

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Zélia Cemin Cardoso**

*Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros  
para cursos de inglês instrumental:  
evidências de aprendizagem*

**Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

**SÃO PAULO  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Zélia Cemin Cardoso**

*Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros  
para cursos de inglês instrumental:  
evidências de aprendizagem*

**Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, sob a orientação da **Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**SÃO PAULO  
2008**

**Banca Examinadora:**

---

---

---

---

---

---



## **D**EDICO

**Este trabalho a José Manoel, meu maior  
incentivador.**

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

**À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos pela seriedade e profissionalismo com que me orientou durante toda a minha vida acadêmica na PUC-SP. Agradeço, também, a amizade, a paciência e as oportunidades que me ofereceu para refletir e amadurecer em todos os sentidos.**

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Maximina Maria Freire, Mina, pela sua amizade, carinho e tranqüilidade iluminando o meu caminho e me mostrando sempre a solução para os problemas que encontrei em meu percurso.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Alexandra Geraldini, presente em todas as qualificações do doutorado, pelas suas significativas contribuições ao meu trabalho.

Aos meus colegas de seminário de orientação, em especial à Keila, Ana Maria, Silvio e Márcia, que me acompanharam durante o longo período do mestrado e doutorado, pelo companheirismo e amizade.

À minha amiga Eliane Andreoli, a Li, por sua alegria, carinho e pelo trabalho que teve para formatar este trabalho.

À minha amiga Heloisa Lanza, por seu carinho e ajuda com as “coisas” do computador.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Mayrink, pelos comentários esclarecedores durante a revisão deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Leila Bárbara, pela sua atenção e amizade.

Aos funcionários do LAEL, Maria Lúcia e Márcia pela valiosa ajuda que sempre me ofereceram.

Aos meus colegas do *ESPtec*, em especial à Valéria, Silvia, Eliane, pela ajuda que ofereceram para este trabalho.

Às minhas irmãs, Genny e Neusa, pelo incentivo e apoio que me ofereceram sempre, e principalmente, por entender que vencer esta etapa era muito importante para mim.

À minha família, Emanoela, Cristiano, Patrícia e o pequeno Vinícius, razão desta e de todas as empreitadas da minha vida.

Ao José Manoel, pelo incentivo, apoio, amizade, companheirismo, enfim por tudo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não seria concluído.

## RESUMO

Este trabalho é parte de um projeto maior- *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico* - identificado como *ESPtec* e tem como objetivo investigar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) no material elaborado pelos Centros de educação de nível técnico, estaduais e federais participantes da Ação 2 do *ESPtec*.

Para atingir esse objetivo, foram analisados o material didático produzido por cada Centro participante e as atividades de auto-avaliação inseridas no curso a fim de identificar as evidências de aprendizagem dos conceitos teóricos sobre elaboração de material fundamentado em gênero, segundo a proposta pedagógica de Ramos (2004a).

A fundamentação teórica deste trabalho englobou o conceito de gênero (Bhaktin, 2000; Swales, 1990; Bhatia, 1993; Martin, 1984; Martin e Eggins, 1997; Miller, 1984; Bazerman, 2005 e Meurer, 2002); os conceitos teóricos sobre material didático e sua elaboração, (Tomlinson, 2001; Graves, 2000; Dudley Evans e St John, 1998; Hutchinson e Waters, 1987); algumas propostas de elaboração de material didático com base em gêneros, focando, em especial, a proposta pedagógica de implementação de gêneros de Ramos (2004a).

Este trabalho pode ser considerado como um estudo de caso fundamentado nos conceitos teóricos de Yin (1994), Stake (1995 e 1988) e Johnson (1992).

Os resultados deste trabalho indicaram as evidências de aprendizagem dos conceitos de elaboração de material didático, fundamentado em gênero, segundo a proposta de Ramos (2004a), em seus aspectos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Abordagem Instrumental, gênero, proposta pedagógica, elaboração de material.

## ABSTRACT

This study is part of a larger project – Development of teachers and multipliers of ESP for the Brazilian technical educational system – and aims at researching the learning evidences of the pedagogical proposal of genre (Ramos, 2004a) in the material developed by the centers, of the technical education system, that took part in the project.

To reach this objective, the material developed by each center and the self evaluation activities of the course were analyzed to identify learning evidences of the pedagogical proposal of genre (Ramos, 2004a).

This study is grounded on the theoretical principles of genre (Bhaktin, 2000; Swales, 1990; Bhatia, 1993; Martin, 1984; Martin e Eggins, 1997; Miller, 1984; Bazerman, 2005 e Meurer, 2002); material development (Tomlinson, 2001; Graves, 2000; Dudley Evans e St John, 1998; Hutchinson e Waters, 1987); some proposals of material development based on the concept of genre, highlighting the pedagogical proposal of Ramos (2004a).

Methodologically, this study can be considered a case study based on the theoretical concepts of Yin (1994), Stake (1995, 1988) and Johnson (1992).

The results of this research revealed the learning evidences of the concepts related to material development based on genre, according to the pedagogical proposal (Ramos, 2004a), in theoretical and practical terms.

Key words: ESP, genre, pedagogical proposal, material development.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>Capítulo 1</b> .....	8
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	8
1.1. O Conceito de Gênero .....	8
1.2. Elaboração de Material Didático .....	20
1.3. Propostas de utilização pedagógica de gênero .....	24
1.3.1. Proposta de utilização pedagógica de gênero de Ramos (2004a) .....	25
<b>Capítulo 2</b> .....	27
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	27
2.1. Referencial Metodológico .....	27
2.2. Contexto de Pesquisa .....	28
2.2.1. A Plataforma COGEAE .....	30
2.2.2. A Etapa <i>Online</i> .....	33
2.3. Os Participantes .....	37
2.3.1. Os Alunos .....	37
2.4. Coleta de Dados .....	41
2.5. Procedimentos de Análise .....	44
<b>Capítulo 3</b> .....	48
<b>3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	48
3.1. Centro A .....	50
3.1.1. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> inicial do Centro A .....	50
3.1.2. Análise do <i>outline</i> inicial do Centro A pelo Centro B .....	51
3.1.3. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> final do Centro A .....	53
3.1.4. Análise da pesquisadora da 1ª versão da unidade didática para gênero escrito..	54
3.1.5. Avaliação da unidade pelo Centro D .....	59
3.1.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática para gênero escrito .....	60
3.2. Centro B .....	68
3.2.1. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> inicial do Centro B .....	69
3.2.2. Análise do <i>outline</i> inicial do Centro B pelo Centro A .....	70
3.2.3. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> final do Centro B.....	72
3.2.4. Análise da pesquisadora da 1ª versão da unidade didática do Centro B .....	76
3.2.5. Avaliação da unidade pelo Centro C .....	87
3.2.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro B .....	90
3.3. Centro C .....	101
3.3.1. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> inicial do Centro C .....	101
3.3.2. Análise do <i>outline</i> inicial pelo Centro D .....	103
3.3.3. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> final do Centro C .....	105
3.3.4. Análise da pesquisadora da 1ª versão da unidade didática do Centro C .....	107
3.3.5. Avaliação da unidade pelo Centro B .....	119
3.3.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro C .....	120

3.4. Centro D .....	126
3.4.1. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> inicial do Centro D .....	126
3.4.2. Análise do <i>outline</i> inicial pelo Centro C .....	128
3.4.3. Análise da pesquisadora do <i>outline</i> final do Centro D .....	129
3.4.4. Análise da pesquisadora da 1ª versão da unidade do Centro D .....	131
3.4.5. Análise da unidade pelo Centro A .....	139
3.4.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro D .....	140
3.5. Considerações gerais sobre o processo de elaboração da unidade didática para gênero escrito dos Centros A, B, C e D .....	148
3.6. Análise das atividades de auto-avaliação .....	151
3.6.1. Centro A – Auto-avaliação da unidade 5 .....	152
3.6.2. Centro A – Auto-avaliação da unidade7 .....	154
3.6.3. Centro A – Avaliação da unidade 8 .....	157
3.6.4. Centro B – Auto-avaliação da unidade 5 .....	158
3.6.5. Centro B – Auto-avaliação da unidade7 .....	159
3.6.6. Centro B – Avaliação da unidade 8 .....	161
3.6.7. Centro C – Auto-avaliação da unidade 5 .....	162
3.6.8. Centro C – Auto-avaliação da unidade7 .....	164
3.6.9. Centro C – Avaliação da unidade 8 .....	168
3.6.10. Centro D – Auto-avaliação da unidade 5 .....	170
3.6.11. Centro D – Auto-avaliação da unidade7 .....	171
3.6.12. Centro D – Avaliação da unidade 8 .....	173
3.7. Síntese dos resultados das atividades de auto-avaliação .....	175
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>181</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1: Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa (SWALES 1990:141) .....	13
QUADRO 2.1: Descrição dos espaços da plataforma COGEAE .....	31
QUADRO 2.2: Estrutura do curso em sua etapa on-line extraído do Relatório Técnico 2 .....	34
QUADRO 2.3: Detalhamento da Unidade 5: objetivo, partes e respectivas descrições .....	35
QUADRO 2.4: Detalhamento da Unidade 6: objetivos, partes e respectivas descrições .....	36
QUADRO 2.5: Detalhamento da Unidade 7: objetivos, partes e respectivas descrições .....	36
QUADRO 2.6: Detalhamento da Unidade 8: objetivos, partes e respectivas descrições .....	37
QUADRO 2.7: Descrição dos alunos do Centro – A .....	39
QUADRO 2.8: Descrição dos alunos do Centro – B .....	39
QUADRO 2.9: Descrição dos alunos do Centro – C .....	40
QUADRO 2.10: Descrição dos alunos do Centro – D .....	40
QUADRO 2.11: As perguntas de pesquisa e as fontes de dados .....	44
QUADRO 2.12: Guia de Avaliação (Ramos e Santos, 2004a) .....	44
QUADRO 2.13: Roteiro de Avaliação (Ramos e Santos 2004b) .....	45
QUADRO 2.14: Itens utilizados do Roteiro de Avaliação 2 (Ramos e Santos, 2005) .....	46
QUADRO 2.15: Gêneros escritos utilizados na elaboração das unidades .....	46
QUADRO 3.1: <i>Outline</i> inicial para a unidade de gênero escrito do Centro A .....	50
QUADRO 3.2: Lista de atividades do <i>outline</i> final elaborado pelo Centro A.....	54
QUADRO 3.3: <i>Outline</i> inicial elaborado pelo Centro B para a unidade de gênero escrito.....	69
QUADRO 3.4: Centro B – objetivos da unidade de Gênero escrito nos <i>outlines inicial e final</i> .....	73
QUADRO 3.5: Centro B – conteúdo da unidade de Gênero escrito nos <i>outlines inicial e final</i> .....	74
QUADRO 3.6: Centro B – atividades da unidade de Gênero escrito nos <i>outlines inicial e final</i> .....	75
QUADRO 3.7: Centro B - objetivos no <i>outline</i> final e na versão final da unidade.....	91
QUADRO 3.8: <i>Outline</i> inicial para a unidade de gênero escrito do Centro C .....	102
QUADRO 3.9: <i>Atividades propostas no outline inicial e final, elaborados pelos alunos do Centro C</i> .....	106
QUADRO 3.10: <i>Outline</i> inicial para a unidade de gênero escrito do Centro D .....	127
QUADRO 3.11: Conteúdo nos dois <i>outlines</i> do Centro D para gênero escrito .....	130
QUADRO 3.12: Movimentos dos 2 textos utilizados na unidade, segundo os elaboradores .....	135
QUADRO 3.13: Movimentos dos 2 textos utilizados na unidade, segundo a pesquisadora .....	136
QUADRO 3.14: <i>Outline</i> para a versão final da unidade de gênero escrito do Centro D .....	141



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1: Espaços oferecidos pela plataforma COGEAE.....	30
FIGURA 2.2: Rotina de Navegação.....	32

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Questionário BASELINE do Projeto ESPtec .....	187
ANEXO 2: Guia para a avaliação dos outlines inicial e final .....	192
ANEXO 3: Roteiro de avaliação 1. ....	193
ANEXO 4: Roteiro de avaliação 2.....	195
ANEXO 5: Centro A – Primeira versão da unidade .....	197
ANEXO 6: Centro A – Unidade didática versão final .....	208
ANEXO 7: 1ª Versão da unidade .....	223
ANEXO 8A: Centro B – Versão final .....	231
ANEXO 8B: Centro B – Versão final .....	233
ANEXO 9: Centro C - Primeira versão da unidade .....	239
ANEXO 10: Centro C – Versão final da unidade .....	251
ANEXO 11: Centro D - Primeira versão da unidade .....	259
ANEXO 12: Centro D – Versão Final da unidade .....	266

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pelo meu interesse pessoal relacionado à elaboração de material didático para cursos na Abordagem Instrumental, já demonstrado em trabalhos anteriores realizados durante a minha vida acadêmica. De forma especial, este estudo também se relaciona ao trabalho que desenvolvo como membro do grupo de pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), certificado pela PUC-SP junto ao CNPq e liderado pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maximina M. Freire. Alguns dos objetivos do GEALIN são:

*...mapear tendências que se vão delineando na abordagem instrumental e as questões delas decorrentes, identificando como se articulam com as demandas emergentes e com as habilidades profissionais do docente, nessa modalidade de ensino. Contextos e ambientações diversos sugerem questões, quer para a identificação das necessidades dos públicos-alvos; para a descrição dos gêneros textuais por eles utilizados nos vários contextos; para o reconhecimento de estratégias associadas ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas apropriadas às situações-alvo; para o desenho de cursos que venham a articular necessidades e expectativas dos alunos e suas respectivas instituições; para a análise, implementação e avaliação de materiais didáticos (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq).*

Fazer o levantamento de gêneros e desenvolver cursos com base no conceito de gênero têm sido algumas das metas desse grupo de pesquisa. Como resultado desse trabalho, podemos mencionar a reformulação do *syllabus* do curso presencial *Inglês Instrumental: Leitura para fins acadêmicos* e do curso on-line *Inglês Instrumental on-line: Leitura de textos acadêmicos*, oferecidos pela PUC-SP por meio da COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUCSP).

Como se verá, a presente pesquisa busca também contribuir para essa demanda da Abordagem Instrumental, pois engloba as áreas de ensino-aprendizagem instrumental de inglês e formação de professores para o uso dessa abordagem. Está inserida dentro de um projeto maior - *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico* - identificado como *ESPtec*, coordenado pela Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos. Tal projeto foi

desenvolvido por oito<sup>1</sup> membros do grupo de pesquisa *Abordagem Instrumental e Ensino de Línguas em Contextos Diversos* (GEALIN), já mencionado anteriormente, e sediado na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Esta pesquisa foca o curso semi-presencial da Ação 2 do *ESPtec*, com ênfase na sua etapa on-line, realizada entre julho e novembro de 2004. O curso foi disponibilizado na plataforma da COGEAE e será detalhado no capítulo de Metodologia.

Participo do grupo de pesquisa GEALIN e atuei como membro da equipe acadêmico-pedagógica no desenvolvimento do *ESPtec*, que tinha como objetivo geral a implementação de “seis centros de excelência na Abordagem Instrumental para o ensino de Inglês, visando à formação do professor de inglês de instituições federais e estaduais de educação profissional de nível técnico e à difusão de programas de desenvolvimento docente nessa área”<sup>2</sup>.

A abordagem Instrumental - ESP em inglês -, na visão de Johns e Price-Machado (2001:43), é um movimento fundamentado na afirmação de que todo ensino de língua deve ser desenhado para as necessidades específicas de aprendizagem e de linguagem de um determinado grupo de alunos.

A origem e desenvolvimento da Abordagem Instrumental estão relacionados à demanda por uma língua internacional que, segundo Hutchinson e Waters (1987:6-8), surgiu ao final da segunda guerra mundial, como resultado da expansão, em escala mundial, das atividades científicas, técnicas e econômicas criando um mundo unificado e dominado por duas forças: a tecnologia e o comércio. O inglês, por razões relacionadas ao poder econômico dos Estados Unidos do pós-guerra, passou, então, a ser a língua internacionalmente aceita tanto comercial quanto academicamente.

Na visão de Richards (2001:24), essa situação de desenvolvimento econômico e tecnológico resultou na necessidade do conhecimento mais prático que acadêmico da língua inglesa. Os cursos de inglês como língua estrangeira passaram, então, a buscar novas metodologias de ensino que pudessem atender às necessidades dos aprendizes.

Segundo Hutchinson e Waters (1987:7), os resultados de pesquisas em Lingüística a respeito da maneira como a língua é utilizada apontaram para a variação da linguagem escrita ou falada, determinada pelo seu contexto de uso. Para o ensino da língua inglesa, essa

---

<sup>1</sup> Eliane Andreoli dos Santos; Maximina Maria Freire; Maria Aparecida Gazotti Vallim; Rodrigo Esteves de Lima-Lopes; Scheyla Riyadh Weyersbach; Silvia Matravolgyi Damião; Valéria Branco Moreira Pinto dos Santos; Zélia Cemin Cardoso.

<sup>2</sup> Todas as informações sobre o projeto foram retiradas do *briefing*, elaborado por Ramos et al (2003) e apresentado pela coordenadora do projeto à Vitae.

conclusão evidenciou, por exemplo, diferenças entre o inglês para o comércio e o inglês para a engenharia, o que determinou as características dos cursos para essas áreas específicas.

Ao mesmo tempo, desenvolvimentos na Psicologia Educacional enfatizando a importância central do aluno e suas atitudes em relação à aprendizagem, bem como a influência de suas diferentes necessidades e interesses na motivação para aprender, favoreceram também o desenvolvimento de cursos que consideravam essencial a identificação das necessidades e dos interesses dos alunos.

Segundo Hutchinson e Waters (1987:8), a combinação dos três fatores mencionados anteriormente, ou seja, a necessidade de se aprender inglês por razões particulares e o desenvolvimento na Linguística e na Psicologia Educacional, favoreceram o crescimento da Abordagem Instrumental.

Para Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans e St. Johns (1998), Robinson (1991) e Strevens (1988), as razões que o aluno tem para aprender uma língua estrangeira constituem o fundamento da Abordagem Instrumental, ou seja, sua característica-chave.

Richards (2001:33), corroborando Robinson (1980:11), aponta que as necessidades do aluno de um curso de Inglês com propósitos específicos são frequentemente descritas considerando-se “o que o aluno será capaz de fazer com a língua ao final do curso”<sup>3</sup>.

Para Hamp-Lyons (2001:127), a análise de necessidades conduz à especificação dos objetivos de um curso, avaliação dos recursos disponíveis e restrições previsíveis, o que, por sua vez, conduz à definição do *syllabus* e metodologia em um curso na Abordagem Instrumental.

Atender às necessidades específicas dos alunos também é uma característica da Abordagem Instrumental mencionada por Strevens (1988:2), que define essa abordagem em termos de categorias absolutas e variáveis. As características absolutas são: (1) atender às necessidades específicas do aluno; (2) relacionar o seu conteúdo às disciplinas, ocupações e atividades a que se destina; (3) focalizar a língua apropriada (sintaxe, léxico, discurso) para essas disciplinas, ocupações e atividades; e (4) contrastar com o inglês geral, no que se refere à interação entre o professor e os alunos. Em relação às características variáveis, Strevens (1988) destaca que um curso de Inglês Instrumental pode estar restrito às habilidades que precisam ser aprendidas (ex. leitura) e pode não usar uma metodologia pré-estabelecida.

A definição de características absolutas e variáveis da Abordagem apresentada por Dudley-Evans (2001:132) se aproxima muito daquela feita por Strevens (1988). Para o autor,

as características absolutas da Abordagem Instrumental são: (1) atender às necessidades específicas dos alunos; (2) utilizar metodologia e atividades subjacentes à disciplina que atende (engenharia, negócios etc.); (3) estar centrada na linguagem (gramática, léxico, registro), nas habilidades comunicativas e gêneros apropriados às atividades a que serve. Segundo as características variáveis, a Abordagem Instrumental: (1) pode estar relacionada a disciplinas ou profissões específicas; (2) pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela utilizada no Inglês Geral; (3) embora seja utilizada com adultos, em universidades ou situações de trabalho profissional, pode também ser utilizada com alunos de nível secundário; (4) embora seja geralmente utilizada com alunos de nível intermediário ou avançado, pode também ser utilizada com alunos de nível básico ou iniciantes.

Para Hutchinson e Waters (1987:9-14), o desenvolvimento da Abordagem Instrumental, desde o seu surgimento, no começo dos anos 60, até o final dos anos 80, pode ser classificado em cinco fases: 1ª) análise de registro; 2ª) análise retórica ou do discurso; 3ª) análise da situação-alvo; 4ª) a fase das estratégias e habilidades; e 5ª) a fase da abordagem centrada na aprendizagem. Embora não descrito na literatura, segundo Ramos (2001), a partir da década de 90, a questão do gênero tem predominado na Abordagem Instrumental.

Na visão de Hutchinson e Waters (1987:9-14), a primeira fase dedicada à análise de registro buscava a identificação de características gramaticais e lexicais da língua inglesa em áreas de estudo específicas. A segunda fase, ou seja, a fase da análise retórica ou do discurso avançou para a produção de significado através da combinação das sentenças em um discurso. A análise da situação-alvo corresponde à terceira fase, que relacionou as razões que o aluno apresenta para aprender a língua com a língua que deve ser aprendida. Nessa fase, a análise de necessidades da situação-alvo é prioritária no desenho de curso dentro da Abordagem Instrumental.

A fase das estratégias e habilidades, a quarta fase, considerou não somente a linguagem, mas os processos cognitivos que subjazem ao seu uso. O foco dessa fase estava nas estratégias interpretativas como, por exemplo, deduzir o significado de uma palavra pelo seu contexto, utilizar o *layout* do texto para determinar o seu tipo, explorar cognatos. Finalmente, a quinta fase demonstra preocupações com o processo de aprendizagem, ou seja, não somente com o que as pessoas precisam aprender, mas, principalmente, com a maneira como as pessoas aprendem essa língua.

---

<sup>3</sup> Tradução minha

Para Hutchinson e Waters (1989:13), a quarta fase de desenvolvimento da Abordagem Instrumental, ou seja, a fase das estratégias e habilidades, foi característica do Projeto de Inglês Instrumental na Universidade da Malásia e do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras.

Segundo Celani (2005:394), o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras teve a duração de dez anos (de 1980 a 1990). Em sua fase inicial, ou seja, em 1980, vinte universidades estavam envolvidas no Projeto, mas, em 1986, vinte e quatro escolas técnicas, de ensino médio, se juntaram ao programa. O projeto tinha como objetivo aperfeiçoar o uso da língua inglesa entre os pesquisadores brasileiros, professores de ciência e tecnólogos, especialmente no que se referia à leitura de publicações técnicas e especializadas. Para a autora, a ênfase dada à habilidade de leitura foi resultado de uma análise de necessidades realizada junto às universidades, o que, segundo a autora, confirma a visão de Swales (1985:45) de que, na maioria das universidades, a língua inglesa é considerada como língua de biblioteca, pois seu conhecimento permite o acesso à informação científica e tecnológica.

Segundo Celani (2005:17), a metodologia utilizada pelo Projeto foi desenvolvida levando-se em consideração as características locais, já que outras metodologias criadas em outros países não atendiam às necessidades do Projeto brasileiro. Ramos (2005:116), abordando a metodologia desenvolvida pelo Projeto, assim esclarece:

*A metodologia de ensino, desenvolvida por esse Projeto, trouxe como contribuição um curso de leitura que parte da compreensão geral de textos autênticos para níveis mais detalhados, com ênfase na conscientização do processo de leitura, no uso de estratégias de leitura, no ensino de uma gramática mínima de texto (Deyes 1982).*

Na visão de Ramos (2005:116-117), o fato de o Projeto Nacional de Inglês Instrumental ter privilegiado a leitura propiciou, em nosso país, a associação da Abordagem Instrumental ao ensino e aprendizagem de uma só habilidade comunicativa (*mono skill*), fazendo surgir, então, o mito de que Instrumental é leitura. Para a autora, além desse mito, surgiram outros, como o uso obrigatório da língua portuguesa em sala de aula; a abolição do ensino da gramática e do uso do dicionário; a associação do Inglês Instrumental ao inglês técnico; a possibilidade de ensinar inglês na Abordagem somente para alunos que dominam o inglês básico.

Conforme acentua Ramos (2005:118), o panorama de Ensino-Aprendizagem instrumental de inglês no Brasil sofreu grandes mudanças nos últimos 30 anos e, conseqüentemente, necessita de uma reformulação, uma vez que as necessidades já não são as mesmas. Como exemplo, a autora aponta que os alunos universitários de hoje precisam saber a língua inglesa para fazer buscas na rede, ler resenhas e *abstracts*, compreender apresentações orais e palestras, entre outras necessidades. Os alunos dos cursos de graduação como turismo, hotelaria, relações internacionais, por exemplo, apresentam necessidades específicas de uso da língua; já os alunos do Ensino Fundamental e Médio, depois da publicação dos PCN-LE, precisam desenvolver a habilidade de leitura por meio de uma metodologia mais adequada para alunos do segundo milênio.

Para Ramos (2005:120), “passos para a construção do futuro do instrumental começam a ser dados no mundo da pesquisa”. A autora destaca estudos recentes que abrangem o levantamento das necessidades dos alunos de graduação dos cursos de hotelaria, turismo, secretariado e comércio exterior, bem como as necessidades do mercado de trabalho. Além desses, menciona pesquisas sobre o desenvolvimento da compreensão oral para a área médica; o estudo, descrição e levantamento dos gêneros utilizados por determinados alunos; a aplicação da proposta de implementação pedagógica de gêneros, entre outras.

Particularmente, a pesquisa que aqui apresento busca contribuir com dados empíricos para a aplicação da proposta de implementação pedagógica de gêneros desenvolvida por Ramos (2004a), uma vez que essa proposta fundamentou a elaboração de materiais didáticos durante a Ação 2 do Projeto *ESPtec* que, conforme mencionei, constitui meu contexto de pesquisa. Vale destacar que essa ação apresentou, como um dos seus objetivos específicos, a formação de professores dos Centros federais ou estaduais de educação profissional de nível técnico, para a elaboração de materiais didáticos.

Assim, neste estudo, proponho-me a investigar, no material elaborado por esses Centros, as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) para a elaboração de unidades didáticas para gêneros escritos.

Para alcançar o objetivo proposto, defini duas perguntas de pesquisa:

1. Que evidências de aprendizagem da proposta pedagógica podem ser identificadas nas unidades para gênero escrito que o grupo de cada Centro elaborou no curso?
2. Que percepções o grupo de cada Centro revela sobre a própria aprendizagem da proposta pedagógica, na elaboração das unidades?

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira:



No capítulo 1, apresento e discuto a fundamentação teórica deste estudo. Em primeiro lugar, abordo o conceito de gênero, segundo a compreensão de Bhaktin (2000), dos teóricos de Inglês para Fins Específicos (Swales, 1990; Bhatia, 1993), de teóricos da escola australiana (Martin, 1984; Martin e Eggins, 1997), da nova retórica (Miller, 1984; Bazerman 2005) e do teórico brasileiro Meurer (2002). Em seguida, apresento os conceitos teóricos sobre material didático e sua elaboração, de autores como Tomlinson (2001), Graves (2000), Brown (1995), Dudley-Evans e St John (1998) e Hutchinson e Waters (1987). Finalmente, discorro sobre algumas propostas de elaboração de material didático com base em gêneros, focando, em especial, a proposta pedagógica de implementação do conceito de gênero de Ramos (2004a).

No capítulo 2, apresento a metodologia que embasa a pesquisa: o estudo de caso (Yin, 1994; Stake, 1995, 1988; Johnson, 1992). Descrevo, também, os procedimentos de coleta de dados, o contexto e os participantes desta pesquisa, e encerro o capítulo com uma descrição dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No capítulo 3, apresento e discuto os resultados da análise dos dados que permitiram a resposta às duas perguntas de pesquisa.

As considerações finais, que encerram a apresentação deste trabalho, são seguidas das referências bibliográficas.

## Capítulo 1

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os construtos teóricos que alicerçam este trabalho. Considerando que esta pesquisa investiga as evidências de aprendizagem de cada Centro participante do curso da Ação 2 do *ESPtec*, no que se refere à elaboração de material didático com base na proposta de implementação de gêneros em sala de aula, desenvolverei os seguintes tópicos ao longo deste capítulo: conceito de gênero, conceito de material didático, princípios teóricos para elaboração de material didático e algumas propostas de implementação de gênero em sala de aula, destacando-se a proposta pedagógica de implementação de gêneros de Ramos (2004a), abordada no curso da Ação 2 do *ESPtec*.

### 1.1. O conceito de gênero

Na visão de Freedman e Medway (1994:1-2), o termo gênero era visto, tradicionalmente, como tipos de textos basicamente literários, definidos inteiramente por suas regularidades em forma e conteúdo. Os textos eram vistos como fixos e imutáveis, e classificados em categorias e subcategorias definidas e exclusivas. Assim, as definições convencionais classificavam texto literário como lírico, dramático ou épico, e cada categoria era subdividida em subcategorias com características distintivas de forma e conteúdo: um texto lírico, por exemplo, poderia pertencer à subcategoria dos sonetos ou odes.

Segundo Johns (2001:3), a reformulação do conceito de gênero questiona cada uma de suas características tradicionais. Nessa linha, especialistas no assunto argumentam que, embora todos os tipos de texto, literários ou não, sejam reconhecidos inicialmente por suas convenções, “como formas típicas de enunciado” (Bakhtin 1984:63), aqueles que compreendem e utilizam gêneros específicos fazem uso de ferramentas construídas social e cognitivamente que facilitam tanto o reconhecimento quanto a produção do texto. Para Johns, depois dessa reformulação, o termo gênero passou a se referir às respostas orais ou escritas dos leitores ou escritores às necessidades do contexto social.

Para Freedman e Medway (1994:9), o trabalho de Bakhtin (1986) teve muita influência na redefinição do conceito de gênero. Segundo os autores, Bakhtin, interessado pela linguagem como uso, escolheu o enunciado socialmente definido em termos de sua relação com os enunciados de outros falantes, como unidade fundamental de análise em seu trabalho.

Segundo Bakhtin, (2000: 279), todas as atividades humanas estão relacionadas com a utilização da linguagem, que se realiza em forma de enunciados orais e escritos. Esses enunciados refletem as especificidades e finalidades de cada atividade humana pelo conteúdo, estilo verbal (escolha lexical, fraseológica e gramatical) e construção composicional. Para o autor, no enunciado, todos esses elementos encontram-se fundidos e “marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação”, portanto, cada atividade humana constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, chamados de gêneros do discurso, os quais são tão variados quanto variadas são as atividades humanas (Bakhtin, 2000:279).

Para Bakhtin (2000: 280-282), essa variedade de gêneros pode ser categorizada em gêneros primários, mais simples, e gêneros secundários, mais complexos. Os gêneros primários seriam formados a partir de situações de comunicação mais espontânea, oral e imediata, como as conversas informais. Os gêneros secundários, por sua vez, surgem em situações de comunicação cultural mais elaborada, na maioria das vezes escrita, nos campos da comunicação artística, científica e sócio-política.

Estabelecer a diferença entre os gêneros primários e secundários é, para Bakhtin (2000: 282), de grande importância teórica para a elucidação da natureza do enunciado. Para o autor, a natureza do enunciado e a correlação problemática “entre língua, enunciado e visões de mundo” são esclarecidas e definidas pela consideração da inter-relação entre os gêneros primários e secundários e o processo de formação dos gêneros secundários.

No que diz respeito ao enunciado, Bakhtin (2000: 293) o define como “a unidade real da comunicação verbal”, que pode ser caracterizado estruturalmente e que apresenta “fronteiras” bem definidas. Essas fronteiras são estabelecidas pela “alternância dos sujeitos falantes”, ou seja, quando um locutor termina o seu enunciado, transfere a palavra ao interlocutor, formando uma cadeia, visto que estão ligados entre si.

Para Bakhtin (2000: 300-301), a amplitude e as fronteiras de um enunciado são determinadas pelo “querer dizer” do locutor. Esse “intuito discursivo” é o elemento subjetivo do enunciado que, aliado à temática (que é um elemento objetivo), vai se realizar na escolha

de um gênero do discurso. Essa escolha será determinada pelas características de uma área da comunicação verbal, da temática e dos interlocutores envolvidos nessa comunicação.

