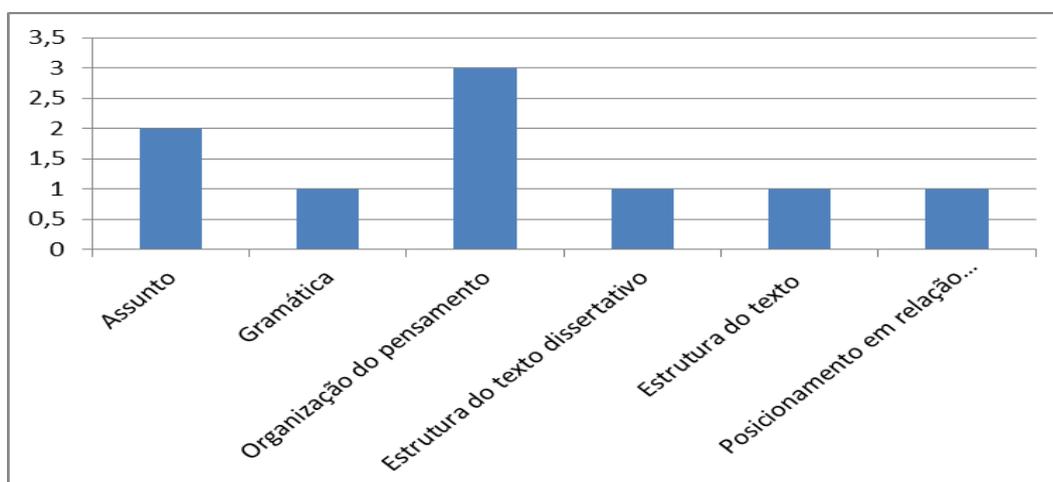


Gráfico 7: Dificuldades em relação à escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A nona questão procurou evidenciar os gêneros textuais que os discentes mais escrevem durante as interações sociais deles fora da escola. Obteve-se que eles interagem mais por mensagens no *face book*, como se observa no gráfico 8:

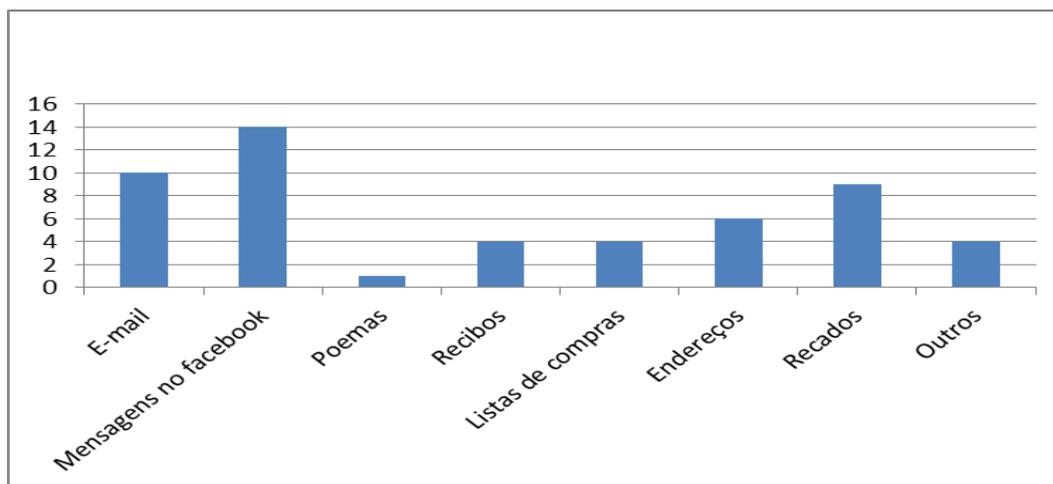


Gráfico 8: Gêneros textuais produzidos em interações sociais fora da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os outros tipos de gêneros citados pelos alunos foram: mensagens de celular; mensagens; e, torpedo de SMS. Essas informações são úteis à medida que elas evidenciam algumas habilidades, no âmbito da perspectiva sociorretórica de gênero, que podem ser trabalhadas com os discentes, como: importância da seleção de informações, ordem de apresentação das informações, atenção no uso de vocabulário entre outros.

O propósito com as questões 7, 8 e 9 foi identificar qual(is) gênero(s) são mais “problemáticos” para a maioria dos discentes nesse momento da vida escolar deles. Os dados foram úteis para se pensar um curso que possa ajudá-los a perceber a relação entre os gêneros, a estrutura composicional e a ação social que se realiza por meio de gêneros. A relação entre os gêneros e as situações sociais contribui para que os discentes possam ampliar a compreensão do uso de gêneros na produção textual.