Para o autor, os gêneros do discurso fazem parte de nossa rotina, mesmo que ignoremos sua existência teórica. Como diz Bakhtin (2000: 302), aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, porque “falamos por enunciados e não por orações isoladas e menos ainda, é obvio, por palavras isoladas”.

Segundo Freedman e Medway (1994:8-10), além do trabalho de Bakhtin (1979/1992), outros estudos abrangendo a reformulação do conceito de gênero são oferecidos pela literatura recente, como os dos teóricos Carolyn Miller (1984), John Swales (1990) e os teóricos da Escola Australiana.

Ao abordar as correntes de pensamento que se dedicam à conceituação e análise de gênero, Flowerdew (2001:91) parte do agrupamento feito por Hyon (1996) de três vertentes teóricas: Inglês para Fins Específicos (ESP, em inglês), Nova Retórica e Escola Australiana. Para os propósitos do autor, a divisão em duas vertentes é mais adequada já que ele as classifica segundo a abordagem adotada, ou seja, as que seguem a abordagem lingüística, como Inglês para Fins Específicos e a Escola Australiana, e aquelas que têm uma abordagem não-lingüística, como a Nova Retórica.

Segundo Flowerdew (2001), enquanto Inglês para Fins Específicos (ESP) e a escola Australiana aplicam as teorias do discurso e a gramática funcional, enfocando a realização léxico-gramatical e retórica dos propósitos comunicativos incorporados no gênero, o grupo da Nova Retórica está menos interessado na estrutura léxico-gramatical e retórica e mais focado no contexto situacional, ou seja, os propósitos e funções do gênero e as atitudes, crenças, valores e comportamentos dos membros das comunidades discursivas em que os gêneros se situam.

O estabelecimento dessa distinção entre as duas vertentes não significa, segundo o autor, que a abordagem lingüística desconsidere o contexto, nem que a não-lingüística não se interesse pela realização lingüística do gênero.

A distinção entre as vertentes teóricas que discutem o conceito de gênero, feita por Hyon (1996) e modificada por Flowerdew (2001), indica a complexidade dos aspectos envolvidos nessa discussão, o que também é ressaltado por Johns (2001: 4), quando aponta as diferenças na concepção e aplicação de gênero nas várias correntes teóricas. Para a autora, o primeiro aspecto, e talvez o principal dessas diferenças, emerge da divergência do foco teórico, que para algumas correntes se coloca na linguagem e estrutura do texto e, para outras,

se concentra nas teorias sociais de contexto e comunidade. Para a autora, existem outras divergências entre as correntes teóricas que discutem o conceito de gênero, como a possibilidade ou não de se implementar um *curriculum* baseado em gêneros e a relação entre gêneros, poder e autoridade.

Neste capítulo, parto da classificação de Hyon (1996) para apresentar as três vertentes teóricas que discutem o conceito de gênero, destacando, na vertente ESP, os estudos de Swales (1990) e Bhatia (1993); na escola Australiana, Martin (1984) e Martin e Eggins (1997); e na escola Americana ou Nova Retórica, Miller (1984) e Bazerman (2005). A razão dessa escolha está na influência desses autores na redefinição do conceito de gênero e sua aplicação no contexto educacional.

Para Hammond e Derewianka (2001:186), a maior preocupação dos teóricos de ESP é ajudar seus alunos a atender as necessidades de uso da língua inglesa, em seus estudos ou profissões. Segundo os autores, isto significa ajudar os alunos a reconhecer e aprender os modelos de linguagem necessários nos vários contextos educacionais e profissionais. Segundo Dudley-Evans (2001:134), em ESP, o trabalho de Swales (1981,1990) sobre artigo acadêmico e o de Bhatia (1993) sobre tipos de cartas comerciais são úteis para o reconhecimento dos modelos de linguagem em contextos educacionais e profissionais, além de serem muito produtivos em termos de geração de material de ensino apropriado.

Para Freedman e Medway (1994:10), Swales (1990) discute gênero da perspectiva de um lingüista aplicado impulsionado por preocupações pedagógicas relacionadas ao ensino da língua. Swales (1990:58) assim define gênero:

*A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation.*

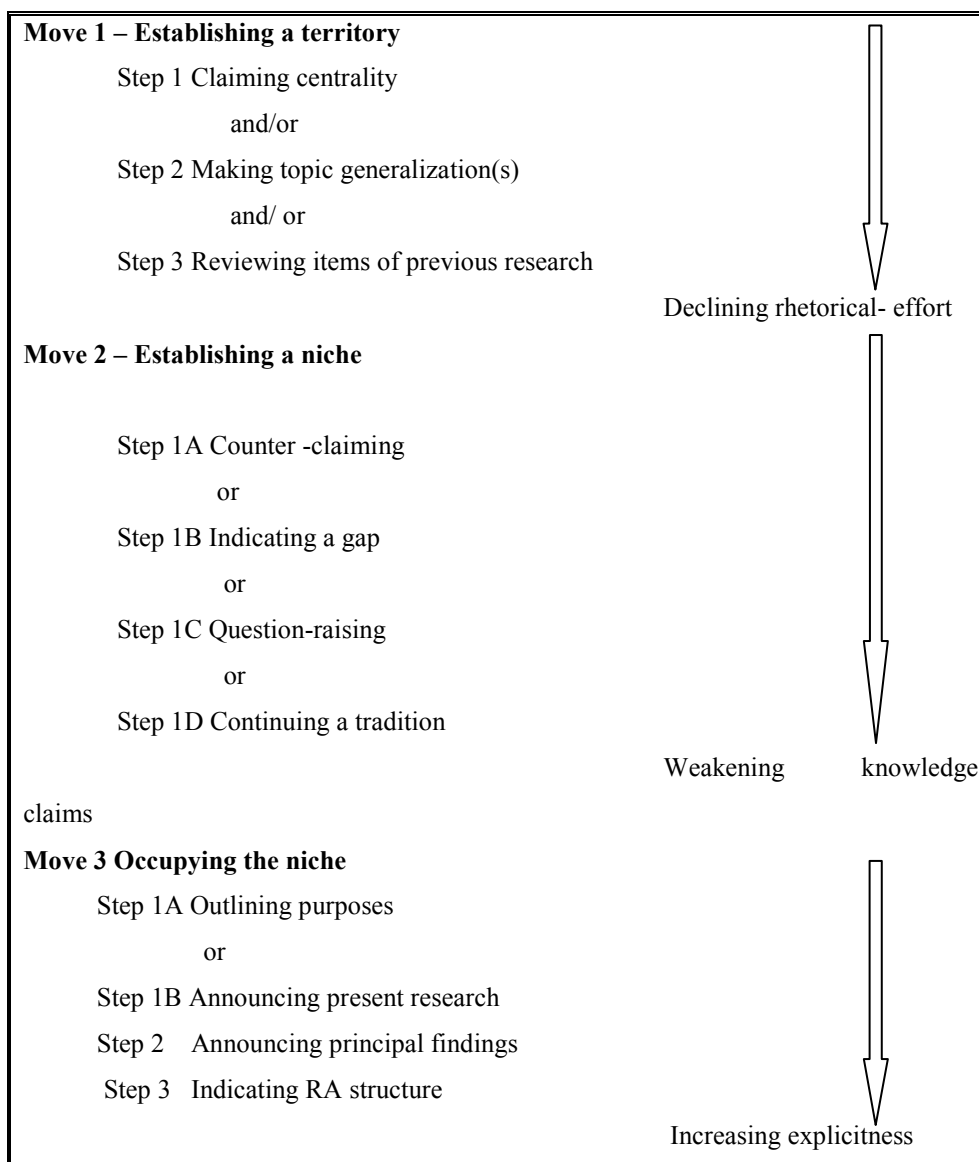
Swales (1990:45) entende por evento comunicativo um evento em que a linguagem assume um papel significativo e indispensável. Para o autor, um evento comunicativo abrange não somente o discurso, mas também seus participantes, o papel do discurso e o ambiente de

sua produção e recepção incluindo suas associações históricas e culturais. Para Swales (1990), o fator determinante para transformar um conjunto de eventos comunicativos em gênero é o seu propósito comunicativo, pois os gêneros são “veículos comunicativos para realização de objetivos” (p.46). Para Swales (1990:52), embora o propósito comunicativo seja a “propriedade privilegiada do gênero, outras propriedades como forma, estrutura e expectativas da audiência são consideradas para avaliar a prototipicidade de um gênero”. Segundo Swales (1990:54-55), o conhecimento das convenções de um gênero é maior entre aqueles que o utilizam rotineira e profissionalmente. Conseqüentemente, esses especialistas nomeiam gêneros, os eventos comunicativos reconhecidos por eles, como ações retóricas recorrentes.

Para entender as convenções, é necessário proceder a algum movimento analítico que permita apreender as ações retóricas dos gêneros. Swales (1990:137), por exemplo, apresentou a descrição e análise de Artigos de Pesquisa focando, principalmente, as introduções desse gênero, por considerá-las problemáticas:

*Introductions are known to be troublesome, and nearly all academic writers admit to having more difficulty with getting started on a piece of academic writing than they have with its continuation.*

Swales (1990:140) apresenta um modelo para relatar o movimento retórico das introduções de artigo de pesquisa. O modelo denominado CARS (*Create a Research Space*) é uma revisão da versão apresentada anteriormente pelo próprio autor (Swales 1981b) e está reproduzido no quadro 1.1:



**Quadro 1.1** – Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa (Swales 1990:141)

O modelo CARS, apresentado por Swales (1990:141), indica que o autor utiliza os termos movimento (*move*), para designar o bloco discursivo obrigatório, organizado a partir da função retórica a ser desempenhada, e passo (*step*), como uma subdivisão do movimento, que tem um caráter opcional.

Aplicando seu modelo CARS às introduções de artigo de pesquisa que compuseram os seus corpora de estudo, Swales (1990: 143-144) identifica a organização retórica, ou a estrutura textual dessas introduções em seus aspectos obrigatórios (movimentos) e opcionais (passos), bem como as sentenças que sinalizam o início e o fim dos movimentos e passos dos exemplos analisados.

O conceito de gênero de Swales (1990) foi o ponto de partida para a definição de gênero de Bhatia (1993). Para o autor, gênero pode ser definido como:

*...a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it's highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purposes. (Bhatia, 1993:13)*

Embora reconheça a influência de fatores como conteúdo, forma, audiência, meio ou canal na construção do gênero, Bhatia (1993:13) corrobora Swales (1990), quando considera que a principal característica do gênero são seus propósitos comunicativos. Para Bhatia (1993:13), os propósitos comunicativos conferem ao gênero sua estrutura interna, portanto, qualquer grande mudança em relação ao propósito comunicativo resultará em uma mudança de gênero, ao passo que mudanças menores possibilitam a distinção de subgêneros.

Definindo gênero como “um evento comunicativo altamente estruturado e convencionalizado”, Bhatia (1993:14) reconhece que os membros especialistas de uma comunidade profissional ou acadêmica não somente conhecem os objetivos comunicativos de sua comunidade, mas também a estrutura dos gêneros usados em seu trabalho diário:

*It is the cumulative result of their long experience and/or training within the specialist community that shapes the genre and gives it a conventionalized internal structure.*

Para Bhatia (1993:14-15), muitos gêneros estabelecem restrições em relação às contribuições permitidas, relacionadas à sua intenção, posicionamento, forma e valor funcional. Isto significa que, embora o escritor tenha liberdade para utilizar os recursos lingüísticos como bem lhe aprouver, deve obedecer as regras e convenções estabelecidas para um gênero. Essas regras e convenções não devem ser quebradas completamente, pois qualquer mau uso dos recursos genéricos é notado não somente pelos membros especialistas de uma comunidade, mas também pelo bom usuário da língua em geral.

Para o autor, essas restrições são freqüentemente exploradas pelos membros especialistas de uma comunidade discursiva para alcançar suas intenções particulares no quadro de propósitos socialmente reconhecidos, o que torna os membros especialistas mais criativos ao usar o gênero com o qual estão familiarizados. Entretanto, embora exista alguma liberdade de produção lingüística, as convenções do gênero existem e é preciso estar familiarizado com elas antes de explorar seus efeitos especiais.



Bhatia (1993:22-36) propõe um modelo analítico composto por sete passos que podem ser considerados em sua totalidade ou não, dependendo do objetivo da análise, aspectos focados e conhecimento anterior do analista. Esses passos são:

1. situar o gênero em um contexto situacional, observando o conhecimento anterior, as pistas internas do texto e o conhecimento de mundo. Isto inclui a experiência prévia do escritor;
2. pesquisar a literatura existente;
3. refinar a análise situacional/contextual definindo quem escreve, para quem escreve, seu relacionamento e objetivos;
4. selecionar um corpus de análise com base na definição do gênero a ser analisado;
5. estudar o contexto institucional no qual o gênero é usado, com suas regras e convenções lingüísticas, sociais, culturais, acadêmicas e profissionais;
6. realizar a análise com base em um ou mais dos três níveis de realização lingüística: (a) análise das características léxico-gramaticais mais frequentes no gênero; (b) análise de modelos de texto ou textualização, enfatizando os aspectos táticos de uso da língua em determinado gênero (léxico, sintaxe ou discurso); (c) interpretação estrutural de um gênero que enfatiza os aspectos cognitivos da organização da língua;
7. buscar informação com um especialista no gênero analisado.

Para Bhatia (1993:16), os gêneros são exemplos de realizações bem sucedidas de propósitos comunicativos por meio do uso de conhecimento lingüístico e recursos discursivos.

Se, por um lado, Bathia dedicou-se à aplicação do conceito de gênero à análise de cartas comerciais, na escola Australiana teve destaque a aplicação da teoria e pesquisa de gênero na pedagogia, no âmbito das escolas públicas de primeiro e segundo grau e na educação para adultos imigrantes (Johns, 2001:5).

O trabalho com gêneros na escola Australiana, segundo Hammond e Derewianka (2001:187), incorpora muitas características essenciais da teoria lingüística sistêmico-funcional como: a perspectiva funcional de estudo da linguagem; a inter-relação entre linguagem, texto e contexto, na qual os gêneros ocorrem; as ferramentas analíticas que têm sua origem na descrição do discurso e escolhas lexicais; e a inter-relação entre os modos falados e escritos da língua inglesa. Essas características fornecem meios para estudar a organização, desenvolvimento e coesão dos textos orais e escritos utilizados pelas pessoas em uma variedade de contextos.

Para Halliday (1989:10), o maior expoente da lingüística sistêmico-funcional, texto e contexto são aspectos de um mesmo processo, ou seja, as situações não verbais e o ambiente no qual o texto se desenvolve são vitais para a sua compreensão.

Para se referir ao contexto, Halliday utilizou os termos *contexto de situação e de cultura*, cunhados pelo antropólogo Malinowsky a partir de sua pesquisa nas ilhas Trobiand (Halliday e Hasan 1989:5-6).

O contexto de situação, segundo Halliday (1989:12), é composto por três variáveis: Campo (*field*), Relações (*tenor*) e Modo (*mode*), que servem para interpretar o contexto social de um texto e o ambiente em que os significados são negociados. Campo (*field*) refere-se à natureza da ação social, ao “o quê” está acontecendo através do uso da língua; relações (*tenor*) referem-se aos participantes de um discurso, seus papéis, status e tipo de relacionamento; modo (*mode*) refere-se à maneira como a linguagem está se realizando, ou seja, a organização simbólica do texto, seu status e função no contexto, incluindo o canal (fônico, gráfico ou ambos) e o modo retórico.

Para Halliday (1989:38), a configuração de significados, com suas expressões e características léxico-gramaticais, associadas à configuração situacional de Campo, Relações e Modo, definem o registro. Halliday (1989:41) define registro como:

*(...) a variety according to use. In other words, the register is what you are speaking at the time, depending on what you are doing and the nature of the activity in which the language is functioning.*

A partir do conceito de registro de Halliday (1989), lingüistas sistêmicos como Martin (1984) e Martin e Eggins (1997), entre outros, motivados por preocupações educacionais, dedicaram-se à conceituação e à apresentação de propostas analíticas de gênero. Martin (1984:250) assim conceitua gênero:

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

Os conceitos de registro e gênero são aglutinados por Martin e Eggins (1997) na teoria de registro e gênero do discurso. Para Eggins e Martin (1997:236), essa teoria objetiva evidenciar as semelhanças e diferenças entre os textos, bem como as motivações de contexto que as determinam. Na visão de Eggins e Martin (1997:251), pelo conceito de registro,

introduzido por Halliday (1989), teorizamos as diferenças de uso da linguagem relacionadas às diversas situações de uso.

Segundo Eggins e Martin (1997:251), os dois contextos, o de situação, ao qual a teoria de registro está associada, e o contexto de cultura, associado ao conceito de gênero, causam impacto em um texto e, conseqüentemente, são as duas dimensões que ocasionam as variações entre os textos.

Os dois conceitos, o de gênero e o de registro, se entrelaçam e permitem uma *predição* textual e uma *dedução* contextual de forma que, a partir da descrição de um contexto, é possível prever os significados que serão trocados em uma comunicação ou vice-versa.

Segundo os autores, a teoria de gênero e registro favorece uma metodologia de análise textual que engloba um detalhamento dos contextos de situação e de cultura expressos pelas escolhas lingüísticas (Eggins e Martin 1997:234-238).

Igualmente impulsionados por preocupações pedagógicas, os teóricos da Nova Retórica discutiram o conceito de gênero e sua perspectiva, que na visão de Hammond e Derewianka (2001), está focada na “análise mais detalhada dos contextos sociais e culturais nos quais o gênero ocorre, com ênfase nos propósitos sociais ou ações que esses gêneros realizam” (p.187).

Para Freedman e Medway (1994:9-10), o artigo de Miller - “Genre as Social Action”, publicado em 1984 - é seminal para a redefinição de gênero, na teoria retórica do século XX. O objetivo de Miller (1984), segundo Freedman e Medway (1994:9), era re-definir gênero através da noção de ação que engloba o conteúdo e a forma, além do propósito e do contexto.

Segundo Miller (1985:151):

*A rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or form of discourse but on the action used to accomplish. To do so, I will examine the connection between genre and recurrent situation and the way in which genre can be said to represent typified rhetorical action.*

Segundo Freedman e Medway (1994:9-10), para Miller (1984), os gêneros são vistos como respostas retóricas recorrentes para exigências recorrentes. Na visão de Miller (1984:156), as situações são construtos sociais que resultam de definições e não de percepções. Desta forma, antes de agir, precisamos definir a situação.

Para Miller (1984:155), a classificação dos tipos de discurso deve ser considerada no estudo do gênero, o que, segundo Swales (1990:43), era menosprezado pelos teóricos da Nova Retórica:

*To consider as potential genres such homely discourse as the letter of recommendation, the user manual, the progress report, the ransom note, the lecture and the white paper, as well as the eulogy, the apologia, the inaugural, the public proceeding, and the sermon is not to trivialize the study of genres; it is to take seriously the rhetoric in which we are immersed and the situation in which we find ourselves.*

Bazerman (2005:22), outro representante da Nova Retórica, conceitua que os fatos sociais “são ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*” (itálico do autor) que se realizam por meio de gêneros, que são formas textuais padronizadas e típicas.

Apoiando-se nos conceitos teóricos de John Austin (1962), relacionados aos atos de fala, que preconizam que as “palavras não apenas significam, mas fazem coisas”, Bazerman (2005:25) define gênero como fatos sociais realizados pela linguagem ou por atos de fala.

Para Bazerman (2005:30), a utilização de padrões comunicativos familiares, ou seja, formas de enunciados padronizados facilmente reconhecidos em determinadas situações, pode ser uma maneira de tornar os nossos atos de fala bem compreendidos ou efetivos.

Para o autor, o reconhecimento de enunciados padronizados varia de acordo com o conhecimento de mundo das pessoas envolvidas na situação social em que esses enunciados ocorrem. Bazerman (2005) sugere a compreensão mais profunda de gêneros como fenômenos de “reconhecimento psico-social, como partes de processos de atividades socialmente reconhecidas” (p.31).

Para o referido autor, os gêneros resultam de processos sociais em que as pessoas envolvidas buscam a compreensão mútua a fim de “coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (p.31).

Para Hammond e Derewianka (2001:187), os teóricos da Nova Retórica dão preferência aos métodos etnográficos de análise para descrever o gênero, o que resulta na descrição detalhada dos contextos acadêmicos e profissionais que circundam o gênero, e nas ações que os textos desempenham dentro desses contextos. Concordando com a observação de Hyon (1996:698), Hammond e Derewianka (2001:187) apontam que os teóricos da Nova Retórica estão menos preocupados em utilizar o potencial do gênero para ensinar modelos de organização textual e linguagem, e muito mais envolvidos em ajudar os alunos de universidades a compreender as funções sociais do gênero e os contextos nos quais são utilizados.

Na tentativa de aglutinar as definições de gênero propostas pelas correntes teóricas de ESP, escola Australiana e Nova Retórica, Meurer (2002:65) propõe a seguinte definição de gênero:

*I propose to define genres as reasonably stable types of text, either oral or written, formal or informal, which can be recognized because of their rhetorical structure and function, that is, their organization and purpose.*

Assim como Miller (1984:155) reconhece a diferença entre as várias classificações dos tipos de discurso e o conceito de gênero, Meurer (2002) faz a distinção entre gênero e tipos textuais, chamados por ele de modos retóricos. Para melhor compreender essa distinção, o autor define modo retórico “como modelos reconhecidos de recurso textual disponíveis para a produção de gêneros específicos” (p.67). Para Meurer, um conjunto de modos retóricos indicando como o texto está estruturado realiza a organização retórica de gêneros específicos. Além disso, por meio da utilização de modos retóricos, o produtor do texto pode indicar para seus leitores a relação funcional entre as diversas partes do texto e sua relação com “a arquitetura textual como um todo” (Meurer, 2002:67).

O autor agrupa os modos retóricos em duas grandes categorias: os modos retóricos tradicionais e os modos retóricos organizacionais (Meurer, 2002:66-67). A primeira categoria abrange as estratégias textuais da exposição, argumentação, descrição e narração e suas subcategorias – ilustração, classificação, explicação, processo e definição. A segunda categoria engloba os princípios semânticos de organização textual, podendo ser subdividida em modos retóricos macro e micro-estruturais. Os modos retóricos macroestruturais englobam as relações entre as orações, que são as estruturas básicas de um texto. Já os modos retóricos micro-estruturais incluem as relações semânticas convencionais. Para Meurer (2002:68), as duas divisões de modo retórico, ou seja, o tradicional e o organizacional, possibilitam “a visualização de modelos recorrentes de organização e função em diferentes gêneros”.

Na visão do autor (Meurer, 2002:69), mais de um modo retórico pode ser encontrado em um gênero, embora um determinado modo retórico, como a narração, por exemplo, pode ocorrer com frequência em vários gêneros.

Meurer (2002:77) sugere a integração da noção de modos retóricos, ou tipos de textos, nas propostas teóricas e metodológicas da escola sistêmico-funcional e outras escolas que tratam da noção de gênero por entender que os modos retóricos servem como “tijolos na construção dos gêneros”.

Os conceitos de gênero de teóricos de ESP, como Swales (1990) e Bhatia (1993) e da escola Australiana, como Martin (1984), são considerados neste trabalho porque são os fundamentos da proposta pedagógica de implementação de gêneros de Ramos (2004a) que alicerça a elaboração de materiais dos alunos do curso da Ação 2 do *ESPtec*. Os conceitos

sobre material didático, suas funções e os princípios teóricos para sua elaboração são abordados a seguir.

## **1.2. Elaboração de Material Didático**

Para Tomlinson (2001:66), o desenvolvimento de materiais didáticos para cursos de inglês em geral pode ser considerado sob duas perspectivas: a teórica e a prática. Como teoria, ou área de estudo, engloba os princípios e procedimentos de desenho de materiais, sua implementação e avaliação para o ensino de línguas. Como atividade prática, envolve a elaboração, adaptação e avaliação de materiais por professores, para seu contexto de trabalho e por escritores de materiais para a venda e distribuição.

Segundo o autor, essas duas perspectivas devem ser interativas no sentido de que os estudos teóricos devem informar e ser informados pelo trabalho prático em sala de aula.

Segundo Tomlinson (2001:66), material didático pode ser definido como tudo o que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua, podendo ser lingüístico, visual, auditivo, apresentado de várias formas (impresso, ao vivo, cassete, CD Rom, DVD, Internet etc.). De acordo com o autor, os materiais podem informar sobre a linguagem, favorecer a exposição do aprendiz à linguagem em uso, estimular e buscar descobertas sobre seu uso. Assim, são classificados pelo autor como instrucionais (informando sobre a linguagem), experienciais (favorecendo a exposição dos alunos à linguagem em uso), elicitativos (estimulando o uso da linguagem) ou exploratórios (explorando descobertas sobre a linguagem em uso).

As funções do material didático descritas por Tomlinson (2001:66) - informar sobre a linguagem, favorecer a exposição dos alunos à linguagem em uso, estimular seu uso e explorar descobertas sobre esse uso - são similares às descritas por Dudley-Evans e St. John (1998:170). Para os referidos autores, para cursos na Abordagem Instrumental, os materiais didáticos podem ser utilizados como fonte de linguagem, suporte de aprendizagem, motivação, estímulo e referência ou auto-estudo.

Na visão de Dudley-Evans e St. John (1998:171-172), os materiais didáticos utilizados como fonte de linguagem devem expor os alunos à língua usada nas várias situações-alvo identificadas como necessárias, principalmente se consideramos que, muitas vezes, a sala de aula representa o único contato dos estudantes com a língua.

Como suporte de aprendizagem, os materiais devem incluir atividades que estimulem os processos cognitivos nos aprendizes. Para motivar e estimular, os materiais precisam ser desafiadores, mas possíveis de serem utilizados. Devem também ter propósitos claros e conexão com as necessidades do aprendiz, além de oferecer novas idéias e informação, utilizando como ponto de partida o conhecimento do aprendiz.

Para referência ou auto-estudo, os materiais precisam ser completos, com bom visual, auto-explanatórios considerando os diferentes estilos de aprendizagem, o que implica a organização aberta desse material, por meio de páginas de conteúdo informativas e index.

Dudley-Evans e St. John (1998) coincidem com Hutchinson e Waters (1987) no que se refere às funções de suporte, motivação e estímulo desempenhadas pelo material didático. Entretanto, para Hutchinson e Waters (1987:107), além dessas funções, outras são atribuídas ao material didático, como a função de organizar o processo ensino-aprendizagem guiando o professor e os alunos através de várias atividades de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem; a de incorporar as visões de linguagem e de aprendizagem de seu elaborador; a de ampliar os fundamentos do treinamento de professores, apresentando-lhes novas técnicas; a de fornecer modelos de uso correto e apropriado da linguagem.

A elaboração de material didático foi objeto de estudo de muitos autores como Brown (1995) e Graves (2000), entre outros, para cursos de inglês em geral, e de Dudley- Evans e St. John (1998) e Hutchinson e Waters (1987), entre outros, para cursos na Abordagem Instrumental.

O desenvolvimento de materiais, para Graves (2000:149), “é um processo de planejamento pelo qual o professor cria unidades, e lições dentro das unidades para alcançar os objetivos gerais e específicos do curso<sup>4</sup>”. Para Graves (2000:75-77), os objetivos gerais representam os propósitos e os resultados esperados ao final de um curso; são realizáveis, em longo prazo; e mantêm uma relação de causa e efeito com os objetivos específicos, isto é, se os alunos alcançarem os objetivos específicos, alcançarão os gerais.

Brown (1995:73-86) nomeia os objetivos específicos como objetivos instrucionais. Para o autor, os objetivos específicos ou instrucionais são definidos como afirmações específicas que descrevem o que se espera que o aluno saiba ao final de um curso ou programa, portanto, o grau de especificidade é a característica distintiva entre objetivos gerais e específicos. O autor se apóia em Magger (1975:23) quando aponta que os objetivos

---

<sup>4</sup> Tradução minha

específicos incluem três características essenciais, a saber, 1- desempenho, 2- condições e 3- critério.

Essas três características do objetivo específico descrevem o que o aluno será capaz de fazer com a língua, as condições importantes sob as quais o desempenho pode ocorrer e os critérios para definir um desempenho aceitável.

Brown (1995:86-87) expande as noções essenciais para o estabelecimento de objetivos específicos propostas por Magger (1975), acrescentando duas outras: o sujeito<sup>5</sup> e a medida de verificação. Para o autor, a descrição do sujeito vai indicar a classificação do nível de conhecimento de língua, e a medida de verificação é a parte de um objetivo que descreve como o desempenho desejado pode ser verificado, como por exemplo, na execução de atividades que os alunos terão que realizar com a língua aprendida.

Para a formulação de objetivos, Graves (2000:82) sugere, como um primeiro passo, a listagem de todos os objetivos gerais que poderiam fazer parte de um curso tendo como base o tipo de *syllabus* adotado, as visões de linguagem e de aprendizagem do professor ou designer, e as necessidades dos alunos. Os próximos passos incluem a verificação das redundâncias e a posterior identificação das prioridades ditadas pelas visões de linguagem, de aprendizagem e contexto de atuação.

Para Graves (2000:150), depois de definidos os objetivos, o processo de desenvolvimento de materiais abrange a escolha do tipo de material a ser utilizado (impresso, visual, auditivo), a definição das atividades que os alunos vão realizar, e da maneira como esses materiais e atividades são organizados nas lições.

Segundo Graves (2000:151), as decisões tomadas no desenvolvimento de materiais são influenciadas: a) pelas visões de linguagem e de aprendizagem; b) pela consideração do perfil dos alunos e suas necessidades em relação ao que precisam aprender; c) pelos objetivos do curso; d) pelo conteúdo que precisam aprender para desempenhar as atividades; e) pelos tipos de atividades.

No que se refere especificamente à elaboração de material didático para cursos na Abordagem Instrumental, Dudley-Evans e St. John (1998:176-177) apontam duas direções iniciais: 1- partir de um conteúdo temático; 2- partir de um objetivo do curso e conteúdo lingüístico para o qual não há material adequado disponível.

Quando o conteúdo temático é o ponto de partida para a elaboração de material, o professor deve analisar o conteúdo temático, determinar o conteúdo lingüístico que poderia



ser explorado e verificar se esse conteúdo está adequado ao curso. Se há a falta de materiais adequados aos objetivos do curso e conteúdo lingüístico a ser explorado, o ponto de partida para a elaboração de materiais é procurar algum conteúdo temático adequado. Quando o conteúdo temático e o lingüístico são combinados, o próximo passo é a elaboração de atividades.

Para a seleção de atividades, devem ser considerados os recursos disponíveis, os tamanhos de grupo, as teorias de aprendizagem, as atividades-alvo para que sejam adequadas ao ambiente de aprendizagem. Para os autores, as atividades elaboradas precisam apresentar variedade em relação à prática de micro-habilidades, tipos de atividade, tipos de interação.

Segundo Dudley-Evans e St John (1998:179), a gradação das atividades está relacionada à quantidade de suporte fornecido ao aluno para a realização das atividades e ao fornecimento de atividades para diferentes níveis de dificuldade. A sugestão dos autores para alcançar um bom resultado com os alunos é a apresentação das atividades em três níveis: sem controle, parcialmente controlado e totalmente controlado. Finalmente, para os autores, a boa apresentação do material é uma importante consideração no processo de elaboração de materiais.

Hutchinson e Waters (1987:108) também apresentam um modelo para desenvolver materiais para cursos na Abordagem Instrumental, que tem como objetivo apresentar um quadro coerente que integre os vários aspectos da aprendizagem e que permita, ao mesmo tempo, a criatividade e variedade. O modelo consiste de quatro elementos: 1) insumo (input), 2) foco no conteúdo, 3) foco na língua e 4) tarefa.

O insumo pode ser um texto, diálogo, vídeo, diagrama ou qualquer dado comunicativo dependendo das necessidades definidas na análise. Pode fornecer o material estímulo para as atividades, novos itens de linguagem, modelos corretos de uso da linguagem, um tópico para a comunicação, oportunidades para os aprendizes usarem suas habilidades de processamento de informação e oportunidades para os aprendizes usarem seu conhecimento prévio da linguagem e do assunto.

O foco no conteúdo indica que a linguagem é um meio para expressar a informação e sentimentos sobre algo e que o conteúdo não-lingüístico deve ser explorado para gerar comunicação em sala de aula.

O foco na língua tem como objetivo a capacitação dos aprendizes para usar a língua, e, portanto, deve-se proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar atividades comunicativas

---

<sup>5</sup>Brown (1995:86) prefere a palavra “sujeito” a alunos.

compatíveis com o seu conhecimento da língua. Bons materiais devem envolver oportunidades para análise e síntese, o que significa que os alunos devem ter a oportunidade de analisar a língua para estudar como ela funciona, para depois praticar, fazendo a síntese.

A tarefa é o maior propósito da aprendizagem e, portanto, os materiais devem ser desenhados para conduzir os alunos ao desempenho de uma atividade comunicativa, na qual os aprendizes usam o conhecimento do conteúdo e da língua que foi construído na unidade, a partir dos itens selecionados do insumo apresentado.

Esse modelo de Hutchinson e Waters (1987) apresenta como característica importante a coerência em termos de língua e conteúdo ao longo da unidade. Desse modo, o aprendiz encontra um apoio para realizar tarefas mais complexas, por meio da construção de conhecimentos e habilidades.

Na opinião de Dudley-Evans e St John (1998: 30-31), não há, na atualidade, nenhum movimento dominante de produção de material didático em ESP como em algumas épocas anteriores (análise de registro, análise retórica e do discurso, entre outras). Entretanto, a produção de materiais e a análise de texto escrito ou falado têm assumido um papel de destaque em ESP, especialmente sob a influência de Swales (1990).

No âmbito da Lingüística Aplicada, nota-se, hoje, um interesse pelo desenvolvimento de pesquisas sobre a produção de material e planejamento de unidades didáticas, tema que abordarei na próxima seção.

### **1.3. Propostas de utilização pedagógica de gênero**

No que diz respeito a gêneros e material didático, já encontramos na literatura várias propostas de trabalho com gêneros em sala de aula para o ensino-aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.

Pinto (2005:48) propõe um trabalho com o desenvolvimento da fala e da escrita em língua inglesa para alunos universitários do curso de Letras. A autora fundamenta-se em Bronckart (1999), apoiado no conceito de gênero de Bakhtin (1992), no que se refere à delimitação e nomeação das diversas formas de manifestação da linguagem.

Para o ensino e aprendizagem de línguas, Cristóvão (2005:96) apresenta um modelo didático de gênero que pode servir de guia para a elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa. A autora se apóia em Dolz e Schneuwly (1998) e em Bronckart (1997/1999).

Paes de Barros (2005:4) propõe um trabalho para o desenvolvimento da compreensão escrita em língua materna para o Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva vigostkiana de aprendizagem e de uma perspectiva discursiva de texto, língua e linguagem (bakhtiniana).

No presente estudo, tomarei como ponto de partida a proposta de implementação pedagógica de gênero desenvolvida por Ramos (2004a) para o ensino e aprendizagem de inglês, uma vez que ela é objeto de estudo do curso proposto pelo projeto *ESPtec*, e desta pesquisa.

### **1.3.1. Proposta de utilização pedagógica de gênero de Ramos (2004a)**

Ramos (2004a:116) considera o uso de gêneros textuais em sala de aula um poderoso instrumento:

*Defendo que gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso, já que auxiliam o professor de dois modos: (i) oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer lingüísticamente, ou seja, que tipos de discursos eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada; e (ii) capacitam o professor a entender porque um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura (Halliday e Hasan,1989; Halliday, 1994; Eggins, 1994).*

Para Ramos (2004a:116), o estudo prévio do gênero a ser trabalhado em sala de aula precede a sua implementação pedagógica. Esse estudo segue as sugestões de Bhatia (1993), conforme descrito na seção 1.1, e tem como objetivos, entre outros, a identificação do contexto de circulação de gênero, a que interesses serve, como é constituído. Em outras palavras, para a autora, essa análise propicia ao elaborador de materiais e/ou professor um conhecimento não só de questões léxico-gramaticais, textuais e discursivas, mas também faz com que as condições de situação e produção sejam observadas, objetivando a compreensão do entrelaçamento de todos esses componentes. Segundo Ramos (2004a: 116), sua proposta pedagógica de implementação de gêneros tem, entre outras, as seguintes como metas:

- (a) conscientizar o aluno do propósito e estrutura do gênero, bem como suas características lingüísticas, contextuais, sócio-culturais significativas e representativas;*
- (b) criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;*
- (c) proporcionar o conhecimento de formas textuais bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;*
- (d) fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na própria produção.*

Ainda segundo a autora, é imprescindível que as atividades elaboradas de acordo com essa proposta mostrem que: 1) o texto é contextualizado, tem propósitos e traços lingüísticos identificáveis; 2) as estruturas genéricas não são fixas, permitindo variações devido a fatores culturais e ideológicos; 3) garantam exemplos autênticos de gênero, adequados às necessidades dos alunos; 4) garantam e promovam a interação social através da qual o indivíduo se constitui.

A proposta de Ramos (2004a:118) para a implementação de gêneros em sala de aula visa, primordialmente, uma progressão de conteúdo que parte da apresentação geral para a específica, de “forma espiralada”. Para isso, a autora propõe três fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.

Na Apresentação, acontece a conscientização e/ou a familiarização do gênero. Na conscientização, os dois contextos, o de situação e o de cultura, são evidenciados e aspectos como fonte, propósito, conteúdo, participantes, comunidade e contexto de produção são explorados. Na familiarização, o foco está no quanto de conhecimento prévio o aluno possa ter no gênero em questão. Nesse caso, há fornecimento de informações para que o aluno conheça o gênero a ser estudado, a partir da observação de sua contextualização, ou seja, de seu contexto de situação e de cultura. Nessa fase, o aluno será exposto a diferentes gêneros, para que tenha condições de perceber as semelhanças e diferenças entre eles.

A fase do Detalhamento, além de utilizar os elementos já apresentados aos alunos, trabalha com a organização retórica dos textos, e suas características léxico-gramaticais. Tem como objetivos: favorecer a compreensão e/ou produção geral e detalhada do texto, explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais relativos ao gênero em pauta, bem como compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação. Explora as questões sobre diferenças entre textos, quem escreve/fala, qual é o papel da língua, qual é o tipo de interação, meio, canal e modo retórico.

A fase da Aplicação, articulando as duas fases anteriores, apresenta duas etapas: a consolidação e a apropriação. A consolidação tem como objetivo a retomada do gênero como um todo, e a apropriação objetiva o uso do mesmo em situações da vida real.

Terminada a apresentação dos construtos teóricos que fundamentam este trabalho, apresento, em seguida, a metodologia desta pesquisa.

## Capítulo 2

# 2. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial metodológico para este estudo, a descrição do contexto de pesquisa, dos participantes, dos procedimentos de coleta e análise de dados.

### 2.1. Referencial Metodológico

Esta pesquisa tem características de um estudo de caso, já que seu foco está em um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real sobre o qual o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos (Yin 1994:1). Conforme mencionei anteriormente, neste estudo, proponho-me a investigar, no material elaborado pelos alunos do curso Ação 2 durante a etapa on-line do curso do *ESPtec*, as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) para a elaboração de unidades didáticas para gêneros escritos.

Para Johnson (1992:76), o propósito do estudo de caso é descrever o caso em seu contexto. O pesquisador estuda o caso em questão e o contexto em que este caso aconteceu naturalmente, para encontrar respostas para as suas perguntas de pesquisa. Stake (1988: 258) apresenta a seguinte definição de estudo de caso:

*The case study is a study of a “bounded system”, emphasizing the unity and the wholeness of that system, but confining attention to those aspects that are relevant to the research question at the time.*

Para Johnson (1992:76), essa definição de Stake (1988) tem como base a realização do estudo de caso em contexto natural de ocorrência, o que foi reforçado por Yin (1994), já mencionado anteriormente.

Stake (1995), citado por André (2005:19-20), classifica o estudo de caso em três tipos: 1- estudo de caso intrínseco; 2- estudo de caso instrumental; 3- estudo de caso coletivo.

O estudo de caso intrínseco refere-se ao interesse intrínseco do pesquisador no caso em si para ter um maior conhecimento da unidade específica em estudo. O estudo de caso instrumental, por sua vez, é aquele que apresenta a possibilidade de elucidação de uma questão de interesse do pesquisador. Finalmente, no estudo de caso coletivo, o interesse do pesquisador não está em um caso particular, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental.

O estudo de caso desta pesquisa pode ser classificado como coletivo com finalidade instrumental porque o interesse do pesquisador não está nos Centros participantes do projeto, mas nas evidências de aprendizagem da proposta de implementação de gêneros em sala de aula, identificadas no material didático para cursos na Abordagem Instrumental, preparado pelos alunos da Ação 2 do *ESPtec*.

## **2.2. Contexto de Pesquisa**

O contexto de pesquisa é o curso da Ação 2 do Projeto *ESPtec*, que começou a ser idealizado em setembro de 2002, em uma reunião entre a Vitae, (financiadora), o Conselho Britânico, professores convidados da PUC-SP, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio de Janeiro e um representante do um Centro Federal de Educação Tecnológica do sudeste do Brasil, que tinha como objetivo o planejamento de um projeto para a área de inglês, para a rede de escolas de ensino técnico de nível médio, contempladas pela Vitae no Programa de Apoio ao Ensino Técnico Industrial e Agrícola.

Após visitas de um especialista do Conselho Britânico e um da PUC-SP a vários centros para o levantamento inicial de necessidades e posterior escolha dos participantes, foram escolhidos quatro Centros de ensino técnico de nível médio, em três pólos distintos (nordeste, sul e sudeste) para participar do projeto. A razão para essa escolha estava na localização estratégica desses Centros no território nacional, relevante para o desenvolvimento sócio-econômico do país, o que favorecia o contato com potenciais Centros multiplicadores. Em 2003, o projeto foi elaborado e aprovado e, em fevereiro de 2004, entrou em andamento. O projeto foi realizado por um convênio entre a PUC-SP, COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) e Vitae, seu patrocinador. A coordenação do curso ficou a cargo da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos, do programa de Pós-Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

De acordo com o *Briefing* (Ramos et al 2003a) do *ESPtec*, eram dois os objetivos específicos do *ESPtec*: “1) capacitar professores desses Centros multiplicadores para a utilização da Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de Inglês, incluindo a instrumentalização para o uso e aplicação pedagógica de recursos multimídicos; domínio de fundamentos teóricos e das práticas pedagógicas relacionadas; 2) capacitar professores para atuar como multiplicadores da Abordagem Instrumental em suas próprias unidades e para a rede de ensino técnico de sua micro região, incluindo: o levantamento e análise de necessidades; desenho de cursos voltados para as áreas de especialidade dos alunos-alvo; e preparação e avaliação de material didático”.

O *ESPtec* teve a duração de 24 meses e constituiu-se de cinco ações:

- Ação 1 - elaboração conjunta do programa pela coordenadora do projeto e pela equipe acadêmico-pedagógica, incluindo o desenho e elaboração de um curso semi-presencial com o auxílio de uma equipe técnica na parte referente à veiculação do curso em ambiente digital, a implementação do curso em uma plataforma digital (COGEAE), e a organização do primeiro encontro presencial;
- Ação 2 - formação de professores multiplicadores em ambiente semi-presencial, incluindo o primeiro encontro presencial e a etapa on-line;
- Ação 3 - implementação de um módulo multiplicador experimental nos Centros de excelência, incluindo o segundo encontro presencial, a assistência ao professor multiplicador, a supervisão on-line e processo de avaliação pela equipe acadêmico-pedagógica;
- Ação 4 - implementação de um módulo multiplicador autônomo nos Centros de excelência, incluindo o terceiro encontro presencial, a assistência ao professor multiplicador, a supervisão on-line, bem como a avaliação do processo pela coordenação e equipe acadêmico-pedagógica do grupo de pesquisa (GEALIN) da PUC-SP;
- Ação 5 - avaliação final do projeto.

Este trabalho está voltado para a Ação 2 do *ESPtec*, relacionada a três objetivos centrais. O primeiro visava a qualificar o professor na ação de aprender a ensinar a língua inglesa sob a perspectiva instrumental, por meio da apresentação e discussão dos conceitos básicos para a identificação das necessidades de diversos públicos-alvos; para o desenho de materiais e de cursos de inglês para fins específicos; para a docência em nível técnico na rede

de ensino federal e estadual. O segundo objetivo era qualificar o professor na ação de ensinar a aprender língua inglesa sob a perspectiva instrumental, no papel de multiplicador. O terceiro objetivo visava à formação tecnológica desses professores multiplicadores.

Para a consecução desses objetivos, foi criado um curso semi-presencial com a duração de 40 horas presenciais (distribuídas ao longo de uma semana) e 90 horas on-line distribuídas entre os meses de julho a novembro de 2004.

Este trabalho insere-se na etapa on-line e restringe-se ao primeiro objetivo, especificamente no que se refere ao desenho de materiais para cursos de inglês para fins específicos para a docência em nível técnico, na rede de ensino federal e estadual.

### 2.2.1. A Plataforma COGEAE

A plataforma COGEAE, que hospedou a etapa on-line do curso de formação de professores da Ação 2 do *ESPtéc*, apresenta os seguintes espaços: Agenda, Curso, Unidades, MEDIATECA, Produção, Perfil do aluno, Fórum, Chat e Suporte. A figura 2.1 é a reprodução de uma tela do curso, inserida no espaço “Agenda”. Todos os espaços mencionados anteriormente estão circulados na figura a seguir.



Figura 2.1 – Espaços oferecidos pela plataforma COGEAE



A descrição de cada espaço da plataforma COGEAE utilizado no curso do *ESPtec* (Ação2) aparece no quadro abaixo:

Nomeação dos espaços	Descrição
<b>1- Agenda</b>	Espaço para apresentação do cronograma com as datas para a liberação das unidades, quadro de avisos e calendário.
<b>2- Curso</b> <b>(i) Apresentação</b>  <b>(ii) Equipe</b>  <b>(iii) Funcionamento</b>	Espaço para a apresentação dos objetivos fundamentais da Ação 2 do <i>ESPtec</i> . Espaço para a apresentação da biodata da coordenadora do projeto e da equipe acadêmico pedagógica, responsáveis pela elaboração do curso. Espaço para a visualização da estrutura do curso e as rotinas sugeridas para o trabalho on-line.
<b>3- Unidades</b>	Espaço para a apresentação da organização do curso e sua construção, unidade por unidade. Neste espaço, o aluno poderia iniciar uma nova unidade, retomar a que estivesse em andamento ou rever as unidades já concluídas. A página inicial de cada unidade apresentava o <i>Índice</i> , o <i>Objetivo</i> e suas partes e respectivos resumos.
<b>4- Midiateca:</b> <b>(i) Banco de Leitura</b>  <b>(ii) Material</b>  <b>(iii) Referências Bibliográficas</b> <b>(iv) Sites de interesse</b>  <b>(v) Contribuições</b>  <b>(vi) Registros</b>	Espaço para a apresentação dos textos, resenhas e resumos necessários para a compreensão dos conceitos teóricos apresentados durante o curso. Espaço para a apresentação de exemplares de material para avaliação e exemplares de gênero oral com áudio para serem utilizados na elaboração das unidades. Acesso às referências completas das obras e resenhas citadas ao longo do curso. Acesso aos endereços eletrônicos para consulta de aspectos teóricos. Espaço para o compartilhamento de contribuições dos alunos, como por exemplo, a descrição do material que utilizam em sua prática docente, a descrição de gênero, a apresentação dos <i>outlines</i> e unidades didáticas elaborados durante o curso. Área utilizada para a apresentação das avaliações de aprendizagem dos alunos.
<b>5- Produção</b>	Espaço para a correção das atividades individuais e apresentação individual de atividades.
<b>6- Perfil do aluno</b>	Área destinada à apresentação dos alunos, sua vida profissional e suas expectativas sobre o curso.
<b>7- Fórum</b>	Espaço para as comunicações assíncronas, de forma individual, entre os participantes de um mesmo Centro, entre Centros ou entre professores formadores e os alunos.
<b>8- Chat</b>	Espaço usado para comunicação síncrona, previamente agendada, utilizada a partir da unidade três.
<b>9- Suporte</b>	Área de encaminhamento de problemas e dúvidas técnicas.

Quadro 2.1 – Descrição dos espaços da plataforma COGEAE

Uma rotina de navegação a ser seguida pelos alunos durante o curso foi sugerida na opção *Funcionamento*, na área denominada *Curso*. Em primeiro lugar, na página inicial do curso, os alunos deveriam consultar o *Quadro de Avisos*, o *Cronograma* e o *Calendário*. Depois disso, deveriam acessar a área *Unidades*. A página inicial de cada unidade apresentava o *Índice*, o *Objetivo* e as partes da unidade. Os alunos deveriam seguir a seqüência das atividades localizada no lado esquerdo da tela e, a partir desse momento, a rotina de navegação era indicada na própria página, o que orientava os alunos na execução das atividades. Abaixo, reproduzo as telas que correspondem à rotina mencionada:

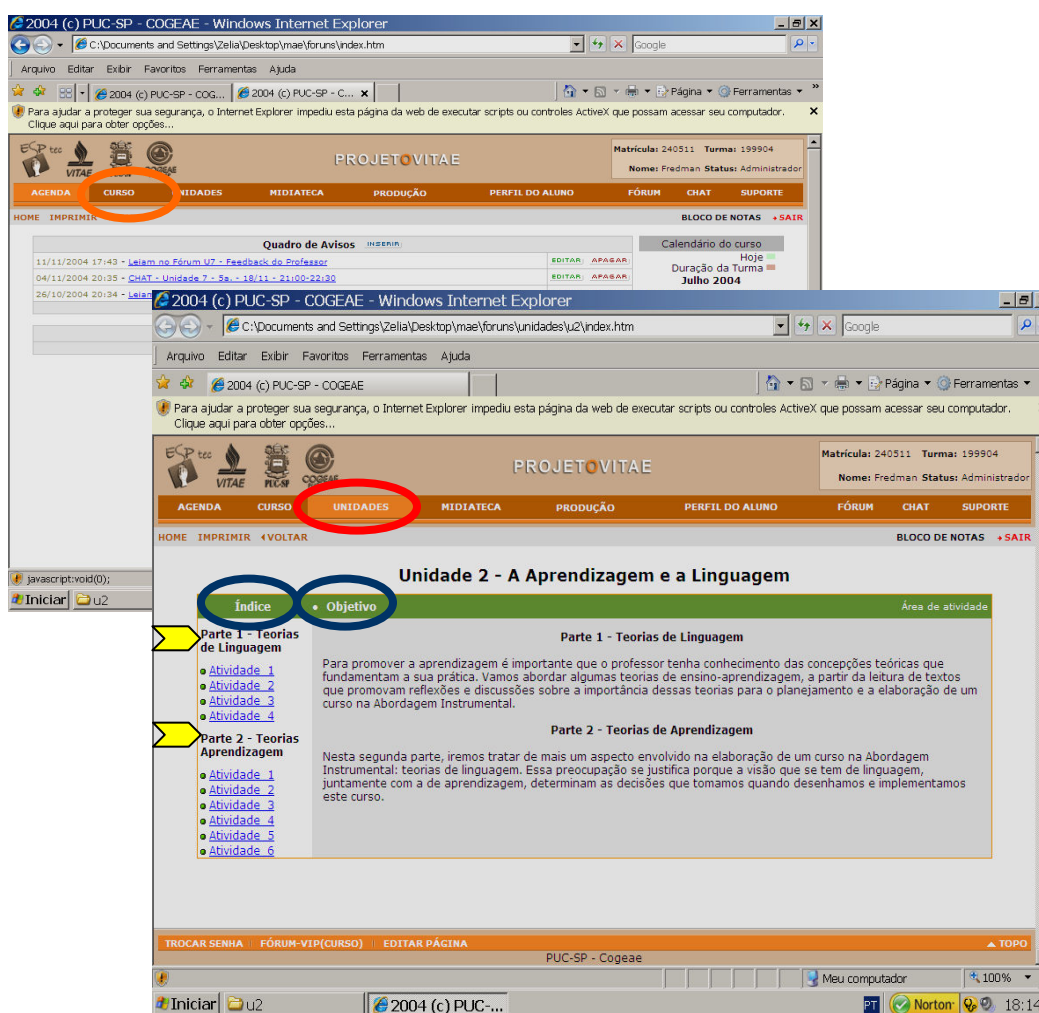


Figura 2.2 – Rotina de navegação

### **2.2.2. A etapa on-line**

A etapa on-line do curso semi-presencial da Ação 2 constituiu-se de oito unidades, sendo a última destinada à discussão de questões relacionadas à multiplicação e à avaliação geral do curso. Sete unidades foram desenhadas a partir do fornecimento de insumo teórico para fundamentar as atividades de reflexão e discussão dos conceitos teóricos apresentados durante o curso, bem como as atividades práticas de utilização desses conceitos.

As unidades tinham as seguintes nomeações:

Unidade 1 - Revisitando os conceitos da abordagem instrumental

Unidade 2 - A aprendizagem e a linguagem

Unidade 3 - Desenho de curso: alguns componentes

Unidade 4 - A avaliação de material didático

Unidade 5 - Implementação de Gêneros em Sala de Aula: uma proposta pedagógica

Unidade 6 - Preparação de material didático

Unidade 7 - Oficina de elaboração de material didático.

Unidade 8 - A multiplicação e a avaliação do curso

O quadro 2.2 extraído do Relatório Técnico 2<sup>6</sup>, referente à Ação 2 do projeto *ESPtec* apresenta as oito unidades com suas subdivisões e objetivos.

---

<sup>6</sup> O Relatório Técnico nº 2 foi produzido por Ramos et al (2004b) e entregue à VITAE.

<b>Unidades</b>	<b>Subdivisões das unidades</b>	<b>Objetivos</b>
1- Revisitando os Conceitos da Abordagem Instrumental	1- Origens e Desenvolvimento 2- Análise de necessidades	Aprofundar e consolidar os conhecimentos sobre a origem e desenvolvimento da Abordagem Instrumental, suas características, mitos e análise de necessidades (instrumentos e avaliação de resultados).
2- A Aprendizagem e a linguagem	1- Teorias de Aprendizagem 2- Teorias de linguagem	Discutir teorias de ensino/aprendizagem e de linguagem visando o planejamento e a elaboração de um curso.
3- Desenho de curso: alguns componentes	1- Conceito de objetivos 2- Tipos de syllabus 3- Syllabus baseado em gêneros 4- Avaliação da aprendizagem	Discutir e aplicar conceitos que fundamentam o estabelecimento de objetivos e conteúdos de um curso de língua na Abordagem Instrumental. Primeira avaliação da aprendizagem dos conceitos trabalhados nas unidades 1, 2 e 3.
4- Avaliação de material didático	1- Revisitando critérios de avaliação 2- Utilizando critérios	Discutir e utilizar critérios para a avaliação de material didático.
5- Implementação de Gêneros em sala de aula: uma proposta pedagógica	1- A proposta pedagógica de Ramos (2004a) 2- Exemplificação e aplicação de análise textual para a fase de Apresentação 3- Exemplificação e aplicação de análise textual para a fase Detalhamento 4- Exemplificação e aplicação de análise textual para a fase Aplicação 5- Auto-avaliação	Familiarizar-se com a proposta pedagógica de utilização de gênero em sala de aula.  Segunda avaliação da aprendizagem das unidades 4 e 5
6- Preparação de material didático	1- Procedimentos para a preparação de materiais didáticos 2- Planejamento de unidades didáticas	Prover orientações e sugestões de como proceder na elaboração de material didático em cursos na Abordagem Instrumental com enfoque em gêneros orais e escritos.
7- Oficina de elaboração de material didático	1- Elaboração de unidades didáticas 2- Análise de unidades didáticas 3- Avaliação	Elaborar unidades didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos, com base em Ramos (2004a), e refletir sobre esse processo. Terceira avaliação de aprendizagem das unidades 6 e 7.
8- A multiplicação e a avaliação do curso	1- Questões de <i>design</i> on-line 2- Questões de ensino-aprendizagem 3- Avaliação do curso	Discutir o planejamento do curso on-line, questões relativas ao papel do aluno e docência on-line e fazer uma avaliação final do curso.

**Quadro 2.2** - Estrutura do curso em sua etapa on-line extraído do Relatório Técnico 2

Para os propósitos desta pesquisa, foram consideradas as unidades 5, 6, 7 e 8, descritas a seguir:

<b>Unidade 5</b>	
Objetivo: Entrar em contato com a proposta de implementação de gêneros em sala de aula.	
Partes	Descrição
1- A proposta pedagógica de Ramos (2004a)	Os alunos fizeram a leitura do artigo teórico de Ramos (2004a): “Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos”, e discutiram sobre os principais teóricos usados pela autora para definir gênero, a conceituação de gênero da autora da proposta, os passos propostos por Bhatia (1993) para a análise de um gênero e a importância dessa proposta. Os alunos também resumiram os argumentos da autora para justificar sua proposta e sintetizaram suas fases em relação às suas características, objetivos e possíveis componentes a serem explorados.
2- Exemplificação da análise textual de um gênero e sua aplicação para a fase de Apresentação	Os alunos tiveram contato com um exemplo da análise textual do gênero “Abstract de artigos de pesquisa” na área da saúde. Nessa análise, os propósitos comunicativos dos textos, participantes, condições de produção, relevância e assunto são identificados. Os textos utilizados eram de livre acesso e estavam disponíveis no endereço: <a href="http://www.biomedcentral.com/">http://www.biomedcentral.com/</a> .  Depois desse contato com um exemplo de levantamento de informações para trabalhar a fase Apresentação, os alunos realizaram duas atividades que ilustram a utilização desses dados com dois outros abstracts.
3- Exemplificação da análise textual de um gênero e sua aplicação para a fase de Detalhamento	Nessa parte, a exemplificação da análise textual do gênero “Abstract de artigos de pesquisa na área da saúde” teve prosseguimento para o trabalho com a fase Detalhamento. Nessa análise, o levantamento da organização retórica do gênero foi realizado: divisões explícitas, levantamento dos movimentos e passos bem como o levantamento dos elementos léxico-gramaticais recorrentes que caracterizam o gênero em estudo. Depois de terem tido contato com essa análise, os alunos trabalharam com um outro exemplo do gênero Abstract para identificar os movimentos e as palavras que sinalizam o início e o fim desses movimentos. Em um segundo exemplo de atividade para a fase Detalhamento, os alunos selecionam as palavras que poderiam ajudar a localizar as informações relacionadas a cada movimento. No terceiro exemplo de atividade para a fase Detalhamento, os alunos nomearam os movimentos, indicaram as linhas do abstract que marcavam o início e o fim dos movimentos, indicaram o tempo verbal predominante em cada movimento e os verbos que justificaram as respostas dadas.
4- Exemplificação da análise textual de um gênero e sua aplicação para a fase de Aplicação.	Foram apresentados exemplos de atividade para a fase Aplicação. Os Abstracts utilizados nessa parte foram escolhidos pelos alunos e pertenciam à sua área de estudo. A quarta parte terminou com uma reflexão dos alunos a respeito da novidade da proposta na elaboração de materiais, suas vantagens e desvantagens, bem como sua adequação de uso para cursos na Abordagem Instrumental.
5- Auto-avaliação	A quinta parte foi dedicada à auto-avaliação da aprendizagem das unidades 4 e 5.

**Quadro 2.3** – Detalhamento da unidade 5: objetivo, partes e respectivas descrições

<b>Unidade 6</b>	
Objetivo: Criar oportunidade para a reflexão e discussão sobre os procedimentos para a preparação de material didático para cursos na Abordagem Instrumental e delinear as próprias unidades didáticas com base na proposta de Ramos (2004a).	
Partes	Descrição
1: Procedimentos para a preparação de materiais didáticos	Os alunos refletiram e discutiram sobre os procedimentos que devem ser considerados na elaboração de material didático, com foco em gênero oral e escrito, para cursos na Abordagem Instrumental. Os alunos tiveram contato com o texto “Procedimentos para Elaboração de Material Didático” <sup>7</sup> e fizeram a comparação entre os procedimentos sugeridos pelo texto e aqueles já adotados por eles antes do curso.
2: Planejamento de unidades didáticas a serem disponibilizadas em Contribuições	Os alunos analisaram um gênero oral e um gênero escrito que foram utilizados na elaboração das unidades didáticas. Depois da análise, os alunos iniciaram o planejamento das unidades didáticas e elaboraram os <i>outlines</i> <sup>8</sup> norteados pelos seguintes tópicos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1- os objetivos para cada unidade.</li> <li>2- os conteúdos a serem explorados em cada unidade.</li> <li>3- as atividades propostas para cada unidade.</li> </ol> Os <i>outlines</i> elaborados por um Centro foram avaliados por outro e, a partir dessa avaliação, os alunos fizeram as modificações necessárias e reescreveram os <i>outlines</i> das unidades didáticas.

**Quadro 2.4** - Detalhamento da unidade 6: objetivos, partes e respectivas descrições

<b>Unidade 7</b>	
Objetivo: Criar oportunidades para que cada Centro elaborasse duas unidades didáticas com base na proposta de Ramos (2004a) utilizando os gêneros orais e escritos presentes no <i>outline</i> final e refletir sobre os materiais produzidos	
Partes	Descrição
1: Elaboração de unidades didáticas disponibilizadas em Contribuições	Essa parte teve como objetivo a elaboração das duas unidades didáticas, uma para gênero oral e outra escrito, segundo a proposta de Ramos (2004a). Antes da elaboração, os alunos tiveram contato com a resenha teórica: “Habilidades comunicativas” <sup>9</sup> . Para a elaboração das unidades, os alunos deveriam: <ol style="list-style-type: none"> <li>1- recuperar a versão final dos <i>outlines</i> elaborados na unidade anterior.</li> <li>2- reler a proposta didática de Ramos (2004a).</li> <li>3- retomar o texto “Procedimentos para a Elaboração de Material Didático”.</li> <li>4- discutir em um <i>chat</i>, por Centro, questões relacionadas às atividades elaboradas para as unidades didáticas.</li> <li>5- elaborar as unidades didáticas</li> </ol>
2: Análise de unidades didáticas	Essa parte teve como objetivo a avaliação das unidades didáticas elaboradas na primeira parte da unidade.
3: Auto- avaliação	Essa parte foi dedicada à auto-avaliação da aprendizagem das unidades 6 e 7.

**Quadro 2.5** - Detalhamento da unidade 7: objetivos, partes e respectivas descrições

<sup>7</sup> Resenha teórica elaborada por Rosinda de Castro Guerra Ramos e Valéria Branco Moreira Pinto dos Santos, disponibilizada no espaço “Mídioteca – Banco de leitura”.

<sup>8</sup> O termo *outline* se refere ao planejamento das unidades.

<sup>9</sup> Resenha teórica elaborado por Rosinda de Castro Guerra Ramos, Maria Aparecida Gazotti Vallim, Scheyla Riyadh Weyersbach, Valéria Branco Moreira Pinto dos Santos e Zélia Cemin Cardoso, disponibilizada no espaço “Mídioteca – Banco de leitura”.

<b>Unidade 8</b>	
Objetivo: fazer a avaliação do planejamento do curso on-line bem como sugerir os assuntos relevantes para a multiplicação; promover a discussão em grupo de questões relacionadas ao papel do aluno e à docência on-line para proporcionar reflexões sobre o papel de multiplicador que o aluno deveria assumir na próxima ação; fazer a avaliação do curso em suas etapas presencial e on-line visando à avaliação do curso pelas elaboradoras.	
Partes	Descrição
1: Questões de design on-line	Nessa parte, o conteúdo do curso, seu volume e seqüenciamento foram avaliados pelos alunos, bem como o referencial teórico, o sistema de avaliação, as atividades do curso, as interações propostas, os espaços utilizados no curso, a linguagem das instruções e o <i>feedback</i> .
2: Questões de aprendizagem on-line	Nessa parte, o grupo discutiu questões relacionadas ao papel do aluno e à docência on-line com o intuito de melhorar o curso para a multiplicação.
3: Avaliação do curso	Nessa parte, as etapas presencial e on-line do curso foram avaliadas pelos alunos participantes da Ação 2 do <i>ESPtec</i> , .

**Quadro 2.6** - Detalhamento da unidade 8: objetivos, partes e respectivas descrições.

### 2.3. Os Participantes

Os participantes desta pesquisa são vinte e um professores-alunos das instituições que participaram do *ESPtec*, que a partir deste momento, são nomeados alunos, por razões práticas.

#### 2.3.1. Os Alunos

Os vinte e um alunos da Ação 2 do Projeto *ESPtec* ministram aulas de inglês em suas instituições, que neste trabalho serão nomeadas como Centro-A, Centro-B, Centro-C e Centro-D. O Centro-A está localizado no estado da Paraíba; o Centro-B no estado do Rio de Janeiro, o C no estado de São Paulo<sup>10</sup>, e o Centro-D, no Paraná. A escolha de dois Centros na região sudeste do país justifica-se pela concentração de unidades de ensino nessa região.