Na décima questão, dentre os aspectos: público-alvo; conteúdo/o tema; ortografia; relação entre as palavras para a construção de sentidos; uso correto do vocabulário específico; gênero textual que o professor pediu; organização das ideias nos parágrafos; organização das ideias de um parágrafo para outro; uso criativo dos recursos da linguagem, tais como uso de metáforas, emprego de aspas, parênteses os discentes indicaram, com maior incidência, que têm a preocupação com o conteúdo quando produzem o texto solicitado pelo professor. O gráfico 9 traz a síntese das respostas dos discentes:

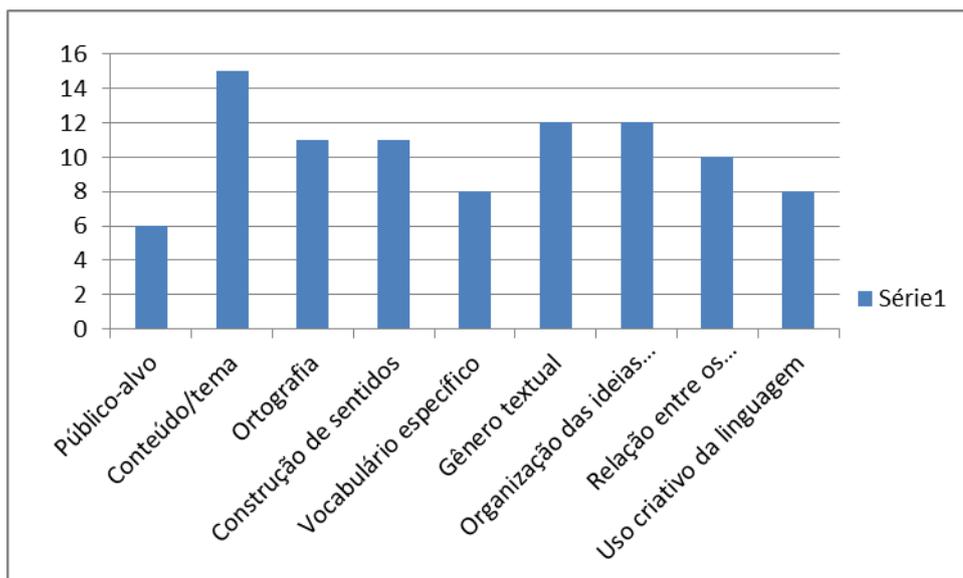


Gráfico 9: Aspectos considerados pelos discentes na produção do texto escrito.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A preocupação com o conteúdo pode ser uma oportunidade para o trabalho com o resumo escolar. Pois, a partir dele pode-se proporcionar no curso momento para a reflexão de como o gênero resumo escolar pode se constituir em um instrumento útil em direção a outros gêneros.

Os dados obtidos com a questão onze, que trata acerca dos hábitos dos discentes após a produção dos textos, apontam que os discentes releem e fazem correções ortográficas. No gráfico 10, apresentam-se os hábitos mais praticados pelos discentes.

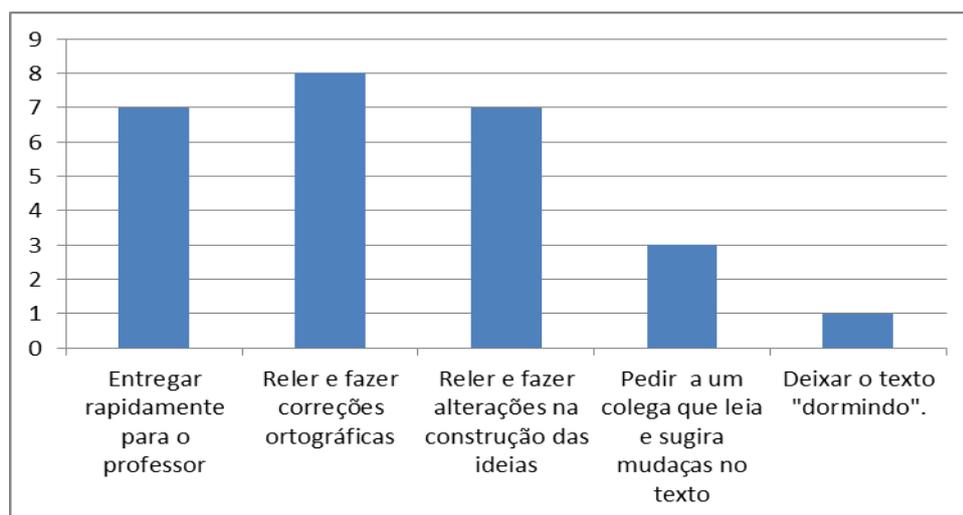


Gráfico 10: Práticas realizadas após a produção da primeira versão do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas questões 10 e 11, enfatizou-se o texto que o professor pede. Essa situação é também uma situação social e, quando se investigou em outras questões sobre outros

contextos sociais (casa, trabalho...) foi para buscar subsídios para elaborar um curso que possa instrumentalizar/capacitar o discente para que ele consiga estabelecer relações entre o que já sabe, o que pode aprender no momento e o que precisa aprender futuramente, em função das demandas sociais.