Durante a etapa de planejamento da Ação 2 do *ESPtec*, a equipe e coordenação do Projeto elaboraram um questionário (anexo 1) que tinha como objetivo o levantamento do perfil de entrada dos alunos. Esse questionário foi disponibilizado para os alunos na

<sup>10</sup> O Centro C participou do projeto com três escolas: uma na capital e duas no interior.

plataforma COGEAE e respondido por dezenove alunos. Incluiu perguntas sobre a faixa etária, escolaridade e proficiência em língua inglesa; atuação docente (disciplinas ministradas, domínio de habilidade, idioma usado em sua prática docente); preparação de materiais didáticos; utilização de materiais já preparados por outras pessoas; familiaridade com a aplicação da Abordagem Instrumental em sua prática docente; desenvolvimento profissional dentro dessa Abordagem (participação em palestras, encontros, seminários, congressos); considerações sobre a natureza de sua participação no curso (opção pessoal, exigência da instituição).

Nesta seção, para descrever os alunos, utilizo os dados provenientes das respostas desse questionário, relacionados à escolaridade, disciplinas ministradas, domínio de habilidade e idioma usado em sua prática docente, preparação e utilização de materiais didáticos em suas aulas e familiaridade com a Abordagem Instrumental.

A partir de agora, os alunos do curso da Ação 2 do *ESPtec* serão nomeados pela letra que identifica a sua instituição acrescida de números. Desta forma, os alunos do Centro-A serão nomeados A1, A2 e assim por diante.

O Centro-A participou do curso com seis alunos nomeados A1, A2, A3, A4, A5 e A6; o Centro-B participou do curso com três alunos: B1, B2 e B3<sup>11</sup>; o Centro-C, com oito alunos: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8; e o Centro-D, com quatro alunos: D1, D2, D3 e D4.

Os quadros a seguir apresentam a descrição dos alunos do Centro-A, Centro-B, Centro-C e Centro-D:



### Centro-A – 6 alunos

Escolaridade	A2, A3, A4, A5 e A6: graduados em Letras A1: graduado em Artes. A1, A2, A3, A4, A5 e A6: com especialização em língua inglesa. A1, A3 e A5: com mestrado.
Disciplinas ministradas	A1: inglês instrumental/técnico – curso técnico em eletrônica A2: inglês técnico para rede de computadores; inglês instrumental/técnico para manutenção de equipamentos. A3: inglês instrumental para telecomunicações; redes de acesso a telecomunicações; comunicação empresarial e gestão de micro e pequenas empresas. A4: língua inglesa em ensino médio; inglês instrumental para o curso técnico em eletrônica; inglês instrumental para curso técnico em edificações. A5: inglês instrumental para design de interiores (tecnológico e produção civil técnico); inglês tecnológico para telecomunicações e inglês para o ensino médio. A6: inglês instrumental/técnico para desenvolvimento de software para internet e língua inglesa para o primeiro ano do ensino médio.
Habilidades priorizadas em seu contexto de trabalho	A1, A2, A3, A4, A5 e A6 priorizam a compreensão escrita. A3 prioriza também a produção escrita
Idioma usado em seu contexto de trabalho	Os alunos A1, A2, A3, A4 e A5 ministram aulas nos dois idiomas (português e inglês); o aluno A6 ministra suas aulas em português.
Preparação e utilização de materiais didáticos em suas aulas	Para preparar suas aulas, todos utilizam mais de um livro didático e outros materiais didáticos disponíveis no mercado, materiais disponíveis na Internet e materiais próprios. Para ministrar suas aulas, todos utilizam materiais próprios, materiais disponíveis na internet e outros recursos como revistas, manuais e panfletos.
Familiarização com a Abordagem Instrumental	Os alunos A1, A2, A4 e A6 não têm o hábito de ler sobre a Abordagem Instrumental, mas participam de seminários. A2, A3, A4 e A5 indicaram só utilizar a Abordagem Instrumental em suas aulas, embora não tenham feito cursos sobre a Abordagem.

**Quadro 2.7** - Descrição dos alunos do Centro-A

### Centro-B – 3 alunos<sup>12</sup>

Escolaridade	B1 e B3: graduados em Letras B1: com especialização e mestrado B3: com especialização
Disciplinas ministradas	B1: inglês instrumental para o ensino médio B3: inglês instrumental para ensino médio e tecnologia em processos industriais.
Habilidades priorizadas em seu contexto de trabalho	A compreensão escrita é priorizada para ambos
Idioma usado em seu contexto de trabalho	B1 e B3 ministram aulas em português
Preparação e utilização de material didático em suas aulas	Para preparar suas aulas, os alunos B1 e B3 utilizam um livro didático O aluno B1 utiliza materiais disponíveis na internet, materiais próprios ou preparados por outros professores. O aluno B3 utiliza outros recursos. Para ministrar suas aulas, os alunos B1 e B3 utilizam materiais próprios. O aluno B1 utiliza também material preparado por outros professores, material disponível na internet e outros recursos.
Familiarização com a Abordagem Instrumental	B1 e B3 fizeram cursos sobre a Abordagem Instrumental e utilizavam essa Abordagem em sua prática docente. O aluno B1 participa de palestras, seminários e congressos.

**Quadro 2.8** - Descrição dos alunos do Centro-B

<sup>11</sup> O aluno B3 participou do curso até a sexta unidade, desligando-se do grupo nessa ocasião.

<sup>12</sup> O aluno B2 não respondeu o questionário

### Centro-C – 8 alunos<sup>13</sup>

Escolaridade	C1, C2, C3, C4, C6, C7 e C8: graduados em Letras e com especialização. C1 e C3: com mestrado.
Disciplinas ministradas	C1: língua inglesa para o ensino médio e para o curso de Publicidade C2: língua inglesa para o ensino médio e inglês instrumental para Saneamento e Química C3: língua inglesa para o ensino médio e inglês instrumental para o curso de técnico em alimentos C4: inglês e português para o ensino médio e produção de textos para o ensino técnico C5: não respondeu ao questionário C6: língua inglesa para o ensino médio e inglês instrumental para o curso de Secretariado e Hotelaria C7: inglês instrumental para o ensino médio/técnico C8: inglês instrumental para ensino médio e para o curso de informática
Habilidades priorizadas em seu contexto de trabalho	C1 e C6 priorizam a compreensão oral e escrita. C7 prioriza a compreensão e produção escrita C2, C3, C4, e C8 priorizam a compreensão escrita
Idioma usado em seu contexto de trabalho	Todos ministram suas aulas nos dois idiomas (português e inglês)
Preparação e utilização de materiais didáticos em suas aulas	Para preparar suas aulas, os alunos C1, C2, C3, C6 e C8 utilizam 1 livro didático. Os alunos C2, C1 e C3 utilizam mais de um livro didático e materiais disponíveis na internet. Os alunos C1, C2, C3, C4 e C8 utilizam materiais preparados por outros professores. Todos, com exceção do aluno C7, utilizam materiais próprios. Todos utilizam outros recursos. Para ministrar suas aulas, todos utilizam livro didático. Os alunos C1, C2, C4, C6 utilizam materiais preparados por outros professores. Com exceção do aluno C7, todos os outros utilizam materiais disponíveis na internet. Todos, com exceção do aluno C7, utilizam materiais próprios. Todos utilizam outros recursos.
Familiarização com a Abordagem Instrumental	Os alunos C2, C3, C4, C7 e C8 fizeram cursos sobre a Abordagem Instrumental e têm o hábito de ler sobre a Abordagem; C1, C2, C6 e C7 usam a Abordagem Instrumental em suas aulas.

**Quadro 2.9** - Descrição dos alunos do Centro-C

### CENTRO-D – 4 alunos

Escolaridade	Todos com graduação em Letras. D1, D3 e D4: com mestrado. D4: com doutorado em Educação.
Disciplinas ministradas	Todos ministram a disciplina Inglês para o ensino médio. D3 também ministra aulas de inglês de nível básico, para escola de idiomas.
Habilidades priorizadas em seu contexto de trabalho	D1: compreensão escrita D2 e D4: produção e compreensão escrita D3: produção escrita e oral
Idioma usado em seu contexto de trabalho	Todos ministram suas aulas nos dois idiomas (português e inglês)
Preparação e utilização de material didático em suas aulas	Para preparar suas aulas, todos utilizam um livro didático e mais de 1 livro didático. Os alunos D1, D3 e D4 utilizam outros materiais didáticos disponíveis no mercado. Os alunos D2 e D3 utilizam materiais disponíveis na internet. Os alunos D2, D3 e D4 utilizam materiais preparados por outros professores. Para ministrar suas aulas, todos utilizam um livro didático disponível na internet, materiais próprios e outros recursos. Os alunos D1 e D4 utilizam materiais preparados por outros professores.
Familiarização com a Abordagem Instrumental	Nenhum aluno tem o hábito de ler sobre a Abordagem. D1 e D4 fizeram curso sobre a Abordagem. Nenhum aluno utiliza a Abordagem instrumental em suas aulas

**Quadro 2.10** - Descrição dos alunos do Centro-D

<sup>13</sup> O aluno C5 não respondeu o questionário

Tendo apresentado os participantes de meu estudo, passarei a detalhar os procedimentos de coleta de dados.

## 2.4. Coleta de Dados

O destaque dado por esta pesquisa ao processo de elaboração das unidades para *gênero escrito*, desenvolvidas pelos alunos do curso da Ação 2 do *ESPtec*, deve-se aos resultados do questionário do perfil de entrada dos alunos, já descrito no item 2.3.1, que indicaram que os participantes de todos os Centros priorizam o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão escrita.

Como a primeira pergunta de pesquisa busca as evidências de aprendizagem sobre a proposta pedagógica nas unidades elaboradas pelo grupo de cada Centro para o gênero escrito, coletei os dados na unidade 6 (parte 2), e na unidade 7 (partes 1 e 2).

Na unidade 6 (parte 2, atividade 2), os alunos elaboraram dois *outlines*, um para gênero oral e outro para gênero escrito. Pelas razões apresentadas anteriormente, somente o *outline* para gênero escrito foi selecionado. A elaboração dos *outlines* foi norteada pelos seguintes tópicos: 1- os objetivos de cada unidade; 2- os conteúdos a serem explorados em cada unidade e 3- uma lista de atividades propostas para cada unidade. Depois de elaborado, o *outline* foi enviado por Centro, por intermédio de seu relator, para a MEDIATECA – Contribuições.

Na unidade 6 (parte 2, atividade 3), os *outlines* disponibilizados por cada Centro foram analisados a partir de um guia<sup>14</sup> (anexo 2) que considerava os objetivos da unidade, os conteúdos e as atividades propostas. Essa análise foi realizada de acordo com o seguinte esquema: o Centro-A analisou o *outline* do Centro-B e vice versa; o Centro-C analisou o *outline* do Centro-D e vice versa.

A partir dos comentários recebidos por seus avaliadores, cada Centro teve a oportunidade de re-elaborar seu *outline* na parte 2 (atividade 4) da mesma unidade, e estes foram disponibilizados em MEDIATECA – Contribuições. Portanto, as duas versões do *outline* para gênero escrito (a inicial e a final) e os comentários que cada Centro recebeu de seu avaliador foram coletados para análise.

Na unidade 7 (parte 1, atividade 1), os alunos elaboraram a primeira versão para a unidade de gênero escrito, a partir dos *outlines* finais elaborados na unidade anterior. Essa primeira versão da unidade didática para gênero escrito foi disponibilizada em MEDIATECA-Contribuições.

Na unidade 7 (parte 2, atividade 1), as unidades elaboradas na parte 1 foram analisadas por avaliadores pré-designados. Essa análise também foi norteada por um roteiro<sup>15</sup> (anexo 3) que orientava os avaliadores em relação à análise dos objetivos, progressão dos conteúdos, atividades propostas, gênero e habilidade comunicativa trabalhada na unidade. A realização dessa análise seguiu o seguinte esquema: o Centro-D ficou responsável pela reflexão e análise das duas unidades apresentadas pelo Centro-A e vice-versa; o Centro-B ficou encarregado da reflexão e análise das duas unidades elaboradas pelo Centro-C e vice-versa.

A partir dos comentários de seus avaliadores, cada Centro re-elaborou a unidade para gênero escrito, a qual foi posteriormente enviada, por Centro, à coordenação do projeto, em razão do término do curso da Ação 2. As unidades para gênero escrito, em suas versões iniciais e finais, foram coletadas para análise bem como os comentários que tiveram de seus avaliadores.

A segunda pergunta de pesquisa investiga as percepções que o grupo de cada Centro revela sobre a própria aprendizagem da proposta pedagógica na elaboração das unidades. Para responder essa pergunta, os dados foram coletados nas atividades de auto-avaliação inseridas ao final das unidades 5, 7 e primeira parte da unidade 8.

Na unidade 5, foi feita a auto-avaliação dos conhecimentos adquiridos nas unidades 4 e 5. Para realizar essas atividades, os alunos foram guiados pelas seguintes perguntas:

1. *Quais aspectos você aprendeu de novo na unidade de avaliação de material didático?*
2. *O que você considera relevante nessa unidade para ser ensinado na multiplicação?*
3. *Quais aspectos você aprendeu de novo na unidade 5?*
4. *O que você considera relevante nessa unidade para ser ensinado na multiplicação?*
5. *Quais aspectos tratados nas unidades 4 e 5 que você considera irrelevantes? Justifique.*

Para esta pesquisa, são analisadas as repostas das perguntas 3, 4 e 5, pois se referem à avaliação da aprendizagem dos conceitos apresentados na unidade 5, que apresentava a proposta pedagógica aos alunos da Ação 2.

---

<sup>14</sup> Guia de Avaliação (Ramos e Santos, 2004a) adaptado de *Critérios para Avaliar Unidades*, produzido para o módulo: Fundamentos para Análise e Elaboração de Material Didático (1999), do Curso: Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando, elaborado pela Prof<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos.

<sup>15</sup> Roteiro de avaliação 1 (Ramos e Santos 2004b) adaptado de *Critérios para Avaliar Unidades* (Ramos, 1999).

Na unidade 7, os alunos realizaram uma atividade de auto-avaliação da aprendizagem dos aspectos abordados nas unidades 6 e 7, orientados pelas seguintes perguntas:

1. *De que forma a produção desses materiais auxiliou na sua compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros?*
2. *O que você considera relevante nessas unidades para ser abordado na multiplicação?*
3. *Quais possíveis contribuições dessa abordagem para a sua prática de sala de aula?*

Todas as respostas dessa atividade são analisadas neste trabalho, pois fornecem dados para responder a segunda pergunta de pesquisa, uma vez que as unidades 6 e 7 foram dedicadas à elaboração dos *outlines* e das unidades didáticas para gênero escrito.

A unidade 8 foi uma unidade de avaliação do desenho do curso on-line, dos aspectos relativos à aprendizagem e docência on-line, e do curso como um todo. Na parte 1 (atividade 1) da unidade, os alunos realizaram uma atividade de avaliação do desenho do curso on-line guiados pelas seguintes perguntas:

- a) *Em sua opinião, quais são os conteúdos essenciais para serem trabalhados na multiplicação? Por quê? Quais poderiam ser dispensados? Por quê?*
- b) *Qual a sua opinião e sugestão para o volume do conteúdo usado em cada unidade e do seqüenciamento do conteúdo?*

Somente os dados colhidos com as respostas à pergunta “a”, especificamente no que se refere à identificação dos conteúdos essenciais das unidades 5, 6 e 7, foram considerados para esta pesquisa, pois essas informações podem contribuir para a verificação das evidências de aprendizagem que o grupo de cada Centro revela sobre a própria aprendizagem da proposta pedagógica, na elaboração das unidades.

A relação entre as perguntas de pesquisa e os dados coletados para respondê-las são resumidos no quadro 2.11:

1- Que evidências de aprendizagem da proposta pedagógica podem ser identificadas nas unidades para gênero escrito que o grupo de cada Centro elaborou no curso?	2- Que percepções o grupo de cada Centro revela sobre a própria aprendizagem da proposta pedagógica na elaboração das unidades?
Unidade 6 – Parte 2  Atividade 2 - <i>outline</i> inicial para a unidade de gênero escrito elaborado por cada Centro. Atividade 3 - análise dos <i>outlines</i> iniciais Atividade 4 - <i>outline</i> final para a unidade de gênero escrito, elaborado por cada Centro.	Unidade 5 – Parte 5  Atividade 1 - auto-avaliação dos conhecimentos adquiridos na unidade 5.
Unidade 7 – Parte 1  Atividade 1 – versão inicial da unidade para gênero escrito, elaborada por cada Centro.	Unidade 7 – Parte 3  Atividade 1 - auto-avaliação dos conteúdos estudados nas unidades 6 e 7.
Unidade 7 – Parte 2 Atividade 1 – análise da primeira versão das unidades didáticas.	Unidade 8 – Parte 1  Atividade 1 – pergunta “a” somente no que se referia à opinião dos alunos da Ação 2 sobre os conteúdos essenciais das unidades 5, 6 e 7 que deveriam ser trabalhados na multiplicação e sobre aqueles que poderiam ser dispensados nessa etapa.
Unidades didáticas em sua versão final	

**Quadro 2.11** - As perguntas de pesquisa e as fontes de dados

## 2.5. Procedimentos de Análise

A análise dos *outlines* pelos avaliadores pré-designados e pela pesquisadora, tanto em sua versão inicial quanto final, foi orientada pelo Guia de Avaliação (Ramos e Santos 2004a) adaptado de *Crerios para Avaliar Unidades* (Ramos, 1999), reproduzido abaixo:

<p><b>Quanto aos objetivos das unidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O(s) objetivo(s) é(são) alcançável(is)?</li> <li>• O(s) objetivo(s) indica(m) o desenvolvimento da habilidade comunicativa proposta?</li> </ul> <p><b>Quanto ao conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conteúdos listados incluem elementos relacionados: <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) ao contexto de situação e de cultura?</li> <li>(b) à organização retórica do gênero?</li> <li>(c) aos elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero?</li> <li>(d) às estratégias relevantes para o desenvolvimento da habilidade comunicativa proposta?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Quanto às atividades propostas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os objetivos das atividades estão adequados ao(s) da unidade?</li> <li>• As atividades são propostas seguindo algum tipo de progressão de conteúdo?</li> <li>• As atividades são diversificadas?</li> </ul>
--

**Quadro 2.12** – Guia de Avaliação (Ramos e Santos 2004a).

As unidades didáticas para gênero escrito, em sua primeira versão, foram analisadas pelos avaliadores pré-designados a partir do Roteiro de Avaliação 1 (Ramos e Santos 2004b) transcrito no quadro abaixo. Como pode ser visto, esse roteiro atende aos critérios mais específicos de avaliação de materiais didáticos elaborados com base na utilização da proposta pedagógica de Ramos (2004a):

**Quanto aos objetivos:**

- Quais são os objetivos da unidade didática?
- Esses objetivos são coerentes com o *outline* disponibilizado em *U6-P2-Atividade4: outline final*?
- Esses objetivos são alcançáveis?

**Quanto à progressão dos conteúdos:**

As atividades refletem o seqüenciamento do conteúdo, segundo a proposta pedagógica? Por exemplo:

- Há informações sobre os contextos de situação e cultura, possibilitando sua compreensão pelo aluno?
- A organização retórica do gênero é explorada, possibilitando a compreensão dos movimentos?
- Os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero são explorados?

**Quanto às atividades propostas:**

- Há uma seqüência lógica? Qual é?
- Há objetivos explícitos ou implícitos?
- As instruções são claras? Elas dependem do professor para sua aplicabilidade?
- As atividades testam o conhecimento do aluno ou conduzem à prática e à aprendizagem?
- Promovem interação? Colaboração? Entretenimento?
- Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- A quantidade de atividades é adequada aos objetivos da unidade? (ex.: Há atividades suficientes para atingir os objetivos propostos? Há atividades em excesso?).

**Quanto à flexibilidade da unidade:**

- Permite adaptações, podendo ser usada em diferentes cursos?
- Permite o uso em uma seqüência diferente da inicialmente proposta? Isso seria interessante? Por quê?

**Quanto à clareza para uso pelo professor:**

- As atividades são auto-explanatórias?
- Há necessidade de *teacher's notes* com justificativa, explicação de procedimentos e possíveis respostas?

**Quanto ao gênero e à habilidade comunicativa trabalhada:**

1. As atividades conduzem ao uso da habilidade comunicativa proposta?
2. Que estratégias são trabalhadas para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade?

**Quadro 2.13** - Roteiro de Avaliação 1 (Ramos e Santos 2004b)

No que diz respeito à minha análise (como pesquisadora) das unidades didáticas, utilizei uma terceira versão do roteiro de Critérios para Avaliar Unidades (Ramos, 1999), modificada por Ramos e Santos (2005). Essa versão, denominada Roteiro de Avaliação 2, foi utilizada no curso da Ação 4 do Projeto *ESPtec* (anexo 4). Desse roteiro fiz uso somente dos

componentes listados abaixo, uma vez que os demais (atividades, flexibilidade e clareza) não se mostraram produtivos para minha análise.

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os objetivos da unidade didática?</li> <li>• Esses objetivos são coerentes com o <i>outline</i> final?</li> <li>• Esses objetivos são alcançáveis?</li> </ul> <p><b>Progressão dos conteúdos:</b></p> <p>As atividades refletem o seqüenciamento do conteúdo, segundo a proposta pedagógica? Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se a etapa escolhida foi Apresentação: Há informações sobre os contextos de situação e cultura, possibilitando sua compreensão pelo aluno? Questões relativas a propósito, identificação e/ou familiarização são exploradas?</li> <li>• Se a etapa escolhida foi Detalhamento: A organização retórica do gênero é explorada, possibilitando a compreensão dos movimentos? Os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero são explorados?</li> <li>• Se a etapa escolhida foi Aplicação: Há atividades que propiciam a consolidação desse gênero ou mesmo a apropriação?</li> </ul> <p><b>Quanto ao gênero e à habilidade comunicativa trabalhada:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. As atividades conduzem ao uso da habilidade comunicativa proposta?</li> <li>4. Que estratégias são trabalhadas para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade?</li> </ol>
--

**Quadro 2.14-** Itens utilizados do Roteiro de Avaliação 2 (Ramos e Santos, 2005).

O quadro 2.15 apresenta os gêneros utilizados pelos alunos do curso da Ação 2 do *ESPTec* para a elaboração dos *outlines* e unidades didáticas para gênero escrito:

Centros	Gêneros escritos utilizados na elaboração dos <i>outlines</i> e unidades didáticas
Centro-A	Curriculum Vitae
Centro-B	Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos
Centro-C	Folheto de venda/promoção de alimentos
Centro-D	Manual de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos

**Quadro 2.15** – Gêneros escritos utilizados na elaboração das unidades

Os gêneros escritos utilizados na elaboração dos *outlines* e unidades didáticas foram escolhidos pelos alunos da Ação 2 em função de sua coerência com as necessidades de seu público-alvo. Assim, o Centro-A escolheu o gênero *Curriculum Vitae* para os alunos do curso de Eletrotécnica; o Centro-B escolheu o gênero *Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos* para estudantes do curso técnico de Química Industrial; o Centro-C



escolheu o gênero *Folheto de venda/promoção de alimentos* para os alunos do curso técnico em alimentos; e o Centro-D escolheu o gênero *Manual de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos* para o curso técnico em alimentos.

As atividades de auto-avaliação, já detalhadas na seção 2.4, foram analisadas considerando os depoimentos individuais dos alunos nas unidades 5 e 7 e os depoimentos grupais dos Centros na unidade 8.

A análise dessas atividades considerou as percepções dos alunos do curso da Ação 2, relacionadas às evidências de sua própria aprendizagem do processo de elaboração de material didático fundamentado na proposta pedagógica em foco.

Tendo descrito os procedimentos metodológicos adotados no estudo, no próximo capítulo, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresentarei e discutirei os dados a fim de responder minhas perguntas de pesquisa.

## Capítulo 3

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados que apóiam esta pesquisa para atingir seu objetivo de investigar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) para a elaboração de unidades didáticas com foco em gêneros escritos, para cursos na Abordagem Instrumental.

Em primeiro lugar, apresento os dados que possibilitaram a resposta à primeira pergunta de pesquisa que investiga as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica que podem ser identificadas nas unidades para gênero escrito que o grupo de cada Centro elaborou no curso. Esses dados correspondem às análises dos *outlines* inicial e final elaborados pelos grupos, bem como às análises da unidade didática para gênero escrito, em sua versão inicial e final.

A elaboração dos *outlines* deveria conter: 1- os objetivos de cada unidade; 2- os conteúdos a serem explorados em cada unidade; 3- uma lista de atividades propostas para cada unidade.

Depois de elaborado, o relator de cada Centro enviou a primeira versão do *outline* para MEDIATECA – Contribuições.

Conforme mencionei no capítulo anterior, os *outlines* disponibilizados por cada Centro foram analisados a partir do Guia de Avaliação (Ramos e Santos, 2004a) (anexo 2), que considerava os objetivos da unidade, os conteúdos e as atividades propostas. Essa análise foi realizada de acordo com o seguinte esquema: o Centro-A analisou os *outlines* do Centro-B e vice versa; o Centro-C analisou os *outlines* do Centro-D e vice versa. A partir dos comentários recebidos por seus avaliadores, cada Centro teve a oportunidade de re-elaborar seus *outlines*.

Nesta pesquisa, além de apresentar os comentários dos avaliadores, exponho a minha própria análise dos *outlines* (em sua versão inicial e versão final), com base no mesmo Guia de Avaliação que norteou a análise dos avaliadores.

A partir dos *outlines* finais, os alunos elaboraram a primeira versão das unidades didáticas para gênero escrito, as quais foram comentadas por avaliadores pré-designados, seguindo o Roteiro de Avaliação 1 (Ramos e Santos, 2004b) (anexo 3) adaptado de *Critérios para Avaliar Unidades* (Ramos, 1999) para a avaliação de unidades elaboradas com base na proposta em foco, que considera:

- 1) os objetivos da unidade;
- 2) a progressão do conteúdo;
- 3) as atividades propostas;
- 4) a flexibilidade da unidade;
- 5) a clareza de uso pelo professor;
- 6) o gênero e habilidade comunicativa trabalhada na unidade.

A realização dessa análise seguiu o seguinte esquema: o Centro-D ficou responsável pela reflexão e análise da unidade apresentada pelo Centro-A e vice-versa; o Centro-B ficou encarregado da reflexão e análise da unidade elaborada pelo Centro-C e vice-versa. A primeira versão das unidades para gênero escrito elaboradas pelos Centros participantes da Ação 2 também foi analisada por mim, pesquisadora. Para tanto, tomei como base uma outra versão modificada (Roteiro de Avaliação 2) (anexo 4), na qual as autoras proponentes (Ramos e Santos, 2005) procuraram enfatizar a avaliação da progressão do conteúdo, no que se refere aos objetivos das diferentes fases da proposta pedagógica. Esse roteiro foi utilizado posteriormente no *ESPtec*, em sua Ação 4.

Do Roteiro de Avaliação 2 (Ramos e Santos, 2005) considerei apenas os componentes abaixo:

1. os objetivos da unidade
2. a progressão do conteúdo segundo a proposta pedagógica, respondendo a questões específicas, relacionadas aos objetivos de cada fase da proposta em foco
3. o gênero e a habilidade comunicativa trabalhada.

Depois de avaliadas, as unidades didáticas foram re-elaboradas por cada Centro participante do *ESPtec* e enviadas posteriormente à coordenação do projeto, em razão do término da Ação 2. A versão final das unidades didáticas elaboradas por cada Centro foram

analisadas somente por mim, pesquisadora, a partir da utilização do Roteiro de Avaliação 2 (Ramos e Santos, 2005).

Nas próximas seções, discutirei os dados colhidos em todos os Centros participantes do *ESPtec*, como resultado das seguintes análises:

- a) análise feita pelos avaliadores e pela pesquisadora da versão inicial e final dos *outlines*
- b) análise feita pelos avaliadores e pela pesquisadora da primeira versão das unidades didáticas;
- c) análise feita pela pesquisadora da versão final da unidade.

A discussão tem início com os dados colhidos no grupo de Centro-A.

### 3.1. Centro-A

O Centro-A escolheu o gênero escrito “*Curriculum Vitae*” para a elaboração dos *outlines* e das unidades didáticas, em suas versões iniciais e finais. Segundo os elaboradores da unidade, esse gênero faz parte da situação-alvo de uso da língua inglesa de seus alunos do curso técnico de eletrotécnica, o que justifica sua escolha.

#### 3.1.1. Análise da pesquisadora do *outline* inicial do Centro A

O quadro 3.1 apresenta a versão inicial do *outline* para gênero escrito *Curriculum Vitae*, elaborada pelos alunos do Centro-A:

Objetivos	Conteúdo	Atividades
1- Familiarizar o aluno com o gênero CV; 2- Conscientizar o aluno acerca das diversas características do gênero CV; 3- Levar o aluno a identificar as partes constitutivas/constituintes de um CV; 4- Levar o aluno a utilizar estratégias necessárias quando do trabalho com o CV; 5- Proporcionar ao aluno, meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV.	1- Partes constitutivas do CV 2- Scanning 3- Evidências tipográficas	Disponibilizar aos alunos vários exemplos de CV com o questionário: 1- Para quê as pessoas escrevem um CV; 2- Quem o escreve; 3- Que tipo de informações encontramos nele; 4- Qual seu público-alvo; 5- Quem são os participantes; 6- Qual a relação entre os participantes; 7- Qual o motivo pelo qual as pessoas lêem o CV; 8- Que tipo de linguagem é utilizado em um CV; 9- O CV obedece a uma forma específica Um segundo tipo de atividade seria entregar aos alunos vários exemplos de CV para apontar as semelhanças e diferenças entre eles

**Quadro 3.1** – *Outline* inicial para a unidade de gênero escrito do Centro-A

Os objetivos apresentados no primeiro *outline* estão relacionados às três fases da proposta pedagógica (Apresentação, Detalhamento e Aplicação), entretanto, a habilidade comunicativa que seria privilegiada na unidade não foi explicitada nos objetivos. Nesse primeiro *outline*, não é possível afirmar se os objetivos são alcançáveis pelas atividades propostas porque eles não foram claramente definidos.

O conteúdo apresentado indica o trabalho com a organização retórica do gênero em questão, um dos componentes a ser explorado na fase Detalhamento. As estratégias mencionadas no conteúdo não definem claramente a habilidade que será privilegiada (compreensão, produção escrita, ou ambas), uma vez que a utilização da estratégia *scanning* pode ser um indicativo de que a compreensão escrita será trabalhada e a busca por “evidências tipográficas” pode ser utilizada tanto para trabalhar a compreensão quanto a produção escrita.

Foi possível observar que a atividade 1 incluiu elementos relacionados aos contextos de situação e de cultura sugeridos para o trabalho com a fase Apresentação, embora eles não tenham sido explicitados nos conteúdos.

A atividade 2, por sua vez, pode favorecer o trabalho com a fase Detalhamento se as semelhanças e diferenças entre os exemplos apresentados estiver relacionada à comparação da organização retórica nesses exemplos, ou pode continuar o trabalho com a fase Apresentação, se a comparação entre os exemplos estiver relacionada ao conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em estudo.

Conforme mencionado anteriormente, o *outline* inicial para a unidade de gênero escrito *Curriculum Vitae*, elaborado pelos alunos do Centro-A, foi analisado pelos alunos do Centro-B, e os resultados dessa avaliação são apresentados a seguir.

### **3.1.2. Análise do *outline* inicial do Centro A pelo Centro B**

Segundo o grupo do Centro-B, os objetivos propostos no *outline* para a unidade de gênero escrito *Curriculum Vitae* pareciam alcançáveis. Entretanto, em sua opinião, não ficou bem definida qual a situação-alvo em que esse gênero seria usado e, portanto, qual habilidade comunicativa deveria ser privilegiada: se a compreensão ou a produção escrita. O excerto abaixo ilustra essa percepção dos avaliadores:

Relator do Centro-B: “Analisando a proposta de “outline”, verificamos que os objetivos parecem bastante alcançáveis, porém, não fica claro se na situação-alvo o aluno terá de ler ou escrever currículos. Geralmente, esse gênero é trabalhado com o objetivo de que o aluno desenvolva a capacidade de redigir currículos, seja por motivo acadêmico ou profissional”.

O fato de os avaliadores terem considerado que os objetivos eram “bastante alcançáveis”, apesar de a situação-alvo em que esse gênero seria usado não ter sido bem definida nos objetivos, me leva a acreditar que há problemas na avaliação dos objetivos feita por esse Centro.

Os avaliadores não identificaram nos objetivos, a habilidade que deveria ser enfatizada na unidade, mas indicaram que a habilidade de produção escrita seria mais adequada para o público-alvo em questão:

Relator do Centro-B: “O 4º objetivo proposto, por exemplo, “Levar o aluno a utilizar estratégias necessárias quando do trabalho com o gênero currículo”, parece estar mais direcionado à leitura de currículos. Essa é uma atividade geralmente exercida apenas por quem trabalha com seleção de pessoal ou, por exemplo, concessão de bolsas de estudos. Não nos parece que seja um objetivo “palpável” para o indivíduo que vai redigir seu currículo. Há mais ênfase em objetivos de leitura do que naqueles relativos à escrita”.

Parece-me que a avaliação de que o objetivo 4 estaria mais adequado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita foi uma conclusão precipitada, pois, até o momento, a indicação das estratégias não determina a habilidade que será privilegiada na unidade.

Segundo os avaliadores, o conteúdo apresentou elementos referentes à organização retórica do gênero, mas não fez referência aos aspectos lexicais e gramaticais do gênero em questão, nem aos elementos referentes aos contextos de situação e de cultura:

Relator do Centro-B: “Os conteúdos fazem menção ao estudo de leitura, não apresentando nenhum item relativo à atividade escrita. Além disso, não há referência aos aspectos lexicais e gramaticais a serem abordados. Os conteúdos têm a preocupação de remeter à organização retórica do gênero, mas não dão conta do contexto de situação e de cultura”.

Observa-se que, no comentário acima, já há indícios de aprendizagem sobre a proposta, uma vez que o grupo avaliador reitera o trabalho com a organização retórica e nota a ausência do trabalho a ser feito com os itens léxico-gramaticais, componentes a serem explorados na fase Detalhamento. O grupo nota, também, a ausência do trabalho com os contextos de situação e de cultura, sugeridos para a fase Apresentação.

As “evidências tipográficas” mencionadas na descrição do conteúdo, na opinião do grupo avaliador, deveriam estar mencionadas na lista de atividades que seriam desenvolvidas:

Relator do Centro-B: “Em relação a esse último item, contudo, nos perguntamos se o conteúdo deveria relacionar-se a esse contexto ou se essa não seria uma questão a ser tratada nas atividades a serem desenvolvidas”.

Para o grupo avaliador, as atividades, embora diversificadas, não trabalham os elementos léxico-gramaticais relevantes do gênero e não priorizam a habilidade de produção escrita mencionada no objetivo 5 (“Proporcionar ao aluno, meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV”):

Relator do Centro-B: “As atividades propostas seguem uma progressão e são diversificadas, não apresentando, porém, nenhuma referência a exercícios com o léxico e as estruturas gramaticais relevantes, nem atividades de redação de currículos, conforme proposto nos objetivos”.

Finalmente, para o grupo avaliador, as atividades, propostas no primeiro *outline* foram desenhadas para ser utilizadas somente com a primeira fase da proposta de Ramos (2004a), a Apresentação:

Relator do Centro-B: “As atividades atendem à fase de apresentação do gênero, mas não o fazem em relação às fases de detalhamento e aplicação”.

Mais uma vez, esse grupo demonstra o conhecimento da proposta ao notar que as atividades não contemplam as outras fases enunciadas nos objetivos.

### **3.1.3. Análise da pesquisadora do *outline* final do Centro A**

Apesar de todas as sugestões feitas pelo grupo do Centro-B, os alunos do Centro-A não fizeram nenhuma modificação em relação aos objetivos e conteúdo propostos no *outline* inicial. Entretanto, a lista de atividades do *outline* inicial que, segundo os avaliadores, foram propostas somente para a fase Apresentação, foi acrescida, no *outline* final, de duas atividades para a fase Aplicação. Essas duas atividades definiram a habilidade comunicativa que deveria ser priorizada na unidade, o que indica que os comentários dos avaliadores sobre a indefinição da habilidade a ser priorizada na unidade foi considerado pelo grupo elaborador. O quadro 3.2 indica as modificações feitas na *outline* final, referentes ao item “Atividades”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> As modificações feitas estão sombreadas

Atividades - <i>Outline</i> inicial	Atividades - <i>Outline</i> final
Disponibilizar aos alunos vários exemplos de CV com o questionário: 1- Para que as pessoas escrevem um CV; 2- Quem o escreve; 3- Que tipo de informações encontramos nele; 4- Qual seu público-alvo; 5- Quem são os participantes; 6- Qual a relação entre os participantes; 7- Qual o motivo pelo qual as pessoas lêem o CV; 8- Que tipo de linguagem é utilizado em um CV; 9- O CV obedece a uma forma específica Um segundo tipo de atividade seria entregar aos alunos vários exemplos de CV para apontar as semelhanças e diferenças entre eles	Disponibilizar aos alunos vários exemplos de CV com o questionário: 1- Para que as pessoas escrevem um CV; 2- Quem o escreve; 3- Que tipo de informações encontramos nele; 4- Qual seu público-alvo; 5- Quem são os participantes; 6- Qual a relação entre os participantes; 7- Qual o motivo pelo qual as pessoas lêem o CV; 8- Que tipo de linguagem é utilizado em um CV; 9- O CV obedece a uma forma específica Um segundo tipo de atividade seria entregar aos alunos vários exemplos de CV para apontar as semelhanças e diferenças entre eles <b>Elaborar um <i>curriculum vitae</i> acadêmico partindo de informações disponibilizadas.            Redija seu próprio <i>curriculum vitae</i></b>

**Quadro 3.2** – Lista de atividades do *outline* final elaborado pelo Centro-A

As atividades propostas no *outline* final ilustram o trabalho com as três fases da proposta: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.

### 3.1.4. Análise da pesquisadora da primeira versão da unidade didática para gênero escrito

Os objetivos para a unidade de gênero escrito *Curriculum Vitae* (anexo 5), elaborada pelo Centro-A, foram explicitados na unidade e são os mesmos objetivos propostos nos *outlines* inicial e final. Os objetivos da unidade são:

1. *Familiarizar o aluno com o gênero CV*
2. *Conscientizar o aluno acerca das diversas características do gênero CV*
3. *Levar o aluno a identificar as partes constituintes do CV*
4. *Levar o aluno a utilizar as estratégias necessárias quando do trabalho com o gênero CV*
5. *Proporcionar ao aluno meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV*

Os objetivos estabelecidos para a unidade estão relacionados a três fases da proposta - Apresentação, Detalhamento e Aplicação -, o que indica evidências de aprendizagem dos objetivos de cada fase.

Os textos utilizados na unidade constituem exemplos autênticos do gênero em estudo. Trata-se de dois modelos de CV profissional e dois acadêmicos retirados da *Internet* (anexo 5), que se mostram adequados para a unidade, atendendo assim, à indicação da proposta em foco (Ramos 2004a:118).



As atividades foram desenhadas para alcançar os objetivos relacionados ao trabalho com as 3 fases acima citadas, refletindo o seqüenciamento do conteúdo, segundo a proposta de Ramos (2004a). Dessa forma, as atividades 1 e 2 desenvolvem o trabalho da fase Apresentação, com o resgate de informações sobre os contextos de situação e cultura, e atividades que tratam de questões relativas a propósito, participantes e linguagem utilizada. As atividades recuperam, assim, o conhecimento anterior do gênero e fornecem informações que talvez o aluno não conheça sobre o gênero em questão, conforme ilustra a atividade abaixo:

*I. Vamos refletir sobre o gênero Currirulum Vitae, a fim de trocarmos informações sobre o mesmo. Para nortear a nossa discussão, considere os questionamentos abaixo:*

1. *Para que as pessoas escrevem o Curriculum Vitae (CV)?*
2. *Quem o escreve?*
3. *Que tipos de informações encontramos nele?*
4. *Qual o seu público alvo?*
5. *Quem são os possíveis participantes desse evento?*
6. *Qual a relação entre os participantes?*
7. *Qual o motivo pelo qual as pessoas lêem o CV?*
8. *Que tipo de linguagem é utilizado?*
9. *O CV segue uma fôrma específica?*
10. *Onde o CV circula?*
11. *Que papel o CV ocupa na comunidade?*

A atividade 2, de conscientização, trabalha com o conhecimento prévio do alunos sobre o gênero em questão:

*II. No quadro abaixo apresentamos algumas características relacionadas a gêneros escritos. Sublinhe aquelas que são consideradas importantes para elaboração de um Currirulum Vitae. Um Currirulum Vitae deve ser:*

<i>claro – informal – verdadeiro – conciso – longo – completo – inconsistente – atual – ilustrado – atraente visualmente – consistente</i>
--

Observa-se, assim, que os dois primeiros objetivos estabelecidos para a unidade (familiarizar o aluno com o gênero CV e conscientizar o aluno acerca das diversas características do gênero CV) estão relacionados ao desenvolvimento da fase Apresentação e são alcançáveis pelas atividades 1 e 2.

As duas primeiras atividades evidenciam a aprendizagem dos elaboradores da unidade a respeito dos objetivos da fase Apresentação, trabalhada no material elaborado com o resgate de informações sobre os contextos de situação e cultura, resgate do conhecimento anterior do gênero ou mesmo apresentação de informações que o aluno não dispõe sobre o gênero em estudo.

A atividade 3, por sua vez, envolve a compreensão geral dos textos disponibilizados (CV acadêmico e CV profissional) e a identificação das semelhanças e diferenças entre os textos, por meio da utilização da estratégia de leitura *scanning* e observação das evidências tipográficas. O uso, no enunciado, das palavras “*scanning*” e “evidências tipográficas” pode indicar que os alunos já estão acostumados a esses jargões, já que não há nenhuma explicação sobre o seu significado. Essas estratégias foram utilizadas para o desenvolvimento da compreensão escrita.

Essa atividade pode ser um elo no trabalho com as fases Apresentação e Detalhamento. A nota de rodapé, colocada junto com as palavras *Curriculum Vitae* na atividade III, sinaliza para a instrução da atividade anterior:

*III. Vamos nos dividir em grupos de 04 pessoas. Tendo como base os exemplos de Curriculum vitae<sup>17</sup> disponibilizados, fazendo uso da técnica de scanning e observando as evidências tipográficas, complete a tabela abaixo, identificando as semelhanças e diferenças existentes.*

	<i>Curriculum acadêmico</i>	<i>Curriculum profissional</i>
<i>Semelhanças</i>		
<i>Diferenças</i>		

As atividades seguintes (atividades 4, 5 e 6) favorecem o trabalho com a fase Detalhamento, que tem como objetivos “fornecer condições para a compreensão geral e detalhada dos textos, bem como explorar a função discursiva e os elementos léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta; compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação” (Ramos 2004a:121). Assim, encontramos evidências da aprendizagem dos elaboradores dos objetivos dessa fase.

Nas atividades 4 e 5, os alunos devem identificar as partes constituintes do CV, ou seja, a organização retórica dos textos. Entretanto, não há nenhuma orientação para o aluno sobre o significado de “partes constituintes”, o que me leva a indagar se os alunos já conhecem o seu significado ou se o grupo elaborador não percebeu que era necessário fornecer essa informação aos alunos.

---

<sup>17</sup> Para a realização da atividade 2, o professor disponibilizará para os grupos vários exemplares de *Curriculum vitae*.

IV. Cada grupo deverá escolher um Curriculum distinto a fim de completar o quadro abaixo sinalizando as suas partes constituintes. Não é necessário utilizar todos os espaços em branco.

<i>PARTES CONSTITUINTES</i>

V. Após ter completado a quadro acima, elabore um cartaz para apresentar as partes constituintes do Curriculum selecionado aos demais grupos.

A atividade 6 oferece um modelo de CV para ser completado pelos alunos a partir dos itens elencados anteriormente, conforme segue:

**PERSONAL DETAILS**

Name  
Address  
Telephone  
E-mail  
Date of birth  
Marital Status

**EDUCATION**

**LANGUAGE(S)**

**PROFESSIONAL EXPERIENCE**

**HOBBIES AND INTERESTS**

**REFERENCES**

Academic  
Work

Observe-se que, nos exemplos dados aos alunos (anexo 5), os itens “Marital Status”, “Hobbies and Interests” e “References” não apareceram. Essa omissão pode dificultar a realização da atividade que tem como objetivo a utilização dos elementos léxico-gramaticais necessários para completar as partes constituintes do CV, caso o aluno não tenha conhecimento prévio ou não esteja familiarizado com o léxico necessário para completar esses itens. A atividade 6 é apresentada a seguir:

VI. Partindo dos itens elencados, elabore o seu Curriculum acadêmico.

<b>CURRICULUM VITAE</b>	
<b>PERSONAL DETAILS</b>	
Name	
Address	
Telephone	
E-mail	
Date of birth	
Marital Status	←
<b>EDUCATION</b>	
<b>LANGUAGE(S)</b>	
<b>PROFESSIONAL EXPERIENCE</b>	
<b>HOBBIES AND INTERESTS</b>	←
<b>REFERENCES</b>	←
Academic	
Work	

Conforme se verifica na proposta das atividades 4, 5 e 6, elas possibilitam a realização dos objetivos 3, 4 e 5, que são:

- 3- *Levar o aluno a identificar as partes constituintes do CV.*
- 4- *Levar o aluno a utilizar as estratégias necessárias quando do trabalho com o gênero CV*
- 5- *Proporcionar ao aluno meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV*

A atividade 7 tem como objetivo a busca de um exemplo de CV da área específica dos alunos na *Internet* e, desta forma, também contribui para a realização do objetivo 5.

*VII. Cada grupo deverá trazer na próxima aula um exemplo de Curriculum em inglês na sua área específica. Consulte sites na internet, contacte os professores da área técnica e/ou o coordenador de seu curso.*

Depois de buscar exemplos de CV em sua área específica, os alunos realizam a atividade 8, que tem como objetivo explícito a produção escrita de um CV. Entretanto, o processo para a redação, iniciado na atividade 6, conforme mencionado anteriormente, pode apresentar alguns problemas para o aluno porque alguns itens presentes no modelo a ser completado não apareceram nos exemplos apresentados para esse trabalho. Além dessa questão, é preciso notar também a ausência de atividades destinadas aos comentários da produção escrita realizada na atividade 6, o que poderia solucionar os possíveis problemas

advindos da realização da atividade. Por todos esses motivos, podemos concluir sobre a possível dificuldade que os alunos terão na execução dessa atividade. Abaixo, reproduzo a proposta da atividade 8:

*VIII. Redija seu próprio Curriculum vitae em inglês, levando em consideração seu objetivo: acadêmico ou profissional.*

Tendo apresentado minha análise da primeira versão da unidade para gênero escrito, passo agora à avaliação feita pelo grupo do Centro-D, que também comentou essa versão da unidade.

### **3.1.5. Avaliação da unidade pelo Centro-D**

Ao avaliar a unidade didática para gênero escrito elaborada pelos alunos do Centro-A, o grupo do Centro-D considerou que os objetivos estabelecidos para a unidade eram alcançáveis:

Relator do Centro-D: “Os objetivos da unidade do gênero escrito são coerentes com o outline final da unidade 6, na verdade são os mesmos. Achemos também que os objetivos são alcançáveis”.

O grupo do Centro-D apontou que o trabalho com a organização retórica do gênero poderia ser mais explorado na unidade, e que os exemplos oferecidos apresentaram variações que poderiam comprometer a compreensão dos alunos. O grupo também apontou a falta de clareza do trabalho com os elementos léxico-gramaticais e sua relação com os movimentos que compõem a organização retórica do gênero em questão:

Relator do Centro-D: “Cremos que a organização retórica do gênero com seus movimentos foi pouco explorada. Quando vocês mencionam as partes constituintes de um CV devem estar se referindo a isso, mas os movimentos não ficam claros para os alunos. Como há quatro exemplos de CV e eles têm umas variações entre eles, é provável que haja mais de uma possibilidade nas organizações retóricas e nos movimentos. Também, na atividade 3, as evidências tipográficas são os elementos léxico-gramaticais? E como os alunos sabem sobre isso? Imagina-se então que eles já tiveram aula sobre isso, mas na unidade não está claro que certos elementos léxico-gramaticais são recorrentes no gênero justamente para mostrar que fazem parte de movimentos que compõem a organização retórica”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores têm conhecimento de que o trabalho com a organização retórica e com os elementos léxico-gramaticais do gênero estão

relacionados à utilização da fase Detalhamento. Revelam, também, que os avaliadores notaram que os exemplos oferecidos aos alunos não apresentaram a mesma organização retórica do modelo a ser completado na atividade 6, o que pode causar dificuldades para a realização da atividade, caso os alunos não tenham conhecimento prévio dos itens lexicais necessários para completar o modelo.

Para os alunos do Centro-D, as atividades seguem a progressão sugerida pela proposta em foco:

Relator do Centro-D: “Existe uma seqüência dentro das atividades propostas, primeiro localizar os CVs dentro de um contexto de situação e cultura, depois vai afunilando para características especiais e depois aparecem as semelhanças e diferenças entre os exemplos do gênero e aplicação do que aprenderam, produzindo seu próprio CV”.

O comentário acima é um indicativo de que os avaliadores estão conscientes de que as atividades foram apresentadas de forma espiralada, conforme sugerido pela proposta de Ramos (2004a).

É interessante observar que os avaliadores mostram problemas em relação aos conceitos de “habilidade comunicativa” e “estratégia”, ao nomearem “*scanning*” como habilidade comunicativa, conforme se observa no comentário abaixo:

Relator do Centro-D: “A habilidade comunicativa proposta no conteúdo é o scanning e é a mesma especificada na atividade III para que os alunos encontrem as semelhanças e diferenças entre o curriculum acadêmico e o profissional. São usadas estratégias de leitura, debate em grupos e escrita para o desenvolvimento da habilidade de scanning proposta no conteúdo da unidade”.

A unidade didática para gênero escrito elaborada pelos alunos do Centro-A foi refeita depois de ter sido analisada pelos alunos do Centro-D e a análise da versão final é apresentada a seguir.

### **3.1.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática para gênero escrito**

Os objetivos da unidade didática para gênero escrito elaborada pelo Centro-A, em sua versão final (anexo 6), foram explicitados na unidade e são diferentes dos objetivos propostos nos *outlines* e na primeira versão da unidade, conforme se vê abaixo:

*Objetivos:*

- 1. Reconhecer o Curriculum Vitae*
- 2. Identificar, através das evidências tipográficas e dos grupos nominais, a organização retórica do gênero CV.*

Esses objetivos indicam que as fases da Apresentação e Detalhamento da proposta de Ramos (2004a) são trabalhadas na unidade. No entanto, conforme será apontado mais adiante, o exame das atividades indicou que, embora não previsto nos objetivos, algumas atividades procuram contemplar a fase da Aplicação, o que me leva a concluir que os objetivos não são coerentes com as atividades apresentadas.

Nessa versão, foram apresentados seis exemplos de CV e dois exemplos de outros gêneros: 1- uma carta formal declinando um emprego, e 2- um anúncio de emprego. Todos os exemplos utilizados na versão final da unidade são autênticos e foram retirados da *Internet*, mostrando-se em consonância com as orientações da proposta em foco.

A unidade foi apresentada pelos alunos do Centro-A (anexo 8) em três partes:

- Fase de familiarização – parte 1.*
- Fase de familiarização – parte 2.*
- Fases de conscientização/aplicação.*

Se considerarmos que a nomenclatura utilizada nessa divisão é derivada daquela referente às fases da proposta de Ramos (2004a), podemos identificar elementos incoerentes na divisão feita pelos alunos do Centro-A, pois, segundo a referida proposta, não se prevê passar da Apresentação (fase 1) para a fase Aplicação (fase 3), saltando a fase Detalhamento (fase 2), uma vez que essa é uma proposta espiralada, ou seja, o conteúdo é apresentado do âmbito geral para o mais detalhado.

A atividade 1 da parte 1 – *Fase de familiarização-parte 1*- procura resgatar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero CV, iniciando o trabalho com a fase Apresentação prevista no primeiro objetivo:

*I – O que vocês sabem sobre o gênero Curriculum Vitae (CV)?*

O resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero tem prosseguimento na atividade 2 com a utilização das evidências tipográficas. Essa estratégia foi utilizada, nessa atividade, para o desenvolvimento da compreensão escrita, para o reconhecimento e identificação das palavras que se relacionam aos dados pessoais de um CV:

II – Observe, a seguir, o modelo de um CV e, tendo como base as evidências tipográficas, grife as palavras que se relacionam aos dados pessoais:

### 1. Personal References

Name: Gabriel P. Silva  
Phone: 55-21-5983169  
E-mail: [gabriel@nce.ufrj.br](mailto:gabriel@nce.ufrj.br)  
Homepage: <http://equipe.nce.ufrj.br/gabriel>

### 2. Education

DSCS, COPPE - Systems Engineering and Computer Science Program, Brasil	September 2000
MSCS, COPPE - Systems Engineering and Computer Science Program, Brasil	June 1991
BSEE, Federal University of Rio de Janeiro, Brasil	December 1983

### 3. Professional Activities

a) Position: Telecommunication Technician Trainee  
Employer: EMBRATEL – Brazilian Telecommunication Company  
Department: CLRJ-23/ Electronics Repair Laboratory  
Period: February 1979 – January 1980

b) Position: Electronic Engineer Trainee  
Employer: federal University of Rio de Janeiro  
Department: Electronic Computing Centre  
Period: March 1981 – January 1984

c) Position: Hardware Designer  
Employer: Cobra – Brazilian Computer and systems  
Department: hardware Design Division  
Period: February 1984 – June – 1986

d) Position: Researcher  
Employer: Federal University of Rio de Janeiro  
Department: Electronic Computing Centre  
Period: Since July 1986

### 4. PUBLICATIONS

Pires, A. Soares et al.

"Estruturação de Projeto de Circuitos Integrados utilizando Tecnologia CMOS"  
Proc. of the I Brazilian Symposium on Integrated Circuit Design  
Porto Alegre, November 1983

Silva, Gabriel P.

"UCP 68000 - Uma Unidade de Processamento para um Sistema Homogêneo Multiprocessado de 32 Bits"

Undergraduate Project - DEEL/UFRJ  
Rio de Janeiro, January 1984

Faller, N. et alli

"O Projeto PEGASUS-32X/PLURIX"

Proc. of the XVII Brazilian Computer Science Congress - SUCESU  
Rio de Janeiro, August 1984

From: <http://equipe.nce.ufrj.br/gabriel>



Dando continuidade ao resgate do conhecimento prévio do aluno sobre as informações que podem ser requisitadas no item “dados pessoais” de um CV, a atividade 3 evidencia aspectos dos contextos de situação e de cultura do gênero em foco, caracterizando, desta forma, a continuação do trabalho com a fase Apresentação/ Conscientização:

*III – Mencione outras informações que podem estar presentes em um CV na parte referente aos dados pessoais.*

Na atividade 4, as evidências tipográficas são novamente utilizadas pelos alunos para identificar outras informações que aparecem no exemplo de CV apresentado anteriormente:

*IV – Utilizando as evidências tipográficas, que outras informações são apresentadas neste CV, além das pessoais*

Até a atividade 4, a unidade trabalha a fase Apresentação, cumprindo, assim, o objetivo de *Reconhecer o Curriculum Vitae*. O resgate do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão, em relação aos itens que podem compor um CV, evidencia que os alunos do Centro-A aprenderam que a fase Apresentação pode ser ilustrada com a identificação dos conteúdos abordados em um gênero.

Para realizar a atividade 5, os alunos deverão fazer uma leitura detalhada do exemplo de CV apresentado na atividade 2. O objetivo é identificar as características dos gêneros escritos apresentadas nessa atividade, o que indica uma ruptura no trabalho com a fase Apresentação, já que a compreensão detalhada faz parte dos objetivos da fase Detalhamento (Ramos 2004a:121):

*V – No quadro abaixo, apresentamos algumas características relacionadas a gêneros escritos. Sublinhe aquelas que estão presentes no gênero Curriculum Vitae estudado.*

---

Claro – informal – verdadeiro – conciso – longo – completo –  
inconsistente – atual – ilustrado – atraente visualmente – consistente

---

A atividade seguinte (atividade 6) trabalha com grupos nominais retirados dos exemplos de CV afixados nas paredes. Entretanto, na unidade não há indicações de quais são esses textos. Os grupos nominais extraídos dos exemplos são expostos aos demais colegas para que eles dêem o significado (em português) desses grupos nominais. Essa atividade não está relacionada ao objetivo 2 da unidade, que prevê a identificação da organização retórica

do gênero através dos grupos nominais porque não foi feita a relação entre os grupos nominais apresentados e os movimentos do gênero em questão.

*VI – Em grupos de 05 pessoas, retire dos currículos afixados nas paredes da sala de aula, exemplos de grupo nominal. Cada grupo deverá eleger um representante para expor aos demais colegas os resultados de sua pesquisa, solicitando dos ouvintes o significado dos grupos nominais.*

A atividade 6 encerra a primeira parte da unidade, nomeada, pelos alunos do Centro-A, de *Fase de familiarização – parte 1*.

A segunda parte, *Fase de familiarização - parte 2*, tem uma só atividade, a qual possibilita a comparação entre o gênero CV e outros, pois solicita aos alunos a identificação dos exemplos de CV entre outros gêneros. Esse tipo de atividade está previsto na proposta em foco (Ramos, 2004a:119) para o desenvolvimento da fase Apresentação. Portanto, depois de trabalhar com compreensão detalhada e grupos nominais, a unidade retoma, com essa atividade, o trabalho com a fase Apresentação.

*I – Observe os exemplares de gêneros escritos apresentados abaixo e marque aquele(s) que corresponde(m) ao gênero CV. Justifique sua resposta*

A título de ilustração, transcrevo abaixo o exemplo “a” dessa atividade<sup>18</sup>:

a- ( )  
Susan Markstone  
87 Delaware Road  
Hatfield, CA 08065  
(909) 555-5555  
Date

Dear Mr. Gilhooley,

*Thank you very much for offering me the position of Marketing Manager with Hatfield Industries. It was a difficult decision to make, but, I have accepted a position with another company. I sincerely appreciate you taking the time to interview me and to share information on the opportunity and your company. Again, thank you for your consideration.*

Signature  
Susan Markstone

From: <http://jobsearch.about.com/od/morejobletters/a/rejectajob.htm>

---

<sup>18</sup> A atividade, na íntegra, pode ser encontrada no anexo 6.

A atividade 1 da terceira parte da unidade, *Fases de Conscientização/Aplicação*, é uma atividade para a fase Apresentação (conscientização). Ali, os elementos referentes aos contextos de situação e de cultura do gênero em questão são evidenciados.

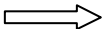
### **Gênero: *Curriculum Vitae* – Fases de Conscientização/Aplicação**

1) *Vamos revisar sobre o gênero Curriculum Vitae a fim de trocarmos informações sobre o mesmo. Para nortear a nossa discussão, considere os questionamentos abaixo:*

- a) *Que tipo de linguagem é utilizado no gênero CV?*
- b) *Quem são os possíveis participantes desse evento?*
- c) *Qual interesse o empregador tem ao analisar seu CV?*
- d) *Quais são as características de um CV?*
- e) *O CV obedece a uma fôrma específica?*
- f) *Qual seria o público-alvo de um CV?*

A atividade 2 tem como objetivo ilustrar a fase Apresentação da proposta em foco. Entretanto, o item “organização retórica”, incluído no quadro a ser completado na atividade, nos leva a pressupor que o aluno já conhece a organização retórica do gênero em questão, uma vez que, nesta atividade, nada é explicado a esse respeito. Para a execução dessa atividade, os alunos utilizam dois exemplos de CV, incluídos no anexo 6.

2) *Complete o quadro abaixo tendo por base os dois modelos de CV apresentados a seguir:*

	<i>C. Acadêmico</i>	<i>C. Profissional</i>
 <i>Público-alvo</i>		
<i>Organização retórica</i>		
<i>Participantes</i>		
<i>Tipo de linguagem</i>		
<i>Onde circula</i>		

Se considerarmos que o aluno, de fato, já conhece a organização retórica do gênero em questão (o que permitiria que ele respondesse corretamente à atividade 2), observamos que se esvazia o propósito da atividade 3 (apresentada abaixo), que sugere um trabalho com a identificação da organização retórica do gênero com base nos exemplos apresentados, por meio da utilização da estratégia *scanning* e de evidências tipográficas. Em outras palavras, a atividade 3 parece oferecer subsídios para a execução da atividade 2, preparando o aluno para o reconhecimento da organização retórica do gênero. Isso nos leva à percepção de que a ordem de apresentação das atividades 2 e 3 está invertida.

Entretanto, vale destacar que, até o momento, nada foi dito sobre organização retórica. Portanto, podemos concluir que o aluno não sabe o que esse conceito significa, o que nos leva a avaliar como inadequada a inclusão do item “organização retórica” na atividade 2.

*3) Tendo como base os exemplos de CV disponibilizados, cada grupo deverá escolher um Curriculum distinto a fim de completar, em inglês, o quadro abaixo, fazendo uso da técnica scanning e observando as evidências tipográficas. Não é necessário utilizar todos os espaços em branco.*

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

*Após ter completado o quadro acima, elabore um cartaz para apresentar, aos demais grupos, a organização retórica do Curriculum selecionado .*

Acredito que o objetivo 2 (*identificar, através das evidências tipográficas e dos grupos nominais, a organização retórica do gênero CV*) não foi alcançado pela atividade 3 porque a estratégia *scanning* não foi inserida no objetivo, o que me leva a supor que essa atividade não está relacionada aos objetivos propostos para a unidade.

A atividade 4 solicita aos alunos que destaquem o propósito comunicativo nos currículos apresentados. Esse enunciado evidencia que os elaboradores conhecem o conceito de propósito comunicativo ligado ao conceito de gênero. Entretanto, o significado desse conceito - que até o momento não tinha surgido na unidade - não foi explicado aos alunos e, portanto, podemos supor que o aluno não saberá claramente o que deverá fazer na atividade.

*4) Destaque, nos currículos, o propósito comunicativo que cada um apresenta. Justifique a sua resposta.*

Na atividade 5, os alunos devem completar as partes de um CV em uma atividade guiada de produção escrita. Entretanto, assim como aconteceu na primeira versão da unidade, a análise dos exemplos mencionados nessa versão final (anexo 6) indicou que alguns itens como “Hobbies” e “References” não apareceram em nenhum dos exemplos utilizados, o que pode resultar em dificuldades no momento de realização da atividade, caso os alunos não tenham o conhecimento prévio dos itens lexicais para completar o CV.

5) Partindo dos itens elencados abaixo, elabore o seu Curriculum acadêmico.

<b>CURRICULUM VITAE</b>
<b>PERSONAL INFORMATION</b>
Name
Address
Telephone
E-mail
Date of birth
Marital Status
<b>EDUCATION</b>
<b>LANGUAGE(S)</b>
<b>PROFESSIONAL EXPERIENCE</b>
<b>REFERENCES</b>
Academic
Work

Depois de completar um modelo de CV em uma atividade guiada de produção escrita, a atividade 6 sugere uma discussão entre os alunos sobre a organização retórica do gênero em questão, e a identificação das semelhanças e diferenças entre os exemplos pesquisados pelos alunos.

*6) Cada grupo deverá trazer na próxima aula um exemplo de Curriculum em inglês na sua área específica. Consulte sites na internet, contacte os professores da área técnica e/ou o coordenador de seu curso.*

*Cada grupo deverá refletir sobre as questões pertinentes ao CV escolhido, especificando seu propósito comunicativo e sua organização retórica.*

*Cada grupo apresentará o CV escolhido destacando os aspectos relevantes. Após a apresentação será feita uma discussão sobre CVs ressaltando assim as semelhanças e diferenças entre eles.*

Nota-se que o trabalho com a organização retórica do gênero, sugerido na atividade acima, evidencia o conhecimento do grupo do Centro-A de um dos aspectos que deve ser trabalhado na fase Detalhamento.