Como o foco é a aprendizagem do aluno. Buscou-se saber o que o aluno acredita dominar ou não sobre a escrita de textos das esferas técnica e acadêmica.

2.3 Dados sobre as Perspectivas discentes para produção do texto escrito

A seção Perspectiva abrangeu três questões e visou investigar a visão discente sobre os usos atuais e futuros da habilidade de escrita, sugestões para as aulas de produção textual e a opinião deles sobre o uso de recursos da *internet* na aula.

Em relação à primeira pergunta: *Analisando as suas atuais necessidades de escrita e sua formação para atuação profissional, que outros gêneros textuais, além dos já citados na questão 6, você acha que deveria ter proficiência? Por quê?*, quatro discentes não responderam, e as respostas dos demais podem ser condensadas assim:

- ✓ Gostaria de estudar textos técnicos para ir familiarizando com a profissão.
- ✓ Acredita que apenas os já citados suprem grande parte do exigido.
- ✓ Relatórios de palestra, já que palestra hoje é uma grande forma de se aprender.
- ✓ Indicaria textos científicos porque não sabe fazer um ainda.
- ✓ Textos com opiniões. Jornalísticos. Pois eles trazem muitas informações e são bem comuns no dia a dia.
- ✓ Redações dos mais diversos assuntos, pois os vestibulares nos pedem isso.

Na segunda questão: *Como você desejaria que fosse uma aula de produção textual?*, dois discentes não responderam e os demais comentaram que:

- ✓ Gostaria que os alunos pudessem escolher o tema.
- ✓ Ter aula debaixo de uma árvore.
- ✓ Aula com música.
- ✓ Aula com elaboração de texto.
- ✓ O professor passasse um tema a ser trabalhado sobre o qual deveriam falar.
- ✓ Aulas mais interativas sobre filme e etc.
- ✓ Com o tema que agrada a maioria e que se começasse gradativamente, não com texto de 30 linhas de cara.
- ✓ Com texto para expressar o que pensa sobre lugares.
- ✓ Uma aula normal, professor explica e aluno aprende, mas que o professor requisitasse muito do aluno, porém não sendo um ensino ferrenho e inflexível.
- ✓ Uma área mais relacionada com o que estamos fazendo, que é o curso de Eletrotécnica.
- ✓ Com várias aulas de interpretação de texto, debates sobre vários assuntos polêmicos e aprender a fazer uma boa redação.

- ✓ Que houvesse uma discussão sobre o assunto a ser abordado. Que haja uma correção geral do texto como a ortografia e o assunto.
- ✓ Aula mais divertida e com a interação entre alunos e professor.
- ✓ Não só bem explicativa como também dinâmica que é uma forma de instigar e interagir com a sala.

E na última questão: *Como você avalia a possibilidade de realizar atividades de produção textual usando recursos da internet como forma de complementar as práticas de escrita realizadas em sala de aula?*, três alunos não opinaram, seis declararam que é uma boa ideia e os demais ponderaram que:

- ✓ Talvez seja uma prática que tenha um aproveitamento bom, considerando que a tecnologia é de grande ajuda em qualquer pesquisa.
- ✓ Uma boa prática, porém apenas de forma complementar.
- ✓ Seria muito vantajoso para o aprendizado.
- ✓ Uma forma de facilitar a vida de todos.
- ✓ Eu acho uma boa atividade, pois o aluno pode obter ideias de outras pessoas, tendo inspiração.
- ✓ Uma excelente ideia, pois assim estamos também conciliando a modernidade dos jovens atuais com as práticas escolares, que deixam as aulas mais interessantes.
- ✓ Eu aprovo. Desde que a pessoa explique que aquela frase ou parágrafo foi retirado da internet dando referência.
- ✓ É uma ótima ideia, porém não seria interessante que tivesse o *face book* conectado.

Pelas manifestações positiva dos discentes em usar os recursos da *internet* em função do aprendizado de atividade escolar, pretende-se então promover no curso atividades em que eles possam usar recursos informáticos para produção textual. Considerando essa análise, propõe-se a sequência de conteúdo a seguir.