A atividade 7 solicita aos alunos a redação de um CV. Se considerarmos que os alunos não têm mais um modelo para completar (como na atividade 5), podemos dizer que essa atividade pode apresentar problemas para a sua execução, visto que a habilidade de produção escrita foi pouco trabalhada na unidade. Além disso, essa atividade não tem nenhuma ligação com os objetivos propostos para a unidade:

7) *Redija seu próprio Curriculum Vitae em inglês, levando em consideração seu objetivo: acadêmico ou profissional.*

É possível perceber que, na atividade 7, os objetivos propostos para a unidade (*reconhecer o Curriculum Vitae e identificar, através das evidências tipográficas e dos grupos nominais, a organização retórica do gênero CV*) não estão em sintonia com as atividades, visto que os objetivos indicam o trabalho com as fases Apresentação e Detalhamento e as atividades incluem o trabalho com a fase Aplicação, não mencionada nos objetivos.

O objetivo *reconhecer o Curriculum Vitae* foi alcançado pelas atividades sugeridas para a fase Apresentação, que foi a fase da proposta mais desenvolvida na unidade, evidenciando, desta forma, o conhecimento dos elaboradores a respeito da importância do resgate do conhecimento prévio dos alunos e do trabalho com os elementos relacionados aos contextos de situação e de cultura durante a fase Apresentação.

A análise do processo de elaboração da unidade para gênero escrito *Curriculum Vitae* feita pelo grupo do Centro-A apresentou evidências de aprendizagem do trabalho com a fase Apresentação da proposta de Ramos (2004a), uma vez que o grupo elaborou atividades para resgatar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero em foco, e ilustrou o trabalho dessa fase incluindo os elementos relacionados aos contextos de situação e de cultura.

Os comentários dos avaliadores da unidade (grupo do Centro-D), evidenciaram que esse grupo aprendeu que a apresentação das atividades deve ser feita de forma espiralada, ou seja, sempre retomando o que foi visto anteriormente, o que significa seguir a sequência de trabalho sugerida pelos objetivos de cada fase da proposta.

### **3.2. Centro-B**

O gênero escolhido pelo Centro-B para ser utilizado na elaboração das versões iniciais e finais dos *outlines* e das unidades didáticas para gênero escrito, foi “*Base de dados das propriedades dos elementos químicos*” que, segundo os elaboradores da unidade, faz parte da situação-alvo de uso da língua inglesa dos alunos do curso técnico de Química Industrial.

### 3.2.1. Análise da pesquisadora do outline inicial do Centro-B

O quadro 3.3 apresenta a versão inicial do *outline* elaborado pelo Centro-B para a unidade de gênero escrito *Base de dados das propriedades dos elementos químicos*:

Objetivos	Conteúdo	Atividades
1. Identificar o contexto cultural em que o gênero ocorre e compreender a relevância do gênero para o estudante de Química. 2. Perceber a natureza da linguagem utilizada: seu registro e sua intenção comunicativa. 3. Identificar os blocos retóricos que compõem textos do gênero “Base de dados das propriedades dos elementos químicos”. 4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos. 5. Identificar as características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero. 6. Criar um glossário do léxico característico do gênero. 7. Desenvolver a habilidade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa.	Textos a ser utilizados: I. Oxygen II. Phosphorus III. Nitrogen IV. Iodine V. Iron  1. Formas verbais: 1.1. Simple Present 1.2. Simple Past 1.3. Modais (can, may, must) 1.4. Voz passiva 1.5. Gerúndio  2. Advérbios de frequência  3. Sintagmas nominais  4. Formação de palavras 4.1. O sufixo –ing 4.2. Adjetivos formados por sufixação 4.3. Advérbios formados por sufixação  5. Graus dos adjetivos  6. Marcadores do discurso 6.1. Adição 6.2. Contraste 6.3. Causa 6.4. Exemplificação 6.5. Tempo	1. Identificar propósito, público-alvo, área de circulação e assunto dos textos. 2. Selecionar no texto os trechos que correspondem a cada bloco retórico. 3. Completar quadro-resumo com informações sobre as propriedades dos elementos químicos. 4. Identificar o significado de verbos encontrados no texto. 5. Identificar a frequência das ações expressas no texto. 6. Explicar ou traduzir os trechos que contêm vocábulos com a terminação – ing (seja de verbos, substantivos ou adjetivos). 7. Identificar os sintagmas nominais, reconhecer os seus componentes e dizer seu significado. 8. Listar adjetivos formados por sufixação e identificar seu significado. 9. Transcrever adjetivos nos graus comparativo e superlativo. 10. Atividades diversas de estudo de vocabulário: inferência lexical, corresponder colunas (inglês/português), sinônimos, múltipla escolha, etc.). 11. Comparar semelhanças e diferenças na organização retórica dos textos.

**Quadro 3.3** - *Outline* inicial elaborado pelo Centro-B para a unidade de gênero escrito

Os objetivos apresentados no primeiro *outline* parecem contemplar o trabalho com as três fases - Apresentação, Detalhamento e Aplicação -, o que evidencia sua aprendizagem sobre essas fases.

Entretanto, os objetivos não são claros em relação à habilidade comunicativa que seria privilegiada na unidade: a produção ou compreensão escrita. Não é possível afirmar que os

objetivos propostos no primeiro *outline* são alcançáveis pelas atividades propostas porque não há atividades para realizar o objetivo 7.

Apesar dos objetivos estarem relacionados às fases da proposta, o conteúdo apresentado no planejamento da unidade é basicamente gramatical, sem relação com a proposta em foco e sem indicar a habilidade comunicativa privilegiada na unidade. Além disso, os textos utilizados são nomeados sem indicação de suas fontes, o que impede a comprovação de sua autenticidade.

As atividades sugeridas incluíram elementos relacionados aos contextos de situação e de cultura que ilustram o trabalho com a fase Apresentação.

Em relação ao trabalho com a fase Detalhamento, encontramos atividades para a identificação da organização retórica do gênero. Já com respeito às atividades para a identificação de elementos léxico-gramaticais, não se pode afirmar se eles são relacionados ao gênero em questão ou não. Outro problema constatado é a não-inclusão de atividades para a fase Aplicação nos objetivos.

A análise do primeiro *outline* indicou que os objetivos não são coerentes com o conteúdo e atividades.

O *outline* inicial da unidade para gênero escrito *Base de dados das propriedades dos elementos químicos*, elaborado pelos alunos do Centro-B, foi analisado pelos alunos do Centro-A. A seguir apresento os resultados dessa análise.

### **3.2.2. Análise do *outline* inicial do Centro-B pelo Centro-A**

O grupo de alunos do Centro-A considerou que os objetivos propostos para a unidade não se apresentavam interligados, o que, para os avaliadores, representou uma dificuldade para saber se são alcançáveis ou não. Como se verá no excerto abaixo, na opinião do grupo, os objetivos não indicaram a habilidade comunicativa que seria priorizada na unidade (compreensão ou produção escrita) e não se mostravam coerentes com o conteúdo apresentado.

Relator do Centro-A: “No que se relaciona à habilidade comunicativa proposta, nós, professoras do Centro-A, não sentimos, no decorrer de nossa análise, uma clareza no que se relaciona à habilidade a ser trabalhada nesta unidade. Os objetivos traçados, por sua vez, não se apresentavam interligados, mas, do contrário, se apresentavam como metas estanques, sem que houvesse consonância ou relação uns com os outros. Diante de tais dados, que funcionam aqui como “constraints” à nossa análise, concluímos, nesta



primeira etapa, que fica evidente a dificuldade de definirmos se tais objetivos são alcançáveis ou não”.

Relator do Centro-A: “Ainda nos referindo aos objetivos, observamos, quando da análise, que muitos deles, a exemplo os objetivos de número 6 (Criar um glossário do léxico característico do gênero) e 7 ( Desenvolver a atividade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa) se apresentam de forma descontextualizada, tendo em vista não apresentarem uma consonância, uma correspondência, com os conteúdos posteriormente elencados”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores do Centro-A perceberam a falta de coerência entre os objetivos e o conteúdo apresentado para a unidade, uma vez que o conteúdo, muito extenso, foi elaborado com base em itens gramaticais, sem relação com a proposta em foco, conforme indica o depoimento abaixo:

Relator do Centro-A: “Analisando os conteúdos elencados, de forma geral, percebemos que estes estão basicamente centrados em tópicos gramaticais, possivelmente relacionados ao gênero, como ilustramos a seguir: formas verbais (simple present, simple past, modais, voz passiva e gerúndio); advérbios de frequência e graus dos adjetivos. Tais conteúdos, dentro da nossa compreensão, não estão relacionados à proposta de trabalho com gêneros. Observamos, igualmente, que a condução/o trabalho deste conteúdo, de base gramatical, não se apresenta de forma clara e delineada. Paralelamente a isso, percebemos, na nossa análise, uma imensidão de conteúdos a serem trabalhados em apenas uma unidade didática...”

Para o grupo do Centro-A, o conteúdo não incluiu elementos relacionados à organização retórica do gênero e às estratégias para o desenvolvimento da habilidade comunicativa que deveria ser priorizada na unidade:

Relator do Centro-A: “Ainda nos referindo aos conteúdos elencados, observamos, igualmente, que eles não contemplam elementos relacionados à organização retórica do texto e às estratégias relevantes quando do desenvolvimento de habilidades comunicativas”.

Ao mencionar que o conteúdo não incluiu elementos relacionados à organização retórica do gênero e às estratégias para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, os avaliadores evidenciam sua aprendizagem em relação à importância desses aspectos para o trabalho com a fase Detalhamento, e para a definição da habilidade comunicativa que seria privilegiada na unidade.

O grupo avaliou que as atividades propostas contemplaram o trabalho com a organização retórica, ainda que ele não tivesse sido incluído no conteúdo. Além disso, para o grupo de alunos do Centro-A, as atividades não foram apresentadas de forma seqüenciada em relação à progressão de conteúdo, não eram diversificadas e algumas não estavam adequadas aos objetivos estabelecidos, o que se constata neste fragmento de sua análise:

Relator do Centro-A: “Em contrapartida, observamos, posteriormente, que o elemento “organização retórica”, é desenvolvido nas atividades propostas, não havendo, portanto, uma inter-relação entre eles”.

Relator do Centro-A: “No que se relaciona às atividades propostas, observamos que (1) estas não obedecem a um seqüenciamento, no sentido de uma progressão de conteúdo; (2) algumas atividades não se adequam aos objetivos inicialmente traçados e (3) não há uma diversificação em relação às atividades desenvolvidas”.

Os comentários do Centro-A evidenciam o seu conhecimento a respeito da necessidade da coerência entre objetivos, conteúdo e atividades, no planejamento de uma unidade didática.

O grupo de alunos do Centro-A finalizou a sua avaliação com algumas sugestões para o grupo do Centro-B, no sentido de contribuir para uma melhor elaboração da unidade:

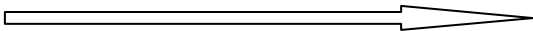
Relator do Centro-A: “Concluindo, pois a análise do outline, referente ao gênero escrito, gostaríamos de elencar algumas observações feitas pelo grupo do Centro-A, no sentido de contribuir com os colegas rumo a uma melhor elaboração/desenho de unidades e cursos na Abordagem Instrumental, dentro da perspectiva de gêneros:

- 2 – (a) A importância de manter, quando desta elaboração, uma relação e coerência entre objetivos e conteúdos e, conseqüentemente, atividades propostas;
- (b) A necessidade de que os temas não mais sirvam como o “norte” para um trabalho nesta abordagem;
- (c) Que os textos trabalhados sejam autênticos, tendo em vista que este é um dos requisitos para um trabalho nesta abordagem”.

Como se vê, as sugestões do grupo avaliador evidenciam sua aprendizagem a respeito da importância da coerência entre objetivos, conteúdo e atividades e da utilização de textos autênticos na elaboração de material didático fundamentado na proposta em foco.

### **3.2.3. Análise da pesquisadora do outline final do Centro-B**

Depois da avaliação realizada pelo grupo do Centro-A, o grupo de alunos do Centro-B re-elaborou seu *outline* para a unidade de gênero escrito. Em relação aos objetivos, os alunos do Centro-B acrescentaram um novo. O quadro 3.4 apresenta a comparação entre os objetivos propostos nos dois *outlines*, o inicial e o final:

<b>Outline inicial</b>	<b>Outline final</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o contexto cultural em que o gênero ocorre e compreender a relevância do gênero para o estudante de Química.</li> <li>2. Perceber a natureza da linguagem utilizada: seu registro e sua intenção comunicativa.</li> <li>3. Identificar os blocos retóricos que compõem textos do gênero “Base de dados das propriedades dos elementos químicos”.</li> <li>4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos.</li> <li>5. Identificar as características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero.</li> <li>6. Criar um glossário do léxico característico do gênero.</li> <li>7. Desenvolver a habilidade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa.</li> </ol> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Levar o aluno a identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos ocorre e compreender a sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.</li> <li>2. Levar o aluno a perceber a natureza da linguagem utilizada, seu registro e sua intenção comunicativa.</li> <li>3. Levar o aluno a identificar os blocos retóricos que compõem textos.</li> <li>4. Levar o aluno a identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.</li> <li>5. Orientar o aluno a identificar as características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero.</li> <li>6. Ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero.</li> <li><b>Objetivo novo:</b></li> <li><b>7. Desenvolver com o aluno a habilidade de leitura para que ela se torne mais ágil e objetiva.</b></li> <li>8. Desenvolver com o aluno a habilidade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa.</li> </ol>

**Quadro 3.4** – Centro-B - objetivos da unidade de gênero escrito nos *outlines* inicial e final

O objetivo incluído no *outline* final indicou que os alunos do Centro-B refletiram sobre a crítica feita pelos seus avaliadores em relação à indeterminação da habilidade comunicativa a ser privilegiada na unidade. A inclusão desse objetivo no *outline* final indicou a priorização do desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. Penso poder afirmar que os objetivos do *outline* final contemplam o trabalho com as três fases da proposta de Ramos (2004a).

A partir dos comentários do grupo avaliador sobre a incoerência entre objetivos e o conteúdo basicamente gramatical apresentado no primeiro *outline*, o grupo do Centro-B apresentou, também, modificações no conteúdo apresentado no *outline* final. O trabalho com a identificação do contexto sócio-cultural do gênero foi mencionado, o que indica a possibilidade de trabalho com a fase Apresentação. O trabalho com a organização retórica do gênero e com os elementos léxico-gramaticais característicos do gênero foi incluído, apontando, desta forma, para a possibilidade do trabalho com a fase Detalhamento. Entretanto, é preciso notar que os alunos incluíram o trabalho com os elementos léxico-gramaticais característicos do gênero no item 2.3 (componentes lingüísticos característicos: lexicais e gramaticais), e incluíram o estudo gramatical e lexical no item 4, o que nos leva a

indagar se os elementos léxico-gramaticais do item 4 não pertencem ao gênero em estudo. Se assim for, esse item está desconectado dos outros. No entanto, se pertencem ao gênero em estudo, concluímos que os elaboradores do *outline* separam o trabalho com os elementos léxico-gramaticais do estudo do gênero em questão.

Note-se também que, no *outline* final, a fonte dos textos que seriam utilizados na unidade foi mencionada, o que demonstra que a sugestão feita pelos avaliadores do *outline* inicial foi considerada, indicando também a aprendizagem dos elaboradores desse requisito fundamental para a utilização da proposta em foco.

Outro ponto a considerar no conteúdo do *outline* final é a inclusão das estratégias para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, em coerência com o novo objetivo incluído nessa versão final.

O quadro 3.5 apresenta a comparação entre o conteúdo apresentado no *outline* inicial e final:

Conteúdo - Outline inicial	Conteúdo - Outline final
Textos a ser utilizados: I. Oxygen II. Phosphorus III. Nitrogen IV. Iodine V. Iron  1. Formas verbais: 1.1. Simple Present 1.2. Simple Past 1.3. Modais (can, may, must) 1.4. Voz passiva 1.5. Gerúndio  2. Advérbios de frequência  3. Sintagmas nominais  4. Formação de palavras 4.1. O sufixo –ing 4.2. Adjetivos formados por sufixação 4.3. Advérbios formados por sufixação  5. Graus dos adjetivos  6. Marcadores do discurso 6.1. Adição 6.2. Contraste 6.3. Causa 6.4. Exemplificação 6.5. Tempo	1. Análise do contexto sociocultural e do assunto de textos do gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos a partir de textos encontrados em livro para estudantes de Química, <i>The Handbook of Chemistry</i> : 1.1. Oxygen 1.2. Phosphorus 1.3. Nitrogen 1.4. Iodine 1.5. Iron  2. Organização retórica do gênero: 2.1. partes constituintes (movimentos e passos) 2.2. formas de integração entre as partes 2.3. componentes lingüísticos característicos: lexicais e gramaticais  3. Estratégias e habilidades de leitura: 3.1. uso do conhecimento prévio 3.2. antecipação de conteúdo 3.3. reconhecimento de palavras cognatas e repetidas 3.4. inferência contextual 3.5. níveis de compreensão: scanning, pontos principais, leitura detalhada  4. Estudo gramatical e lexical: 4.1. formas verbais – Simple Present, modais (can, may, must), voz passiva, gerúndio 4.2. formação de palavras: adjetivos formados por sufixação, o sufixo –ing 4.3. marcadores do discurso: adição, contraste, causa, exemplificação, tempo 4.4. sintagmas nominais 4.5. léxico especializado

**Quadro 3.5** – Centro-B – conteúdo da unidade de gênero escrito nos *outlines* inicial e final

As atividades foram modificadas no *outline* final a fim de estabelecer uma relação com o conteúdo e objetivos, atendendo à sugestão anterior de seus avaliadores. O quadro 3.6<sup>19</sup> permite uma comparação entre as atividades elaboradas no *outline* inicial e aquelas que compuseram o *outline* final para a unidade de gênero escrito:

Atividades - <i>outline</i> inicial	Atividades - <i>outline</i> final
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar propósito, público-alvo, área de circulação e assunto dos textos.</li> <li>2. Selecionar no texto os trechos que correspondem a cada bloco retórico.</li> <li>3. Completar quadro-resumo com informações sobre as propriedades dos elementos químicos.</li> <li>4. Identificar a significado de verbos encontrados no texto.</li> <li>5. Identificar a frequência das ações expressas no texto.</li> <li>6. Explicar ou traduzir os trechos que contêm vocábulos com a terminação –ing (seja de verbos, substantivos ou adjetivos).</li> <li>7. Identificar os sintagmas nominais, reconhecer os seus componentes e dizer seu significado.</li> <li>8. Listar adjetivos formados por sufixação e identificar seu significado.</li> <li>9. Transcrever adjetivos nos graus comparativo e superlativo.</li> <li>10. Atividades diversas de estudo de vocabulário: inferência lexical, corresponder colunas (inglês/português), sinônimos, múltipla escolha, etc.).</li> <li>11. Comparar semelhanças e diferenças na organização retórica dos textos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar propósito, público-alvo, área de circulação e assunto dos textos.</li> <li><b>2. Utilizar o conhecimento prévio para antecipar o conteúdo do texto.</b></li> <li><b>3. Analisar a organização retórica característica do gênero, identificar os trechos que correspondem a cada bloco retórico e o modo como eles se integram no texto.</b></li> <li><b>4. Utilizar-se de diferentes estratégias de leitura e de diferentes níveis de compreensão para identificar e selecionar as informações relevantes aos objetivos traçados para cada atividade.</b></li> <li><b>5. Utilizar-se de estratégias de inferência contextual, de identificação de palavras cognatas e repetidas e de observação da formação de palavras para identificar o significado e sistematizar o estudo do léxico pertinente ao gênero.</b></li> <li><b>6. Identificar as formas verbais características do gênero e as noções por elas expressas.</b></li> <li><b>7. Explicar ou traduzir os trechos que contêm vocábulos com a terminação –ing, percebendo seu uso em verbos, adjetivos e substantivos.</b></li> <li>8. Identificar os sintagmas nominais, reconhecer os seus componentes e dizer seu significado.</li> <li><b>9. Observar e reconhecer a maneira como os marcadores do discurso contribuem para a organização textual.</b></li> <li>10. Atividades diversas de estudo de vocabulário: corresponder colunas (inglês/português), sinônimos, múltipla escolha, etc.</li> <li>11. Comparar semelhanças e diferenças na organização retórica dos textos.</li> <li><b>12. Completar quadro-resumo com informações sobre as propriedades dos elementos químicos.</b></li> </ol>

**Quadro 3.6** – Centro-B - atividades da unidade de gênero escrito nos *outlines* inicial e final

As atividades parecem contemplar as três fases da proposta, porém, a maior parte delas está relacionada à identificação das características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero. Percebe-se, ainda, que as atividades sugeridas procuraram seguir o seqüenciamento da proposta. Entretanto, há um excesso de atividades para a *identificação*

<sup>19</sup> As modificações feitas na lista de atividades estão sombreadas.

do léxico, que muitas vezes não é característico do gênero em estudo e poucas atividades para fazer a *relação* entre o léxico estudado e o gênero em questão. Finalmente, nota-se que a última atividade pode estar relacionada à fase Aplicação, que não foi incluída no *outline* inicial.

### 3.2.4. Análise da pesquisadora da primeira versão da unidade didática do Centro-B

O Centro-B utilizou o gênero *Base de dados das propriedades dos elementos químicos* para a elaboração da unidade para gênero escrito. A unidade elaborada (anexo 7), diferentemente daquela elaborada pelo Centro-A, foi apresentada mesclando as notas para o professor e as atividades para os alunos.

Os objetivos da primeira versão da unidade não foram mencionados na unidade, e por essa razão não é possível fazer a sua avaliação neste momento da análise.

Os textos utilizados (*Iron, Oxygen, Nitrogen, Iodine e Phosphorus*) são autênticos (ainda que tenham sido digitados para a unidade). O material se mostra adequado às necessidades dos alunos de química e sua fonte foi mencionada (o livro de referência *Handbook of Chemistry*).

As atividades são apresentadas seguindo a seqüência da proposta, ou seja, as atividades para a fase Apresentação iniciam a unidade, seguidas das atividades para as fases Detalhamento e Aplicação.

A atividade “A”, nas notas do professor, tem como objetivo desenvolver a fase Apresentação, pois resgata o conhecimento prévio dos alunos ou fornece informações sobre os contextos de situação e de cultura com questionamentos que tratam do conteúdo, propósito e relevância do gênero em estudo, evidenciando o conhecimento dos alunos do Centro-B sobre o objetivo da fase trabalhada. Abaixo, reproduzo as orientações que o grupo elaborou para o professor:

#### *Texto 1*

PARA O PROFESSOR:

- A) *Desenvolver a seguinte discussão antes de entregar o texto:*
  - a) - *Você já ouviu falar no Handbook of Chemistry?*
  - b) - *Já teve oportunidade de consultá-lo na biblioteca de nossa instituição?*
  - c) - *Quem consulta esse livro? Por quê?*
  - d) - *Sobre que assunto(s) se pode ler nesse livro?*

(Caso os alunos não conheçam o Handbook of Chemistry, o professor deverá citar os assuntos abordados no livro antes de ir adiante. Dessa forma, os alunos terão como utilizar o conhecimento prévio para continuarem a fazer as atividades propostas.)

- Que tipos de informação se pode obter em textos com esse(s) assunto(s)?
- Em que situações as informações obtidas nesse livro podem ser aplicadas?
- O que você conclui quanto à relevância de ler esse livro?

O trabalho com a fase Apresentação iniciado na atividade “A” prossegue na atividade “B” nas notas do professor, ao resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto do texto *Iron*, na predição de informações que podem estar presentes no texto a ser lido. As atividades propostas evidenciam o conhecimento dos elaboradores a respeito da fase Apresentação/familiarização, visto que essa atividade envolve a identificação do conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo do gênero em questão:

- B) Dar o título do texto para os alunos e pedir que eles façam, em duplas, um levantamento de informações que possam vir a ser encontradas no texto com base em seu conhecimento prévio sobre o ferro. Depois, entregar o texto com as atividades.

PARA O ALUNO:

#### IRON

5 Iron is a bright, silvery metal which tarnishes in air or water. Perfectly dry air does not affect it but under normal atmospheric conditions an unprotected sample will, in time, rust away completely. Next to aluminum, iron is the most abundant of all metals and has been known from very early times. It is sometimes found native in meteors in which it is alloyed with from 1% to 10% of nickel. The usual source of the metal is magnetite ( $Fe_3O_4$ ) and hematite ( $Fe_2O_3$ ), which are the ores that are mined in vast quantities in the Lake Superior district. The iron is obtained by reducing the ores with carbon in a blast furnace. The fusible carbide, cast iron, can be purified by “puddling” in a reverberatory furnace with ore, limestone, etc., to remove C, S, P and Si with mechanical working to produce wrought iron; or completely fused at a higher temperature for steel, to which alloying additions may be made. Pure iron is rather soft, malleable and ductile. Small amounts of carbon greatly change these properties, making the iron harder and of higher tensile strength; too much carbon makes iron brittle. Iron is very strongly magnetic. It is readily attacked by strong mineral acids but can be rendered passive by concentrated nitric acid. Pure iron is seldom used except in medicine for treatment of anemia, and in analytical work as a reducing agent, but the so-called “ingot iron” and electrolytic iron are nearly pure as are certain low carbon steels. The quality of steel is greatly improved by the addition of small amounts of nickels, cobalt, chromium, vanadium or tungsten. Crude pig iron sells for about \$66 per ton.

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

A atividade “C” visa à compreensão geral para confirmar as previsões feitas pelos alunos antes da leitura do texto “*Iron*”. Para a execução dessa atividade, são sugeridas as estratégias de utilização do conhecimento prévio e das palavras cognatas, que são apropriadas para o desenvolvimento da habilidade proposta:

- C) *Ainda em duplas, façam uma leitura rápida do texto para verificar se as informações listadas anteriormente podem ser encontradas. Não se detenham em partes do texto que vocês não consigam entender. Procurem dar atenção às palavras cognatas e àquelas que vocês já conheçam.*

As atividades A, B e C da primeira versão da unidade parecem estar relacionadas à realização do primeiro objetivo proposto para a unidade, explicitado no *outline* final: *levar o aluno a identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos ocorre e compreender a sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química*.

A atividade “C” parece ser um elo no trabalho entre as fases Apresentação e Detalhamento, evidenciando, desta forma, o caráter espiralado de apresentação das atividades, conforme sugestão da proposta em foco.

A atividade “D” está subdividida em duas partes. Na primeira (parte a), os alunos recebem frases em língua materna e devem identificar essas frases no texto em inglês.

D) *Agora individualmente:*

- a) *Leia as afirmativas em português e indique a(s) linha(s) em que podemos encontrar o seu correspondente em inglês no texto.*

- 1) Linha(s) \_\_\_\_\_ *O ferro é um metal prateado e brilhante.*  
2) Linha(s) \_\_\_\_\_ *O ferro, juntamente com o alumínio, é o metal mais abundante.*  
3) Linha(s) \_\_\_\_\_ *O ferro é obtido pela redução de minério com carbono em um alto forno.*  
4) Linha(s) \_\_\_\_\_ *O ferro puro é raramente usado, exceto na medicina para tratar anemia.*

Na segunda parte (parte b), as frases em língua materna (da parte a) são relacionadas às funções (também em língua materna) que essas frases têm, no texto apresentado:

b) *Correlacione as frases do exercício anterior às seguintes funções:*

- ( ) *Informar sobre a ocorrência do elemento*      ( ) *Fornecer informação sobre o uso do elemento*  
( ) *Definir o elemento*      ( ) *Informar sobre a obtenção do elemento*

A primeira parte da atividade “D” pressupõe que os alunos tenham conhecimento prévio do léxico para poder identificar, no texto em inglês, as frases em língua materna, e para poder indicar as linhas em que essas informações podem ser encontradas no texto. A parte b promove a relação entre as frases em língua materna (apresentadas na parte a) e suas funções dentro do texto (apresentadas na parte b).

A atividade “D” inicia o trabalho com a organização retórica do gênero em questão e parece realizar o segundo objetivo do *outline* final da unidade: levar o aluno a perceber a natureza da linguagem utilizada, seu registro e sua intenção comunicativa.



Como se verá abaixo, antes da atividade seguinte, a unidade apresenta duas notas para o professor. A primeira nota é um lembrete para o professor apresentar o conceito de blocos retóricos e aplicar esse conceito ao gênero em questão. A segunda orienta o professor na condução da atividade seguinte: um exercício em duplas, de predição da informação, que pode ser encontrado no texto “Oxygen” que será trabalhado em seguida.

*PARA O PROFESSOR:*

*Apresentar aos alunos a noção de blocos retóricos caracterizando os gêneros e pedir que eles pensem sobre os que eles acham passíveis de caracterizarem o gênero em questão. Explicar que eles passarão para o texto Oxygen, onde terão a oportunidade de estudar melhor esse ponto.*

*PARA O PROFESSOR:*

*A) O texto que leremos a seguir tem como título ‘Oxygen’. Em duplas faça um levantamento de informações que vocês podem vir a encontrar nesse texto.*

Assim como foi feito com o primeiro texto (*Iron*), a atividade “A” com o segundo texto (*Oxygen*) sugere a predição da informação que poderá ser encontrada ali, fundamentando essa predição no conhecimento anterior do aluno. A seguir, reproduzo o texto utilizado:

*PARA O ALUNO:*

**OXYGEN**

*Oxygen is a colorless, odorless, active gas. The liquid and solid forms have a pale blue color. Oxygen is the most abundant element, making up 88.8% of the waters of the earth, 46% of the rocks and soils, and one-fourth of the atmosphere by weight or one-fifth by volume. The best commercial method of preparing oxygen is by the fractional distillation of liquid air, but it can also be obtained by the electrolysis of water containing dissolved electrolyte, or by heating HgO, BaO<sub>2</sub>, KClO<sub>3</sub> or other oxygen-containing compounds. Oxygen is not combustible but supports combustion, and combines with all the elements except the inert gases of the argon group. All plant and animal life as we know it depends on oxygen, either free or combined, for its existence. The gas is used in the oxy-hydrogen and oxy-acetylene flames for welding; for ventilating submarines; for medical purposes; for oxidizing oils, etc.; for bleaching; and in determining the carbon content of steel and organic compounds. Liquid oxygen is used with various fuels to propel guided missiles. Currently, the biggest users of oxygen are the steel industry and metal fabricators, about 65% of total oxygen output; the next biggest user, about 20%, is the chemical industry, followed by missiles and rockets to the extent of about 13%. The element exists in two forms, the usual state being O<sub>2</sub>, while ozone, a less common form is O<sub>3</sub>. The name ozone is derived from the Greek word meaning “I smell”; the characteristic odor of the substance is often noticed around electrical machines. It is formed whenever an electric spark is produced and can often be observed during thunderstorms. Ozone is a very active oxidizing agent especially towards organic matter and is used as a bactericide in sterilizing water as well as in other oxidizing and bleaching processes. Much of the ageing of rubber is caused by ozone in the atmosphere. Ozone is never sold as such but is made by an electric spark discharge at the place where it is to be used but it is likely that the gas will eventually be marketed in cylinders.*

*(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)*

A atividade seguinte (atividade “B”) consta de duas partes. Na primeira, encontramos uma atividade de compreensão geral para confirmação das predições anteriores sobre o texto lido. Na segunda parte, assim como foi feito durante o trabalho com o texto *Iron*, pede-se aos

alunos que relacionem os trechos do texto *Oxygen* aos blocos retóricos, nomeados pelos elaboradores como *caracterização, ocorrência, obtenção e utilização*:

*B) Identificação retórica*

*1- Após a leitura, em duplas verifiquem se os tópicos listados anteriormente são encontrados no texto. Assinale-os.*

*2- Considerando os trechos selecionados, indique qual(ais) se referem a :*

- a) Caracterização do elemento químico:*
- b) Sua ocorrência:*
- c) Formas de obtenção:*
- d) Suas utilizações:*

O caráter espiralado de apresentação das atividades sugerido pela proposta em foco é novamente utilizado nas atividades A e B.

Assim como a atividade D (item b), realizada com o texto *Iron*, a atividade B (2) com o texto *Oxygen* ajuda o aluno a localizar, no texto, os blocos retóricos identificados previamente, o que permite cumprir o terceiro objetivo proposto no *outline* final (*levar o aluno a identificar os blocos retóricos que compõem os textos*).

A numeração da atividade seguinte é a mesma da anterior, o que indica problemas de organização da unidade. A atividade seguinte continua o trabalho com a organização retórica do gênero em questão, mas, desta vez, enfoca os passos do primeiro movimento (caracterização do elemento químico), nomeados no enunciado de “subdivisões”:

*2- Considerando os trechos de (a) “caracterização” do elemento químico, você diria que eles apresentam informações pertencentes a um mesmo bloco retórico? Seria possível criar subdivisões? Indique as linhas onde se encontra cada uma das subdivisões.*

A utilização do termo “subdivisão” no enunciado parece ser adequada ao conhecimento dos alunos, visto que o conceito de passos não foi explicado anteriormente. A atividade 3 continua o trabalho com a identificação dos passos nos outros movimentos:

*3- Utilize o mesmo procedimento para as demais divisões do texto.*

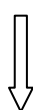
- b)*
- c)*
- d)*

Depois de trabalhar com a identificação dos movimentos e passos que compõem a organização retórica do texto “*Oxygen*”, a atividade “C” (1 e 2) inicia o trabalho com o reconhecimento dos elementos gramaticais mais recorrentes nesses movimentos e passos. Entretanto, a nomenclatura utilizada no quadro da atividade 1 (*Divisões e Movimento*) não

corresponde à nomenclatura que deveria ser utilizada, ou seja, *Movimentos* e *Passos* (Swales 1990), assim como não corresponde aos termos “divisões” e “subdivisões” utilizados no enunciado da atividade. Essa multiplicidade de termos utilizados pelos elaboradores para nomear os movimentos e passos do gênero indica uma falta de clareza em relação ao próprio conceito de gênero.

C) *Reconhecimento das formas gramaticais*

1- *Complete o quadro abaixo com as informações gramaticais relevantes sobre as divisões e as subdivisões do texto.*



<i>Divisões</i>	<i>Movimentos</i>	<i>tempo verbal predominante</i>	<i>exemplos</i>	<i>verbos na voz passiva</i>	<i>vocábulos terminados em -ing</i>	<i>classe gramatical desses vocábulos</i>
<i>Caracterização</i>						
<i>Ocorrência</i>						
<i>Obtenção</i>						
<i>Utilização</i>						

2- *Observando o quadro da questão anterior, que componentes gramaticais você diria que caracterizam o gênero “Base de dados das propriedades dos elementos químicos”?*

Como se pode observar, a pergunta da atividade C2 está mal formulada, uma vez que o quadro anterior está relacionado aos componentes gramaticais do texto *Oxygen* e não do gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos.

Note-se ainda que a análise do texto *Oxygen* indicou que os “vocábulos terminados em ing” não caracterizam nenhum movimento do gênero em particular (caracterização, ocorrência, obtenção e utilização), uma vez que esses vocábulos aparecem em todos os movimentos.

Os problemas apontados no quadro da atividade C1 evidenciam que os alunos do Centro-B não souberam fazer a análise dos elementos léxico-gramaticais característicos de cada movimento e incluíram aspectos gramaticais escolhidos de forma aleatória, o que

evidencia a falta de compreensão dos elaboradores da unidade a respeito da fase Detalhamento.

Depois de trabalhar com a identificação dos elementos gramaticais no texto Oxygen, a atividade “D” apresenta o trabalho com os elementos lexicais mais recorrentes no texto em questão e não no gênero em estudo.

*D) Identificação dos componentes lexicais*

*1-Transcreva do texto as palavras e expressões em inglês que correspondem às escritas abaixo em português.*

<i>Caracterização</i>	
<i>incolor</i>	
<i>inodoro</i>	
<i>ativo</i>	
<i>azul pálido</i>	
<i>combustível</i>	

<i>Ocorrência</i>	
<i>abundante</i>	
<i>Águas</i>	
<i>Solo</i>	
<i>Rocha</i>	
<i>Peso</i>	

<i>Obtenção</i>	
<i>destilação fracionada</i>	
<i>eletrólise</i>	
<i>calor</i>	
<i>obtido</i>	
<i>preparo/preparar</i>	
<i>compostos</i>	
<i>descarga de fagulha elétrica</i>	

Utilização	
<i>chamas</i>	
<i>para soldar</i>	
<i>usado</i>	
<i>propósitos médicos</i>	
<i>para oxidar</i>	
<i>para clarear</i>	
<i>na determinação</i>	
<i>conteúdo do carbono</i>	
<i>conteúdo do carbono</i>	
<i>aço</i>	
<i>combustíveis</i>	
<i>mísseis guiados</i>	
<i>processos de clareamento</i>	
<i>bactericida</i>	
<i>na esterilização da água</i>	
<i>cilindros</i>	

A identificação no texto em inglês de alguns itens lexicais presentes no texto *Oxygen* não realiza o objetivo 6 do *outline* final (ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero), uma vez que o léxico focado é característico somente do texto *Oxygen* e não do gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos.

Após a atividade “D” um terceiro texto (*Nitrogen*) é apresentado, aos alunos:

### Texto 3

#### NITROGEN

*Nitrogen is a colorless, odorless gas present in the atmosphere to the extent of 75.5% by weight and 78.06% by volume. D. Rutherford is credited with its discovery in 1772 but Cavendish, Lavoisier and others investigated “phlogisticated air”, as air minus oxygen was called. Nitrogen is a vital constituent of animal and plants diets and forms a part of all living bodies. Certain legume, notably beans, have the power of absorbing nitrogen from the air and transforming it into proteins which are in turn food for animals. This nitrogen cycle in the soil is essential to life. Fixed or combined nitrogen is present in many mineral deposits such as saltpeter, KNO<sub>3</sub>, or soda niter, NaNO<sub>3</sub>. Because of a slight solubility in water, nitrogen is contained in many natural waters and has been found in the gases from springs, geysers and volcanoes. It is prepared by removing the oxygen and carbon dioxide from the air with hot copper and lime. This, of course, leaves the nitrogen contaminated with the inert gases. It may be prepared in the laboratory by heating an aqueous solution of a mixture of 1 mole NaNO<sub>2</sub> and ½ mole (NH<sub>4</sub>)<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>. Nitrogen has been made by the fractional distillations of liquid air, and by reactions with substances containing nitrogen of which the following equation is an example: 2NH<sub>3</sub> + 3Cl<sub>2</sub> = 6HCl + N<sub>2</sub>. Gaseous nitrogen often used to form an inert atmosphere for the preservation of materials and to fill incandescent bulbs, although the gas is not entirely inert since it combines directly with lithium, calcium and magnesium when it is heated with these metals. Nitrogen is also used in the manufacture of ammonia, which may in turn be oxidized to nitric acid. Nitrogen compounds are very numerous, all nitrates, nitrites, nitrides, cyanides, cyanates, and all nitro, amino, and ammonium compounds being included in this category. Many nitrogen compounds are explosive, some, like picric acid, being comparatively stable, while others, like nitrogen iodide, can be exploded by touching them with a feather. Nitrogen is an essential substance in wartime since nitrogen is the basis of every non-atomic military explosive, as well as an essential ingredient of fertilizer for the production of food.*

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

Assim como foi feito na atividade “C” com o segundo texto “Oxygen”, a atividade “A” pede aos alunos que façam o reconhecimento dos elementos gramaticais recorrentes nos movimentos e passos que compõem a organização retórica do terceiro texto (*Nitrogen*). Da mesma forma, o quadro a ser completado nessa atividade apresenta a nomenclatura *Divisões* e *Movimentos*, que é diferente daquela que deveria ser utilizada (*Movimentos* e *Passos*) e diferente daquela usada no enunciado (*Divisões* e *Subdivisões*). Uma vez mais, temos indicações de que os elaboradores parecem não ter clareza em relação ao conceito de gênero e sua análise conforme proposto por Swales (1990).

A) Reconhecimento das formas gramaticais

1-Complete o quadro abaixo com as informações gramaticais relevantes sobre as divisões e as subdivisões do texto.

<i>Divisões</i>	<i>Movimentos</i>	<i>tempo verbal predominante</i>	<i>exemplos</i>	<i>verbos na voz passiva</i>	<i>marcadores do discurso</i>	<i>noção que expressa</i>	<i>grupos nominais</i>
<i>Caracterização</i>							
<i>Ocorrência</i>							
<i>Obtenção</i>							
<i>Utilização</i>							

Note-se que o quadro apresentado na atividade “A” a ser realizada com o texto *Nitrogen* apresenta colunas iguais, mas também apresenta colunas diferentes daquelas propostas para fazer o mesmo tipo de atividade (atividade C1), com o texto *Oxygen*. A falta de regularidade na identificação dos elementos gramaticais mais recorrentes nos dois textos não ajuda os alunos no reconhecimento dos elementos gramaticais característicos do gênero em questão, e evidencia a falta de compreensão dos elaboradores a respeito das regularidades típicas do gênero em estudo.

Essa falta de compreensão das regularidades típicas do gênero em estudo é confirmada pela inclusão, no quadro da atividade A1, do item “marcadores do discurso”, uma vez que os marcadores são elementos que aparecem em todos os textos, não sendo representativos deste

ou daquele gênero. Da mesma forma, o item “grupos nominais” não caracteriza nenhum movimento, já que aparece em todo o texto.

Os comentários sobre a atividade A1 com o texto *Nitrogen* reforçam a evidência mencionada anteriormente sobre a falta de compreensão dos elaboradores da unidade a respeito dos objetivos da fase Detalhamento.

As atividades de reconhecimento da organização retórica e dos elementos léxico-gramaticais mais recorrentes nos textos *Oxygen* e *Nitrogen* realizam, em parte, o quinto objetivo da unidade, proposto no *outline* final (orientar o aluno a identificar as características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero), uma vez que, embora tenham identificado as características retóricas do gênero, não identificaram as características gramaticais e lexicais comuns a ele.

Na seqüência, o texto *Iodine* é apresentado aos alunos, mas, antes de sua apresentação, a unidade incluiu uma nota para o professor com instruções para a divisão dos alunos em grupos para a execução das duas atividades que se seguiriam:

#### **Texto 4**

*PARA O PROFESSOR:*

*A) Nessa atividade a turma será dividida em grupos de 5 alunos. Cada aluno receberá uma letra, de A a E. Após fazerem a 1ª atividade, os grupos irão se desfazer e novos grupos serão formados. Dessa vez, o grupo 1 será formado pelos alunos com a letra A, o grupo 2 por aqueles com a letra B, etc.*

O enunciado da atividade “B” pede aos alunos que comparem o novo texto (*Iodine*) com o texto *Nitrogen*, trabalhado anteriormente, a fim de estabelecer as semelhanças e diferenças entre eles no que se refere à organização retórica e elementos léxico-gramaticais mais recorrentes nos dois textos. Novamente, a palavra “divisões” - e não “movimentos” - foi usada no enunciado.

*PARA O ALUNO:*

*ATIVIDADE EM GRUPOS INICIAS DE 5 ALUNOS*

*B) Utilizando o que vocês aprenderam sobre o gênero textual Base de Dados das Propriedades dos Elementos Químicos através dos três textos anteriormente estudados nessa unidade, leiam o texto abaixo a fim de dizer que semelhanças e que diferenças vocês identificam entre ele e o texto Nitrogen. Levem em consideração nessa análise: a) as divisões principais do texto; b) os movimentos; c) os tempos verbais predominantes nas divisões; e d) palavras e expressões relevantes para as divisões.*

### **IODINE**

*Iodine, one of the halogen elements, is a bluish-black crystalline solid which is converted into a violet vapor on heating. It was discovered in 1811 by B. Courtois. Gay Lussac aided him in investigating the new substance and in proving it to be an element.*

Iodine does not occur free in nature but its compounds are found in sea water as well as in sea plants and animals. Certain varieties of kelp absorb Iodine from the water in preference to Bromine which occurs in much larger quantities. In the earth's rocky crust, Iodine must be classified as a rare element.

Iodine was formerly obtained from the ashes of seaweeds but most of it is now made from mother liquors, the extraction of sodium nitrate from the caliche of Chile in which Iodine is present in the form of iodates. The Iodine is presently obtained from iodates by heating them with sodium bisulfite.

*Iodine plays an important part in animal biological function, it being present in small amounts in all organs, specially the thyroid gland. The element is used in medicine, both as a tincture (the free element dissolved in alcohol) and in compounds, mostly for external use as antiseptics. Iodine is important in analytical chemistry, notably KI and KIO<sub>4</sub>. Some Iodides are used in photography. A considerable amount of Iodine is used in aniline dye industry. It also acts as a powerful poison. Iodine usually has a valence of one, forming iodides such as NaI, KI, AgI, BiI<sub>3</sub>, CaI<sub>2</sub>, etc. It also forms iodates (salts of iodic acid, HIO<sub>3</sub>) and periodates (salts of periodic acid, HIO<sub>4</sub>).*

C) Formando novos grupos, comparem as informações obtidas. Cada grupo ficará responsável por uma das divisões do texto, verificando se há o que incluir, o que excluir ou algo que deva ser consertado. Para finalizar, cada grupo apresentará essas informações para a turma.

O enunciado da atividade C não apresenta claramente o que deve ser feito com as informações obtidas na atividade anterior, ou seja, por que comparar as semelhanças e diferenças entre os 2 textos e qual é a razão para comparar as palavras relevantes em cada movimento, evidenciando, desta forma, uma ausência de propósito para a atividade.

Finalmente, um último texto, *Phosphorus*, é apresentado aos alunos:

### **Texto 5 – Phosphorus**

#### **PHOSPHORUS**

*Phosphorus is a non-metallic element occurring in several different forms. White or colorless phosphorus, the ordinary form, turns yellow on exposure to light. Red phosphorus can be made by heating the white variety or exposing it to a bright light. When a solution of yellow phosphorus in phosphorus tri-bromide is held at 180°C, a bright red precipitate separates. This is called scarlet phosphorus. Metallic or violet phosphorus is obtained by heating the red variety in contact with lead for ten hours at about 500°C. The phosphorus dissolves in the lead and, on cooling, separates in this crystalline modification. Only the red and yellow forms are commercially available. When pure, the red variety is not poisonous whereas the yellow is extremely toxic. Many of the compounds of phosphorus are harmless. Phosphorus, first isolated from urine by H. Brand in 1669, is the first element whose discoverer is known. Phosphorus does not occur native but its compounds are widely distributed. The chief source of the element is phosphate rock, generally Ca<sub>3</sub>(P<sub>0</sub><sub>4</sub>)<sub>2</sub>, which is treated with sulfuric acid to convert it to phosphoric acid which is then heated with carbon, the crude phosphorus being removed by distillation. It occurs in all fertile soils, being a necessary factor in plant and animal economy. It is an essential constituent in protoplasm, nervous tissue and bones, occurring in the latter as calcium phosphate. Phosphorus is used in making bronze, in gas analysis, in medicine, in making matches and as a "getter" in incandescent lamp manufacture.*

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)



Esse texto foi utilizado na unidade para a realização de uma atividade com a intenção de ilustrar a fase Aplicação (consolidação). Nessa atividade, os alunos deveriam aplicar os conhecimentos obtidos anteriormente, no que se refere à identificação dos movimentos do gênero e seu propósito comunicativo. Depois de identificar em quais movimentos as informações solicitadas poderiam ser encontradas, os alunos devem fazer um resumo dessas informações em língua materna. Entretanto, a realização desse resumo pode ser mal sucedida, uma vez que, ao longo da unidade, o estudo dos elementos léxico-gramaticais foi realizado com mais profundidade somente com o texto *Oxygen*, o que não significa que os elementos identificados nesse texto ocorram em outros do mesmo gênero.

*A) Compreensão textual*

*1- Imagine que o seu professor de Química pediu que você pesquisasse sobre o fósforo. No quadro a seguir indique em que movimentos do texto você encontraria as informações pedidas e diga, em português, que informações você obteve:*

	<i>Movimentos</i>	<i>Informações</i>
<i>a) Métodos de obtenção</i>		
<i>b) Usos na indústria</i>		

Não se pode dizer que a atividade acima realize o objetivo 8 (*Desenvolver com o aluno a habilidade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa*) proposto no *outline* final da unidade, devido ao trabalho superficial que foi desenvolvido com os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero em estudo.

A análise das atividades indicou que os objetivos propostos no *outline* final são os mesmos da primeira versão da unidade, embora não tenham sido explicitados na unidade.

Encerrando minha análise, cabe dizer que as estratégias utilizadas na unidade foram a utilização do conhecimento prévio dos alunos e a utilização de palavras cognatas e *scanning*, as quais considero mais adequadas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita.

**3.2.5. Avaliação da unidade pelo Centro-C**

Conforme mencionei anteriormente, a primeira versão da unidade para gênero escrito elaborada pelo grupo de alunos do Centro-B foi avaliada pelos alunos do Centro-C. Como os

objetivos não foram mencionados na unidade, os avaliadores consideraram para a avaliação os objetivos apresentados no *outline* final da unidade:

Relator do Centro-C: “Quanto aos objetivos, estes não aparecem na Unidade Didática, mas lendo os objetivos apresentados no Outline final \*, podemos verificar que são alcançáveis”.

Apesar de considerar os objetivos alcançáveis, o grupo de alunos do Centro-C apontou a insuficiência de atividades para alcançar o objetivo 6 (Ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero) e a ausência do trabalho com estratégias de leitura para alcançar o objetivo 7 (Desenvolver com o aluno a habilidade de leitura para que ela se torne mais ágil e objetiva):

Relator do Centro-C: “..porém o objetivo 6 (Ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero) não foi trabalhado o suficiente. Há apenas uma atividade referente a vocabulário, mas não se falou em criar ou levantar um glossário da área. Para o cumprimento do objetivo 7 (Ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero) há a necessidade de se trabalhar com estratégias de leitura específicas, o que não ocorreu”.

Parece-me, neste caso, que foi precipitada a conclusão dos avaliadores de que os objetivos estabelecidos para a unidade eram alcançáveis, pois eles mesmos consideraram que houve insuficiência de atividades para alcançar os objetivos 6 e 7 (ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero; desenvolver com o aluno a habilidade de leitura para que ela se torne mais ágil e objetiva).

Na opinião do grupo do Centro-C, a progressão dos conteúdos aconteceu segundo a proposta de Ramos (2004a) com a utilização adequada de suas fases (Apresentação, Detalhamento e Aplicação), o que significou a inclusão do trabalho com os contextos de situação e de cultura, a exploração da organização retórica do gênero e os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes no gênero em questão:

Relator do Centro-C: “No que se refere à progressão dos conteúdos, nos pareceu que este tópico está perfeito, já que há informações sobre os contextos de situação e cultura, a organização retórica do gênero é explorada, bem como os elementos léxico-gramaticais”.

Os comentários acima parecem sinalizar que os avaliadores não fizeram uma análise mais profunda dos textos utilizados na unidade para verificar se os elementos léxico-gramaticais escolhidos para as atividades são representativos dos movimentos, ou se aparecem ao longo de todos os textos.

Segundo os avaliadores, as atividades foram apresentadas em uma seqüência lógica, porém, em excesso para o reconhecimento das formas gramaticais:

Relator do Centro-C: “Quanto às atividades propostas, há uma seqüência lógica (contextualização; prediction; identificação dos blocos retóricos; reconhecimento de formas gramaticais; reconhecimento dos componentes lexicais e comparação entre textos), as instruções são claras, havendo a versão para o professor e a versão para o aluno. Achamos que há excesso de atividades no item de reconhecimento de formas gramaticais, o que pode se tornar cansativo e pouco atraente para o aluno e algumas atividades mais testam do que ensinam”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores conhecem a seqüência lógica de utilização da proposta em foco (Apresentação, Detalhamento e Aplicação), e percebem o desequilíbrio da quantidade de atividades para a fase Detalhamento.

O trabalho com as fases acima mencionadas foi auxiliado apenas pelo uso da estratégia “*prediction*” e, por essa razão, os avaliadores sugeriram a inclusão de outras estratégias de leitura.

Relator do Centro-C: “No que se refere ao gênero e à habilidade comunicativa trabalhada, percebemos que apenas a estratégia de Prediction foi abordada. Há que se repensar este aspecto”.

Esse comentário evidencia que os avaliadores não foram atentos ao enunciado da atividade “C” do primeiro texto (*Iron*) em que os elaboradores sugeriam a utilização da estratégia *scanning* e do conhecimento das palavras cognatas.

Como se verá abaixo, além de avaliar a unidade elaborada, o grupo de alunos do Centro-C fez algumas sugestões para o grupo do Centro-B como a inclusão de estratégias de leitura, a revisão dos enunciados no que se refere à terminologia adotada (funções/divisões/movimentos), a separação do manual do professor, a utilização dos textos originais e a inclusão dos objetivos e conteúdo:

Relator do Centro-C: “Assim, tomamos a liberdade de dar algumas sugestões para a melhoria do material que já é bom: - (a) Incluir nas atividades já desenvolvidas as estratégias de leitura mais importantes ou colocar uma orientação de que isso já foi ensinado em outras unidades; - (b) Rever os enunciados no que se refere à terminologia empregada (funções/ divisões do texto/ movimentos) ou mencionar que os movimentos já foram ensinados e que serão aplicados no exercício; (c) Separar o teacher’s guide do material do aluno; (d) Tentar substituir os textos digitados por textos com lay out original, a fim de tornar o material mais atraente para os alunos de hoje, tão ávidos por informações visuais. (e) Incluir os objetivos e conteúdo da Unidade”.

As sugestões do Centro-C evidenciam que esse grupo percebeu a multiplicidade de termos utilizados para a nomeação de movimentos e passos. Percebeu também que a forma de apresentação utilizada nessa versão<sup>20</sup> não foi clara e que a inclusão dos objetivos e conteúdo é importante para a compreensão das atividades propostas.

### 3.2.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro-B

A versão final da unidade para gênero escrito *Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos* elaborada pelo grupo de alunos do Centro-B foi enviada posteriormente para a coordenação do Projeto (anexo 8) porque a Ação 2 já tinha terminado. Atendendo à sugestão dos seus avaliadores, os alunos do Centro-B separaram as notas do professor, das atividades dos alunos. No manual do professor, foram incluídos: o curso, os alunos, a unidade, o gênero utilizado e os objetivos gerais e específicos da unidade:

*CURSO: leitura de textos em inglês na área de química*

*ALUNOS: estudantes do curso técnico em Química Industrial*

*UNIDADE: 1, módulo 2*

*GÊNERO TEXTUAL: Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos*

*OBJETIVO GERAL: Criar condições para que os alunos se apropriem do gênero em estudo.*

*OBJETIVOS ESPECÍFICOS:*

- 1. Identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.*
- 2. Identificar os blocos retóricos que compõem textos.*
- 3. Identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero*
- 4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.*

A unidade, em sua versão final, tem menos objetivos que a primeira versão, conforme demonstra o quadro 3.7:

---

<sup>20</sup> Na mesma unidade, foram mescladas as atividades do professor e aluno.

Objetivos outline final	Objetivos na versão final
<p>1. Levar o aluno a identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades dos elementos químicos ocorre e compreender a sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.</p> <p>2. Levar o aluno a perceber a natureza da linguagem utilizada, seu registro e sua intenção comunicativa.</p> <p>3. Levar o aluno a identificar os blocos retóricos que compõem textos.</p> <p>4. Levar o aluno a identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.</p> <p>5. Orientar o aluno a identificar as características lingüísticas (gramaticais, lexicais e retóricas) comuns ao gênero.</p> <p>6. Ajudar o aluno a estabelecer um glossário do léxico característico do gênero.</p> <p>7. Desenvolver com o aluno a habilidade de leitura para que ela se torne mais ágil e objetiva.</p> <p>8. Desenvolver com o aluno a habilidade de sumarização em língua materna de informações obtidas em textos na língua inglesa.</p>	<p>1. Identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.</p> <p>2. Identificar os blocos retóricos que compõem textos.</p> <p>3. Identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero</p> <p>4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.</p>

**Quadro 3.7** – Centro-B: objetivos no *outline* final e na versão final da unidade

Os objetivos propostos estão relacionados às fases da Apresentação, Detalhamento e Aplicação e indicam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita.

Os exemplos de gênero utilizados na unidade são autênticos e foram retirados do manual de referência *Handbook of Chemistry and Physics*. Como os avaliadores da primeira versão sugeriram a utilização de textos autênticos, os elaboradores da unidade colocaram a seguinte nota no manual do professor:

*“ Os textos foram retirados de uma única publicação (Handbook of Chemistry and Physics) por ser esta a mais importante fonte de consulta dos alunos. Durante o curso eles utilizam esse livro para pesquisar sobre os elementos químicos a fim de desenvolverem as atividades propostas nas disciplinas técnicas. Além disso, após o curso e já no mercado de trabalho, os técnicos em química continuam a recorrer a ele. O “Handbook” é, na realidade, um livro de referência onde estão reunidos textos de diversos autores e que é constantemente revisado. Atualmente, existe uma versão on-line dessa publicação. Sugere-se, então, que uma outra unidade seja elaborada com base nessa versão em continuidade a este trabalho sendo adequados para a unidade elaborada”.*

A atividade “A” sugere, no manual do professor, uma discussão para resgatar o conhecimento prévio do aluno sobre a fonte do gênero em questão, com perguntas sobre o conteúdo, usuários e relevância do livro *Handbook of Chemistry and Physics*. Prevê, também, a possibilidade de o aluno não conhecer o material referenciado, o que parece evidenciar o

conhecimento dos elaboradores a respeito dos objetivos da fase Apresentação. Vejamos esta proposta abaixo:

*A) Antes de distribuir o texto para os alunos, abrir uma discussão que envolva:*

- a. Você já ouviu falar sobre o Handbook of Chemistry and Physics? O quê?*
- b. Você já teve oportunidade de consultá-lo na biblioteca de nossa escola?*
- c. De um modo geral, qual é o conteúdo desse livro? Que assuntos são tratados ali?*
- d. Ele lhe parece um livro didático para ser usado em Ensino Médio? Em curso técnico? Em cursos universitários?*
- e. Quem consulta esse livro? Por quê?*

*Caso os alunos não tenham manuseado o livro ainda, o professor deverá citar os assuntos abordados antes de ir adiante. Dessa forma, os alunos poderão utilizar o conhecimento prévio de química já adquirido até o momento .*

*f. Que tipos de informação você espera encontrar/ encontra nesses textos?*

*g. Em que situações as informações obtidas nesses textos podem ser aplicadas?*

*h. O que você conclui quanto à relevância de ler esses textos?*

Ainda no manual do professor, a atividade “B” oferece instruções para a condução do exercício 1 (versão do aluno), que deverá ser realizado em duplas, para a previsão das informações que podem constar no texto (*Iron*) que será lido posteriormente. Todas as previsões feitas pelas duplas da sala são comparadas. Vale ressaltar que a estratégia previsão das informações que *o texto pode conter* foi utilizada para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, estabelecida como prioritária na unidade.

*B) Passar o título do texto para os alunos e sondar o seu significado. Pedir que, em duplas, façam um levantamento das informações que possam vir a ser encontradas nesse texto, com base no conhecimento prévio. As duplas devem listar sua predição, comparando-a com as dos outros alunos.*

A atividade “C” do manual do professor ainda se refere à instrução para a condução do exercício 1: o texto (*Iron*) é entregue aos alunos que, em duplas, fazem uma leitura rápida para confirmar ou não as previsões feitas anteriormente. Nesse trabalho, os alunos utilizam o seu conhecimento anterior e o conhecimento das palavras cognatas:

*C) Entregar o material e pedir que os alunos, ainda em duplas, façam uma rápida leitura do texto Iron para verificar se as informações listadas anteriormente podem ser encontradas. Orientar os alunos a não se deterem em partes do texto que eles desconhecem e sim nas palavras cognatas e naquelas que eles já conhecem. Conferir o resultado oralmente e com a turma inteira.*

Com relação às atividades A, B e C do manual do professor, pode-se dizer que são atividades para a fase Apresentação, pois resgatam o conhecimento do aluno sobre o gênero em questão, trabalham com aspectos relacionados aos contextos de situação e de cultura e realizam o primeiro objetivo: *identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados*

das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química. Essas atividades evidenciam que os elaboradores compreenderam como ilustrar o trabalho com a fase escolhida.

A atividade “D” do manual do professor é um lembrete para o professor iniciar as atividades na versão do aluno:

*D) Passar ao exercício 1.*

Antes da apresentação do texto 1 (*Iron*), a versão do aluno apresenta uma nota explicativa sobre a fonte dos textos utilizados na unidade:

*Os textos que você encontra nessa unidade foram retirados de um livro de nossa biblioteca (The Handbook of Chemistry and Physics), e são do gênero Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos. Vamos entender um pouco sobre ele, fazendo as atividades aqui propostas.*

TEXTO 1

**IRON**

Iron is a bright, silvery metal which tarnishes in air or water. Perfectly dry air does not affect it but under normal atmospheric conditions an unprotected sample will, in time, rust away completely. Next to aluminum, iron is the most abundant of all metals and has been known from very early times. It is sometimes found native in meteors in which it is alloyed with from 1% to 10% of nickel. The usual source of the metal is magnetite ( $\text{Fe}_3\text{O}_4$ ) and hematite ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ), which are the ores that are mined in vast quantities in the Lake Superior district. The iron is obtained by reducing the ores with carbon in a blast furnace. The fusible carbide, cast iron, can be purified by “puddling” in a reverberatory furnace with ore, limestone, etc., to remove C, S, P and Si with mechanical working to produce wrought iron; or completely fused at a higher temperature for steel, to which alloying additions may be made. Pure iron is rather soft, malleable and ductile. Small amounts of carbon greatly change these properties, making the iron harder and of higher tensile strength; too much carbon makes iron brittle. Iron is very strongly magnetic. It is readily attacked by strong mineral acids but can be rendered passive by concentrated nitric acid. Pure iron is seldom used except in medicine for treatment of anemia, and in analytical work as a reducing agent, but the so-called “ingot iron” and electrolytic iron are nearly pure as are certain low carbon steels. The quality of steel is greatly improved by the addition of small amounts of nickels, cobalt, chromium, vanadium or tungsten. Crude pig iron sells for about \$66 per ton.

*1- Utilizando seu conhecimento sobre o elemento e as palavras cognatas,*

*• indique em que linha(s) do texto 1 podemos encontrar as seguintes informações:*

- a. O ferro é um metal prateado e brilhante.*
- b. O ferro, juntamente com o alumínio, é o metal mais abundante.*
- c. O ferro é obtido pela redução de minério com carbono em um alto forno.*
- d. O ferro puro é raramente usado, exceto na medicina para tratar anemia.*

*• explique como você chegou a essas conclusões, relacionando palavras e/ou expressões que serviram de ‘dicas’ para obter as informações.*

Como se pode notar, a atividade 1, na versão do aluno, solicita que os alunos identifiquem no texto em inglês, as frases apresentadas em língua materna (de *a* a *d*), utilizando o seu conhecimento prévio e a identificação das palavras cognatas. A realização

dessa atividade implica o conhecimento do léxico necessário para fazer a compreensão detalhada do texto apresentado.

Antes de passar para a segunda atividade, encontramos, no manual do professor, uma instrução para que ele explique aos alunos o que são funções comunicativas, exemplificando de forma simples:

*E) Antes de passar para o exercício 2, explicar o que são funções comunicativas, dando exemplos retirados de textos do dia-a-dia dos alunos.*

A explicação sobre funções comunicativas se faz necessária, visto que a atividade 2 trabalha com a identificação da organização retórica do texto 1. Ao fazer a relação entre as frases do texto e suas funções comunicativas, a atividade 2 (abaixo) retoma as frases da atividade 1, o que confere à essa atividade uma forma de apresentação espiralada.

*2. Observe as funções comunicativas abaixo. Você saberia identificar as funções das quatro informações do exercício 1? Utilize as letras **a, b, c** e **d** para correlacionar funções e frases.*

- ( ) Informar sobre a ocorrência do elemento.*
- ( ) Definir o elemento.*
- ( ) Fornecer informação sobre o uso do elemento.*
- ( ) Informar sobre a obtenção do elemento.*

Como o enunciado da atividade 3 não está claro, parece que a atividade pede aos alunos para identificarem no primeiro texto frases que apresentem outras informações sobre o elemento químico *Iron*. O acréscimo de informações à lista do exercício 1 pode significar uma oportunidade para a leitura mais detalhada, para identificar outras frases que ilustrem os movimentos apresentados, ou pode significar uma oportunidade para que os alunos identifiquem outros movimentos, além dos mencionados anteriormente.