3. Sugestão de conteúdos: Resumo Escolar e Relatório de Experiência numa abordagem sociorretórica de gênero

Inicialmente, delimitam-se os conteúdos e enumeram-se os objetivos. Na sequência, são apresentados os conteúdos e bases teóricas divididos nos Módulos I e II. Ressalta-se que se trata de uma sugestão iluminada pelas necessidades discentes e pela perspectiva de gênero na prática pedagógica do ensino-aprendizagem de escrita fomentada por Antunes (2009; 2010); Marcuschi (2011), Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Hyland (2007).

Como ementa, propõe-se: Noções e reflexão: textualidade, texto, contexto, gêneros textuais. Conscientização de gênero. Análise, sistematização linguístico-discursiva e composicional dos gêneros resumo escolar e relatório de experiência numa abordagem sociorretórica de gênero. Atividades: reflexão, aplicação e produção.

E como objetivos, pretende-se que, ao longo do curso, os discentes poderão ser capazes de: (a) construir noções de textualidade, texto, contexto e gêneros textuais; (b) compreender a importância da conscientização de gênero textual para a leitura e escrita em língua materna; (c) desenvolver capacidade de análise e sistematização linguístico-discursiva e composicional de gêneros; (d) compreender as características do gênero textual: historicidade, flexibilidade, dinamicidade e ideologia e as implicações dessas características para a leitura e escrita; (e) refletir sobre as relações do gênero resumo escolar e relatório de experiência com outros gêneros acadêmicos e técnicos; (f) perceber a possibilidade de aplicação dos conhecimentos de gêneros em atividades de escritas imediatas e futuras; (g) demonstrar, por meio da produção de texto, a compreensão das noções de gênero estudadas com ênfase na abordagem sociorretórica de gênero. Para isso, sugere-se a seguinte sequência de conteúdos:

MÓDULO I	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
1 Noções e Reflexões 1.1 Textualidade 1.2 Texto 1.3 Gênero textual	Antunes (2009; 2010); Marcuschi (2011), Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Hyland (2007) Para que o trabalho com a escrita, numa perspectiva de processo e não de produto e centrado no gênero textual, possa contribuir para o aprendizado do discente configura-se como uma necessidade tratar em sala de aula noções sobre textualidade, texto e gênero. Essas noções podem gerar reflexões em que o discente pode construir uma percepção de que os gêneros, desde uma abordagem sociorretórica, são sociais, históricos, culturais, situados, ideológicos, flexíveis. As reflexões podem contribuir para o(s) letramento(s) do discente.
2 Conscientização de gênero textual 2.1 Propósito comunicativo 2.2 Contexto 2.3 Conteúdo e registro 2.4 Estrutura textual 2.5 Recursos linguístico-discursivos	Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Hyland (2007) O propósito comunicativo exerce um importante papel nas várias escolhas que o escritor precisa realizar para a produção de textos. As escolhas precisam atender as necessidades de interação dos interlocutores do evento comunicativo. O propósito comunicativo e contexto são determinantes para a seleção do conteúdo, o registro, a estrutura textual e os recursos linguístico-discursivos. Um trabalho de conscientização de gênero textual que privilegie essas questões pode ser útil para que o discente construa conhecimentos para suprir necessidades imediatas de produção textual (acadêmicas) e também futuras (profissionais/pessoais).
MÓDULO II	

CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<p>1 Resumo escolar e Relatório de experiência</p> <p>1.1 Leitura</p> <p>1.2 Produção oral e escrita</p> <p>1.3 Análise de texto</p> <p>2 Características linguístico-discursivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A gramática do gênero; - Critérios de ordenação e sequenciação dos vários segmentos textuais; - Estudo dos recursos lexicais; - Configuração temática; - Convenções ortográficas e de pontuação. 	<p>Swales e Feak (2001); Dean (2008); Hyland (2007); Antunes (2009; 2010)</p> <p>Devido ao resultado da análise de necessidade (Questionário aplicado aos discentes) definiu-se trabalhar no curso de escrita o resumo escolar e do relatório de experiência como gêneros fomentadores das discussões e reflexões.</p> <p>Os itens elencados como tópicos de trabalho foram pensados conforme as discussões realizadas pelos autores supracitados, de que o trabalho com o gênero possibilita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a integração de habilidades linguísticas no ensino/aprendizagem de línguas; - a conexão entre leitura e escrita; - a instrumentalização dos estudantes com um sentido de compreensão, uso e criticidade em relação aos textos trabalhados; - a integração entre gramática, processo de escrita/leitura, conteúdo e função; - a visão de gramática como mais que um conjunto de funções aplicadas por meio de contextos, mas sim compreender essas convenções em relação aos textos como formas de criação de significado cultural.
<p>3 Reflexão e Sistematização linguístico-discursiva</p> <p>3.1 Relações do gênero resumo escolar e relatório de experiência com outros gêneros acadêmicos e técnicos</p> <p>3.2 Explicitação das regras de composição textual dos gêneros em estudo</p> <p>3.3 Caracterização do resumo escolar e do relatório de experiência quanto: forma composicional, conteúdo, uso, contexto, flexibilidade, recursos linguísticos</p>	<p>Swales e Feak (2001); Dean (2008); Hyland (2007); Antunes (2009; 2010)</p> <p>A reflexão e a sistematização de gênero podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumentar a familiaridade com um gênero. Isso significa que apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, somos capazes de estabelecer paralelos com fins e textos e relacioná-los com o que temos vivido e modificá-los para nosso uso em novas situações; - ajudar estudantes a desenvolver estratégias para reconhecer e analisar variedades de linguagem apropriada para diferentes contextos; - gerar momentos propícios para “desmistificar” o gênero como forma fixa.
<p>Avaliação: Será realizada mediante a observação da participação discente nas atividades propostas: orais e escritas e autoavaliação. Como atividades orais serão fomentadas exposição do entendimento sobre questões do texto/temática em estudo; debates; exposição de resultados de estudo dirigido/pesquisa e reflexões sobre os conteúdos. E como atividades escritas: elaboração de respostas para questões sobre o texto em estudo; escrita de reflexões sobre o aprendizado dos conteúdos; produção de resumo escolar e relatório de experiência. Para melhor sistematização das atividades escritas será proposto à criação de um portfólio individual. Produções coletivas usando o recurso Wiki. E a autoavaliação consistirá em um relato do discente acerca da participação dele nas atividades propostas.</p>	

Quadro 3: Sugestão de conteúdos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Antunes (2010) influenciou sobremaneira a escolha da esquematização dos conteúdos. E ainda, ressalta-se que a transferência de conhecimentos de gênero pode ocorrer por meio de

da reflexão. Ela provê condições para os estudantes articularem a compreensão de gênero aumentando, assim, as condições para transferência de aprendizagem. Destarte, a reflexão pode ser uma ajuda necessária para estudantes ver gêneros menos como formas e mais como modos de ação social, e, assim, reconhecer ideologias que os perpassam, como defende Dean (2008). Em consonância com essas ideias é que se compartilha da proposição de Antunes (2009, p. 39-40) de que:

os programas de línguas teriam outra orientação se fossem inspirados pela procura do que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficácia. Os pontos da gramática ou do léxico não viriam a sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem em que lá estão. Viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente.

Já Bonini (2007, p. 59) defende a tese da existência de movimentos que se opõem nos contextos de pesquisa e de ensino. Declara que “enquanto na pesquisa há um trabalho de determinação e estabilização de classes e, logo, de apagamento de prática criativa, no ensino, há a necessidade de se fazer o contrário, de re-estabelecer o valor da prática criativa”. Em consonância com essa tese é que os conteúdos propostos, de modo geral, objetivam a descrição/reflexão de gênero.

Considerações

Buscou-se por meio dessa atividade de pesquisa: análise de necessidade e proposição de uma sequência de conteúdo, promover a construção da ponte que relaciona teoria e prática no ensino-aprendizagem de escrita em LM no contexto de CTII na EPTNM.

A próxima fase da pesquisa consistirá na aplicação dessa sequência. Certamente, adaptações ocorrerão, pois à medida que os conteúdos forem ministrados novos elementos surgirão, de modo que algum conteúdo possa ser acrescentado e/ou algum que foi previsto poderá ser descartado.

O importante é ter um norte e saber navegar no vasto mundo de possibilidades da língua(gem) e considerar, sempre, os interesses de quem faz com que o norte exista: os discentes.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de texto: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, J. (Org.). Tributo à Professora Bernardete Biasi-Rodrigues. *RBLA*, Belo Horizonte, Vol. 11, nº. 4, p. 991-1005, 2011.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on line – Ensino – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora*, vol. 2, p. 58-77, 2007.

CINTRA, A. M. M. & PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, A.M.M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ., 2008, p. 59-74.

DEAN, Deborah. *Genre theory: teaching, writing, and being*. Illinois: Theory & research into practice (TRIP), 2008.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, K.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, [1990] 2006.

_____; FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: An Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press, 2001.