*3. Volte ao texto mais uma vez e tente acrescentar, em português, duas informações que não constem da lista do exercício 1, sempre tomando nota das pistas utilizadas para chegar às informações. Compare com o que seus colegas escreveram e acrescente outras informações, caso você concorde com o que eles escreveram.*

A atividade 4 tem como objetivo retomar o trabalho com a identificação da organização retórica iniciado com a atividade 2:

*4. Vamos tentar organizar as informações que vocês conseguiram retirar até aqui. Separando-as por partes que têm a mesma função comunicativa, teremos maior clareza da organização desse gênero em estudo. Distribua as informações listadas de acordo com o que está indicado abaixo:*

*a. Caracterização do elemento*



- b. Dado histórico*
- c. Ocorrência do elemento*
- d. Obtenção do elemento*
- e. Utilização do elemento*

Note-se que os movimentos apresentados nessa versão final são diferentes daqueles apresentados na versão inicial, uma vez que o movimento b - “dado histórico” - não foi incluído na primeira versão. Analisando os 5 textos utilizados na unidade (anexo 8), fica evidente que o dado histórico aparece em 3 textos (*Nitrogen, Iodine e Phosphorus*). Portanto, para fazer a identificação desse aspecto como um movimento do gênero, outros exemplos deveriam ter sido analisados.

Esses comentários indicam que a análise prévia do gênero pelos elaboradores da unidade precisaria ter sido ampliada com a inclusão de outros exemplares do mesmo gênero, a fim de possibilitar a identificação da organização retórica mais objetiva do gênero em questão.

Concluída a atividade 4, encontramos a seguinte instrução no manual do professor:

*F) Após o exercício 4, falar sobre a organização retórica de textos (em geral); entretanto, sem utilizar essa nomenclatura. Pedir que eles pensem sobre as partes que compõem, por exemplo, uma bula de remédio, um manual de uma máquina, um anúncio de classificados, mostrando que a recorrência das funções comunicativas possibilitam a divisão em partes e levam à caracterização do gênero. Depois disso, passar para o exercício 5, com o texto 2.*

Depois de pensar sobre as partes que compõem uma bula de remédio, um anúncio de classificados e um manual de uma máquina, os alunos, na atividade 5, refletem sobre os elementos que foram importantes para que eles pudessem realizar o trabalho de identificação da organização retórica do gênero, a partir da leitura do primeiro texto (*Iron*). Nessa atividade, porém, os alunos não poderão identificar a parte nomeada “dado histórico” simplesmente porque essa parte não existe no primeiro texto.

Além disso, o enunciado dessa atividade não define se os alunos vão concluir sobre a importância das estratégias como o uso de palavras cognatas, ou o uso do conhecimento prévio, ou se vão chegar à conclusão de que alguns elementos léxico-gramaticais são recorrentes em alguns movimentos.

*5. Discuta com dois ou três colegas sobre o que ajudou na identificação das partes do texto. Anote dois ou três exemplos relativos a cada uma das partes.*

- a. Caracterização do elemento*
- b. Dado histórico*
- c. Ocorrência do elemento*

- d. *Obtenção do elemento*  
 e. *Utilização do elemento*

A atividade 6 apresenta um novo texto (*Oxygen*) para que os alunos o comparem com o texto trabalhado anteriormente (*Iron*) e identifiquem as semelhanças e/ou diferenças entre eles em termos de organização retórica:

6. *Vamos passar para um outro texto a fim de buscar as semelhanças com o texto 1 no que se refere às partes que o compõem. As cinco podem ser identificadas? Como você completaria o quadro abaixo?*

Texto 2

**OXYGEN**

Oxygen is a colorless, odorless, active gas. The liquid and solid forms have a pale blue color. Oxygen is the most abundant element, making up 88.8% of the waters of the earth, 46% of the rocks and soils, and one-fourth of the atmosphere by weight or one-fifth by volume. The best commercial method of preparing oxygen is by the fractional distillation of liquid air, but it can also be obtained by the electrolysis of water containing dissolved electrolyte, or by heating HgO, BaO<sub>2</sub>, KClO<sub>3</sub> or other oxygen-containing compounds. Oxygen is not combustible but supports combustion, and combines with all the elements except the inert gases of the argon group. All plant and animal life as we know it depends on oxygen, either free or combined, for its existence. The gas is used in the oxy-hydrogen and oxy-acetylene flames for welding; for ventilating submarines; for medical purposes; for oxidizing oils, etc.; for bleaching; and in determining the carbon content of steel and organic compounds. Liquid oxygen is used with various fuels to propel guided missiles. Currently, the biggest users of oxygen are the steel industry and metal fabricators, about 65% of total oxygen output; the next biggest user, about 20%, is the chemical industry, followed by missiles and rockets to the extent of about 13%. The element exists in two forms, the usual state being O<sub>2</sub>, while ozone, a less common form is O<sub>3</sub>. The name ozone is derived from the Greek word meaning "I smell"; the characteristic odor of the substance is often noticed around electrical machines. It is formed whenever an electric spark is produced and can often be observed during thunderstorms. Ozone is a very active oxidizing agent especially towards organic matter and is used as a bactericide in sterilizing water as well as in other oxidizing and bleaching processes. Much of the ageing of rubber is caused by ozone in the atmosphere. Ozone is never sold as such but is made by an electric spark discharge at the place where it is to be used but it is likely that the gas will eventually be marketed in cylinders.

Partes do Texto	Trechos do Texto (em inglês)
Caracterização	
Histórico	
Ocorrência	
Obtenção	
Utilização	

Note-se que, nessa versão final, o enunciado da atividade 6 sinaliza a possibilidade de que nem todos os movimentos (aqui chamados de partes do texto) possam ser identificados porque o movimento "histórico" não aparece nesse texto (*Oxygen*). Novamente, esses

comentários reforçam as evidências dos problemas dos elaboradores em relação à fase Detalhamento.

As atividades 2, 3, 4, 5 e 6 têm a intenção de realizar o segundo objetivo proposto para a unidade (*Identificar os blocos retóricos que compõem textos*). Entretanto, os problemas acima mencionados podem causar certas restrições à realização desse objetivo.

Depois de trabalhar com a organização retórica do gênero, a atividade 7 enfoca o trabalho com os elementos lexicais mais recorrentes nos movimentos que caracterizam o gênero:

*7. Ao escrever um texto, o autor precisa fazer escolhas quanto ao vocabulário a ser usado. Essa escolha é inicialmente determinada pelo assunto, mas torna-se mais específica em cada parte do gênero de texto que ele está desenvolvendo. Vamos, então, transcrever do texto 2, grupos de palavras e expressões de acordo com o gênero em estudo. Tente também dar os significados em português.*

- a. Caracterização do elemento*
- b. Dado histórico*
- c. Ocorrência do elemento*
- d. Obtenção do elemento*
- e. Utilização do elemento*

Se compararmos a primeira versão e a versão final no que diz respeito às atividades para a identificação dos elementos lexicais recorrentes no gênero em estudo, observamos que essas atividades na versão final são mais adequadas à utilização da proposta porque solicitam que o aluno examine o texto e conclua sobre a recorrência desses elementos nos movimentos do identificados (caracterização, dado histórico, ocorrência, obtenção e utilização). Entretanto, o trabalho de identificação dos elementos lexicais foi feito somente com o texto 2, e não se pode generalizar essa identificação lexical para todos os exemplos do gênero.

A atividade 8 enfoca a voz passiva como o elemento gramatical mais recorrente no gênero em questão, evidenciando, assim, que nessa versão final o grupo analisou mais detalhadamente o texto utilizado e verificou que a voz passiva é bastante recorrente em todos os movimentos do gênero:

*8. Além das escolhas lexicais, há também as escolhas gramaticais particulares a cada gênero de texto. Em um manual de instruções de máquinas, por exemplo, é comum o uso de verbos no imperativo porque se trata de comandos. Observe que nos textos dessa unidade encontramos frequentemente o uso da voz passiva. Portanto, é importante sabermos um pouco sobre ela.*

#### VOZ PASSIVA

verbo to be (*tempo verbal variável*) + particípio passado do verbo principal

Utilizando os dois textos anteriormente apresentados, retire de cada um cinco exemplos de verbos na voz passiva.

*Texto 1*

---

---

---

---

---

*Texto 2*

---

---

---

---

---

Embora a voz passiva não caracterize nenhum movimento em particular, o enfoque desta questão gramatical se justifica por ser uma forma verbal mais elaborada e talvez desconhecida dos alunos-alvo.

Na atividade 9, os alunos fazem a relação entre os movimentos do gênero e o uso da voz passiva para entender a razão do seu uso nos movimentos:

*9. Observe o resultado de sua busca e a de seus colegas e decida se a voz passiva está associada a partes específicas do texto ou se pode ser encontrada em qualquer uma delas.*

*Discuta com seus colegas sobre o porquê do uso dessa voz do verbo, a fim de entender seu uso recorrente nesses textos.*

Essa atividade evidencia que o grupo do Centro-B, diferentemente do que aconteceu na primeira versão, percebeu que existe uma relação entre as escolhas lexicais utilizadas no texto e a intenção comunicativa dos blocos discursivos do gênero.

O terceiro objetivo da unidade (*identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero*) é parcialmente alcançável, pois os elementos lexicais identificados pertencem particularmente ao texto 2, e não se pode dizer que esses elementos sejam comuns ao gênero em estudo. Além disso, somente a voz passiva foi identificada como característica gramatical do gênero e, possivelmente, outros aspectos gramaticais são também recorrentes no gênero em questão.

A atividade 10 retoma a noção dos movimentos que compõem o gênero em questão, e introduz a noção de passos, chamados aqui de “subdivisões”:

*10. Nós trabalhamos os dois textos anteriores com base nas cinco partes que os compõem, tentando mostrar como é importante reconhecer sua organização. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o texto como um todo, ou retirar informações detalhadas, dependendo do objetivo da sua leitura.*

*Entretanto, aquelas cinco partes ainda podem ser subdivididas e, dessa forma, ajudar a aprofundar mais a compreensão do texto. Volte aos textos 1 e 2 e dê, em português, um exemplo para cada subdivisão apresentada abaixo. Fique atento, pois nem sempre todas as subdivisões aparecem no texto.*

a. Caracterização → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

- b. Histórico → do elemento em si: \_\_\_\_\_  
 → dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_
- c. Ocorrência → do elemento em si: \_\_\_\_\_  
 → dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_
- d. Obtenção → do elemento em si: \_\_\_\_\_  
 → dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_
- e. Utilização → do elemento em si: \_\_\_\_\_  
 → dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

Embora o termo “subdivisão” tenha sido utilizado no lugar de “passos”, nessa versão não há mais a variedade de termos para referir-se a movimentos e passos que caracterizou a primeira versão. Isso parece ser consequência da sugestão que tinham feito os avaliadores para que o grupo fizesse uma revisão dos enunciados “no que se refere à terminologia empregada (funções/divisões do texto/ movimentos)”<sup>21</sup>.

Antes de apresentar a atividade 11, foi colocada a seguinte instrução no manual do professor:

*G) No exercício 11, a turma será dividida em grupos de 5 ( n° das movimentos retóricos desse gênero).Cada aluno receberá um n° de 1 a 5. Após fazerem a atividade 1, eles se reorganizarão em novos grupos. Dessa vez, um grupo será formado pelos alunos de n°1, outro pelos alunos de n° 2, etc. O professor deverá determinar com que parte do texto cada grupo irá trabalhar.*

Observa-se que a atividade 11 é uma retomada do trabalho iniciado na atividade 2 e que se estendeu até a atividade 10, ou seja, uma retomada da fase Detalhamento. A atividade também se mostra como um elo entre a fase Detalhamento e Aplicação, já que os alunos terão que usar o conhecimento adquirido nas atividades anteriores para buscar informações no novo texto (*Iodine*). Essa atividade realiza o quarto objetivo: *Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura.*

*Vamos aplicar o que vocês aprenderam nesta unidade?*

*Organizem-se em grupos de cinco, leiam o texto 3 e forneçam informações, em português, exemplificando as cinco partes que o compõem e as suas subdivisões. Indique, também, as palavras e expressões que serviram de dicas para essa identificação, e verifique o emprego da voz dos verbos.*

---

<sup>21</sup> Fragmento do texto encaminhado pelo relator do Centro-C: “Assim, tomamos a liberdade de dar algumas sugestões para a melhoria do material que já é bom:..... (b) Rever os enunciados no que se refere à terminologia empregada (funções/ divisões do texto/ movimentos) ou mencionar que os movimentos já foram ensinados e que serão aplicados no exercício;.....

### Texto 3

#### IODINE

Iodine, one of the halogen elements, is a bluish-black crystalline solid which is converted into a violet vapor on heating. It was discovered in 1811 by B. Courtois. Gay Lussac aided him in investigating the new substance and in proving it to be an element.

Iodine does not occur free in nature but its compounds are found in sea water as well as in sea plants and animals. Certain varieties of kelp absorb iodine from the water in preference to Bromine which occurs in much larger quantities. In the earth's rocky crust, Iodine must be classified as a rare element.

Iodine was formerly obtained from the ashes of seaweeds but most of it is now made from mother liquors, the extraction of sodium nitrate from the caliche of Chile in which Iodine is present in the form of iodates. The Iodine is presently obtained from iodates by heating them with sodium bisulfite.

Iodine plays an important part in animal biological function, it being present in small amounts in all organs, specially the thyroid gland. The element is used in medicine, both as a tincture (the free element dissolved in alcohol) and in compounds, mostly for external use as antiseptics. Iodine is important in analytical chemistry, notably KI and KIO<sub>3</sub>. Some Iodides are used in photography. A considerable amount of Iodine is used in aniline dye industry. It also acts as a powerful poison. Iodine usually has a valence of one, forming iodides such as NaI, KI, AgI, BiI<sub>3</sub>, CaI<sub>2</sub>, etc. It also forms iodates (salts of iodic acid, HIO<sub>3</sub>) and periodates (salts of periodic acid, HIO<sub>4</sub>).

*Agora formem novos grupos para comparar as informações obtidas. Cada grupo ficará responsável por uma das partes do texto, verificando se há o que incluir, o que excluir ou que fazer qualquer alteração. Ao final do tempo estipulado, cada grupo apresentará suas informações para a turma, oralmente.*

A atividade 12, por sua vez, é uma atividade para a fase Aplicação (consolidação), pois os alunos deverão retomar tudo o que foi visto na unidade para fornecer informações sobre um novo texto, escolhido por eles, pertencente ao mesmo gênero estudado na unidade.

*12. Como tarefa extra-classe, organizem-se em grupos de três ou quatro, busquem um novo texto desse gênero em nossa biblioteca para responder às perguntas abaixo. Não deve haver repetição de textos e as respostas serão entregues por escrito.*

- a. Como o elemento pesquisado é descrito?*
- b. O que é dito sobre a descoberta / estudo desse elemento?*
- c. Onde ocorre esse elemento?*
- d. O que é dito sobre sua obtenção? Mencione uma forma de obtê-lo.*
- e. Cite dois usos desse elemento.*

A análise do processo de elaboração da unidade para gênero escrito realizada pelos alunos do Centro-B indicou que, apesar do excesso de atividades para a fase Detalhamento e dos problemas apresentados com a ilustração dessa fase, as atividades da unidade para gênero escrito são apresentadas em uma seqüência lógica que parte da Apresentação do gênero para o Detalhamento, até atingir a Aplicação dos conhecimentos adquiridos na unidade. A apresentação das atividades, na maioria das vezes, foi feita de forma espiralada, ou seja, sempre retomando o que foi apresentado anteriormente evidenciando, assim, o conhecimento dos elaboradores sobre o uso da proposta em foco.

A habilidade comunicativa trabalhada na unidade é a compreensão escrita e, para tanto, foram utilizados o conhecimento prévio do aluno, o reconhecimento de palavras

cognatas e a estratégia *scanning*, o que se harmoniza com os objetivos propostos para a unidade.

A análise do processo de elaboração da unidade para gênero escrito *Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos*, apresentada pelo grupo de alunos do Centro-B, demonstrou que os elaboradores evidenciam a aprendizagem do trabalho com as 3 fases da proposta em foco, embora apresentem problemas relacionados ao desenvolvimento da fase Detalhamento. A progressão do conteúdo seguiu aquela sugerida pela proposta, retomando, na maioria das vezes, o que tinha sido visto anteriormente, o que caracteriza a forma espiralada de apresentação das atividades.

Os comentários dos avaliadores da primeira versão da unidade (o grupo do Centro-C) evidenciaram que esse grupo aprendeu que a progressão do conteúdo deve ser realizada de acordo com as fases da proposta em foco, com a inclusão do trabalho com os contextos de situação e de cultura e resgate do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão, exploração da organização retórica e os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes no gênero.

Os avaliadores também perceberam a oscilação dos elaboradores em relação aos termos utilizados para nomear os movimentos e passos, e sugeriram a reflexão dos elaboradores a esse respeito, o que foi muito importante para a re-elaboração da unidade.

### **3.3. Centro-C**

No Centro-C, o gênero escolhido para ser utilizado na elaboração das versões iniciais e finais dos *outlines* e das unidades didáticas para gênero escrito foi “*Folheto de venda/promoção de alimentos*”. Segundo seus elaboradores, esse gênero faz parte da situação-alvo de uso da língua inglesa dos alunos do curso técnico em alimentos.

#### **3.3.1. Análise da pesquisadora do outline inicial do Centro-C**

O quadro 3.8 apresenta o *outline* inicial para a unidade de gênero escrito, elaborado pelo grupo de alunos do Centro-C:

Objetivos	Conteúdo	Atividades
<p>Objetivos gerais:</p> <p>1-criar condições para que os alunos atuem satisfatoriamente no mercado de trabalho;</p> <p>2-desenvolver a capacidade de ler e compreender gêneros escritos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1- Reconhecer a organização retórica do gênero folheto de venda/promoção de alimentos e suas características léxico-gramaticais, e compreender os significados e a relação entre o texto e o contexto de situação e cultura.</p>	<p>Textos diversos para reconhecimento dos gêneros em questão, que serão explorados de acordo com as fases propostas por Ramos (2004), ou seja: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.</p> <p>São eles: Quaker Bagged Cereals (<a href="http://www.quakeroats.com/qbc/">www.quakeroats.com/qbc/</a>)</p> <p>Atkins Morning Start Cereal (<a href="http://www.novalowcarb.com/">www.novalowcarb.com/</a>)</p> <p>Cereal and Dried Fruit (<a href="http://www.svtea.com/fd_cereals_cereals.asp">www.svtea.com/fd_cereals_cereals.asp</a>).</p>	<p>1-Contextualização e familiarização: Perguntas explorando os recursos visuais e gráficos, o contexto social e cultural, o assunto, as semelhanças e diferenças entre os textos, o meio em que são veiculados e a finalidade da leitura.</p> <p>2-Detalhamento: Análise dos movimentos e passos do gênero estudado, suas características léxico-gramaticais e organização retórica.</p> <p>3-Aplicação: Pesquisa e análise de outros exemplares do mesmo gênero, troca de idéias entre os grupos de estudo e elaboração de trabalho em grupo para criar uma amostra do gênero estudado.</p>

**Quadro 3.8** - *Outline* inicial para a unidade de gênero escrito do Centro-C

O primeiro objetivo geral (*criar condições para que os alunos atuem satisfatoriamente no mercado de trabalho*) indica que a situação-alvo de uso da língua inglesa desses profissionais deve ter sido identificada pelos organizadores do curso, e será trabalhada para que os alunos tenham uma boa atuação em seu mercado de trabalho. Já o segundo objetivo geral (*desenvolver a capacidade de ler e compreender gêneros escritos*) indica que a habilidade de compreensão escrita será privilegiada no curso.

Os objetivos específicos propostos para a unidade estão relacionados ao desenvolvimento das fases Apresentação e Detalhamento da proposta em foco, porém, a análise do *outline* inicial não permite afirmar se esses objetivos são alcançáveis, uma vez que não parece haver coerência entre objetivos, conteúdo e atividades.

Enquanto os objetivos indicam o trabalho com as fases Apresentação e Detalhamento, o conteúdo indica também o trabalho com a fase Aplicação (não mencionada nos objetivos), o que sugere uma falta de coerência entre objetivos e conteúdo.

Com relação aos conteúdos estabelecidos no *outline*, penso que, além de mencionar que os textos utilizados seriam explorados de acordo com as três fases da proposta, poderiam



também ter especificado os elementos relacionados aos contextos de situação e de cultura, organização retórica, elementos léxico-gramaticais e estratégias a serem trabalhadas.

Os textos que seriam utilizados e suas fontes são mencionados no conteúdo. Entretanto, conforme já aponte, as estratégias que seriam usadas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita - mencionada nos objetivos gerais - não constam do conteúdo estabelecido para a unidade, o que impede afirmar que somente essa habilidade seria privilegiada na unidade.

A falta de coerência entre objetivos e conteúdo pode ser estendida às atividades, uma vez que elas, assim como o conteúdo, incluem o trabalho com a fase Aplicação. Além disso, pode-se notar também uma indefinição em relação à escolha da habilidade a ser priorizada na unidade, uma vez que a atividade para a fase Aplicação indicou a priorização da habilidade de produção escrita, já que sugere a elaboração de uma amostra do gênero estudado, o que está em desacordo com os objetivos gerais propostos para a unidade.

Esses comentários sobre o *outline* inicial elaborado pelo grupo do Centro-C evidenciam que os elaboradores não observaram a coerência entre objetivos e atividades, não definiram as estratégias que seriam utilizadas, assim como não definiram a habilidade que seria priorizada na unidade.

Conforme mencionado anteriormente, o *outline* inicial para a unidade de gênero escrito “*Folheto de venda/promoção de alimentos*” elaborado pelos alunos do Centro-C foi analisado pelos alunos do Centro-D. Os resultados dessa avaliação são apresentados a seguir.

### **3.3.2. Análise do outline inicial pelo Centro-D**

O grupo do Centro-D avaliou que os objetivos estabelecidos para a unidade de gênero escrito eram alcançáveis, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita:

Relator do Centro-D: “Com relação aos objetivos traçados para a unidade do gênero escrito: Folheto de venda/promoção de alimentos pelos colegas do Centro-C constatamos que eles são alcançáveis e possibilitam o aprimoramento da habilidade de leitura através de textos autênticos disponibilizados na Internet”.

Entretanto, apesar dos comentários acima, o grupo do Centro-D percebeu que a atividade para a fase Aplicação não foi prevista nos objetivos, e que essa atividade privilegiava a produção escrita, conforme comentário abaixo:

Relator do Centro-D: “A da aplicação sugere que haverá uma produção do gênero pelos alunos, o que é bom, no entanto, isto não consta nos objetivos, não havendo, portanto, uma adequação neste sentido”.

As percepções do grupo a respeito da incoerência entre objetivos e atividades evidenciam que a conclusão sobre objetivos alcançáveis foi precipitada.

Na opinião do grupo avaliador, o conteúdo apresentado estava restrito aos textos escolhidos, e não incluía a exploração dos contextos de situação e de cultura, organização retórica, características léxico-gramaticais e estratégias de leitura:

Relator do Centro-D: “Os conteúdos listados se restringem aos textos escolhidos sem, contudo, arrolar elementos relacionados ao contexto de situação e de cultura, à organização retórica, aos elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero e às estratégias necessárias para o desenvolvimento da habilidade de leitura”.

Os comentários do grupo avaliador indicam que eles não consideraram a observação que os elaboradores haviam feito no conteúdo, indicando que os textos escolhidos seriam trabalhados de acordo com as 3 fases da proposta (o que significa a inclusão dos elementos relacionados ao contexto de situação e de cultura, organização retórica e elementos léxico-gramaticais). Por outro lado, é pertinente o comentário sobre a não-inclusão das estratégias necessárias para o desenvolvimento da leitura.

O grupo avaliador sugere a inserção de itens gramaticais no conteúdo apresentado:

Relator do Centro-D: “Sugerimos que fosse colocado na seção do conteúdo o que poderia ser trabalhado, por exemplo, adjetivos, verbos, marcadores de discurso, e muitos outros elementos que trarão maior riqueza ao conhecimento dos alunos. Acreditamos que de alguma forma, isso será inserido durante a aula, mas é preciso mencionar tudo, tanto no conteúdo quanto nas atividades, de acordo com a proposta de Ramos”.

Como os textos utilizados na unidade não foram incluídos no *outline* inicial, não é possível saber se os itens gramaticais indicados pelos avaliadores correspondem àqueles que são recorrentes no gênero em estudo. Portanto, essa sugestão evidencia que os avaliadores consideram o estudo dos itens gramaticais de forma desvinculada do estudo do gênero.

Embora o conteúdo tenha especificado que as três fases, da proposta em foco seriam trabalhadas, o grupo do Centro-D avaliou que as atividades para cada fase não têm ligação com o conteúdo apresentado:

Relator do Centro-D: “Além disso, nenhuma das atividades tem ligação ao conteúdo, porque o mesmo não foi arrolado na íntegra, e sim em termos gerais, portanto não podemos dizer se há uma progressão ou não”.

Novamente, o grupo avaliador desconsiderou a indicação - no conteúdo - de que os textos escolhidos seriam trabalhados de acordo com as 3 fases da proposta.

Observa-se, assim, que a análise do grupo do Centro-D mostrou que os avaliadores perceberam a indefinição da habilidade comunicativa que deveria ser privilegiada na unidade e a incoerência entre objetivo e atividades. Por outro lado, os comentários dos avaliadores também indicaram problemas em relação à compreensão dos objetivos da fase Detalhamento. Isso se faz notar na sugestão de inclusão de elementos gramaticais de forma aleatória, sem fazer a análise prévia dos textos.

### **3.3.3. Análise da pesquisadora do outline final do Centro-C**

Apesar de todas as sugestões feitas pelo grupo do Centro-D, o *outline* final elaborado pelos alunos do Centro-C não apresentou modificações em relação aos objetivos e conteúdo. Por outro lado, a lista de atividades propostas para a unidade ficou diferente. O quadro 3.9 apresenta uma comparação entre as atividades propostas nos *outlines* inicial e final:

<b>Atividades do <i>outline</i> inicial para gênero escrito</b>	<b>Atividades do <i>outline</i> final para gênero escrito</b>
<p>1-Contextualização e familiarização: Perguntas explorando os recursos visuais e gráficos, o contexto social e cultural, o assunto, as semelhanças e diferenças entre os textos, o meio em que são veiculados e a finalidade da leitura.</p>	<p><b>1- apresentação do gênero</b>  a- observando os recursos visuais e gráficos dos textos, você diria se tratar de que tipo de texto?  b- qual o propósito de cada texto? c- para quem o texto é dirigido? d- qual é a fonte da cada texto? e- qual é o assunto tratado em cada texto?  f- quais as semelhanças e diferenças entre eles?  g- como os textos são veiculados? h- por que as pessoas lêem esses tipos de texto? i- você costuma consumir esse tipo de produto?</p>
<p>2-Detalhamento: Análise dos movimentos e passos do gênero estudado, suas características léxico-gramaticais e organização retórica.</p>	<p><b>2- detalhamento: mov. 1- apresentar a marca do produto; mov. 2 – apresentar breve histórico da empresa na maioria dos textos; mov. 3- apresentar os ingredientes; mov. 4- apresentar as vantagens do produto e o preço.</b></p>
<p>3-Aplicação: Pesquisa e análise de outros exemplares do mesmo gênero, troca de idéias entre os grupos de estudo e elaboração de trabalho em grupo para criar uma amostra do gênero estudado.</p>	<p>Baseando-se nos movimentos acima, faça o que se pede: a- leia novamente os textos e identifique as linhas que contêm as informações dos movimentos citados acima de cada um deles; b- qual dos textos apresenta dados nutricionais do produto? c- quais apresentam os preços? Qual é mais barato? E o mais caro? d- qual é o tempo verbal que predomina nos textos? e- destaque os adjetivos presentes nos textos lidos? f- faça um levantamento de termos e palavras específicas para a área de alimentos, compare com a de seu colega.</p>
	<p><b>3- aplicação – consolidação – apropriação</b>  Os alunos deverão trazer para a aula, exemplares do gênero estudado, para análise e identificação. Após um estudo de textos, um representante de cada grupo deverá relatar ao outro grupo, o contexto de seu texto, a fim de que todos os grupos tenham a oportunidade de estar expostos ao maior número de textos possível. Para finalizar, cada grupo deverá redigir um folheto de venda/promoção de alimentos e expor no painel da sala de aula.</p>

**Quadro 3.9** - Atividades propostas no *outline* inicial e final, elaborados pelos alunos do Centro-C

A nova lista de atividades indicou que os objetivos das duas primeiras atividades estão adequados ao objetivo específico da unidade, que prevê: 1) a compreensão dos significados e a relação entre texto e contexto de situação e cultura; 2) o reconhecimento da organização retórica do gênero *Folheto de venda/promoção de alimentos* e suas características léxico-gramaticais, o que indica a intenção de trabalhar com as fases Apresentação e Detalhamento. Como os elaboradores da unidade não fizeram nenhuma modificação nos objetivos, a atividade para a fase Aplicação (não prevista nos objetivos) continuou desconectada, o que evidencia a falta de coerência entre objetivos e atividades, já apresentada no *outline* inicial e mantida pelos elaboradores na versão final do *outline*.

### 3.3.4. Análise da pesquisadora da primeira versão da unidade didática do Centro-C

Os objetivos propostos na primeira versão da unidade didática para o gênero escrito *Folheto de venda/promoção de alimentos* (anexo 9) são diferentes daqueles propostos nos *outlines* inicial e final. Como se verá abaixo, nessa primeira versão, os objetivos marcam cada fase da proposta em foco (Apresentação, Detalhamento e Aplicação):

#### ***I-Apresentação do Gênero:***

- a. Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo;*
- b. Levar o aluno a identificar o gênero folheto de venda/promoção de alimentos e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre;*
- c. Levar o aluno a desenvolver a habilidades de leitura, possibilitando diferentes níveis de compreensão (geral, de pontos principais e detalhada).*

#### ***II-Detalhamento:***

- a. Levar o aluno a perceber como se dá a organização retórica do gênero em estudo;*
- b. Criar condições para que o aluno amplie seu vocabulário geral e específico,*
- c. Auxiliar o aluno a aprender e adquirir as palavras mais freqüentes da língua inglesa relativas a sua área de estudo,*
- d. Levar o aluno a reconhecer nos textos as estruturas gramaticais comuns ao gênero em estudo*

#### ***III-Aplicação-Consolidação e Apropriação:***

- a. Levar o aluno a eventualmente produzir textos simples empregando as estruturas e o vocabulário estudados naquele gênero.*

Nota-se, de início, que o objetivo “a” para a fase Apresentação (*Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo*) não está relacionado ao gênero em estudo (*Folheto de venda/promoção de alimentos*). Pode-se dizer o mesmo dos objetivos “b” e “c” para a fase Detalhamento: (*b) Criar condições para que o aluno amplie seu vocabulário geral e específico; c) Auxiliar o aluno a aprender e adquirir as palavras mais freqüentes da língua inglesa relativas a sua área de estudo*).

Finalmente, o objetivo para a fase Aplicação prioriza o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, o que está em desacordo com o objetivo “c” da fase Apresentação, (*Levar o aluno a desenvolver a habilidades de leitura, possibilitando diferentes níveis de compreensão (geral, de pontos principais e detalhada)*) e com o objetivo “d” para a fase Detalhamento (*Levar o aluno a reconhecer nos textos as estruturas gramaticais comuns ao gênero em estudo*)

Essa avaliação evidencia uma incoerência dos objetivos para as 3 fases da proposta nas quais a habilidade comunicativa que deveria ser priorizada não foi definida, o que nos leva a concluir que os alunos do Centro-C não compreenderam como elaborar objetivos para uma unidade baseada em gêneros.

Assim como os objetivos, o conteúdo apresentado na primeira versão da unidade também é diferente daquele apresentado nos outlines:

## *CONTEÚDO*

### ***I-Apresentação do Gênero:***

***Contextualização:*** Cultural e social do gênero a ser estudado – Warm-up

\* receitas, propagandas, gráficos, anúncios, na língua materna e em inglês.

***Estudo do Gênero:*** Folhetos de vendas /promoção de alimentos, de acordo com as fases propostas por Ramos (2004), ou seja: Apresentação, Detalhamento e Aplicação

\*Quaker Bagged Cereal ([www.quakeroats.com/qbc/](http://www.quakeroats.com/qbc/))

\*Atkins Morning Start Cereal ([www.novalowcarb.com/](http://www.novalowcarb.com/))

\*Grape Nuts ([www.kraftfoods.com/postcereals/cereal\\_grapenuts.html](http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal_grapenuts.html)<sup>22</sup>)

***Habilidades e Estratégias de Leitura:***

Background knowledge

Reconhecimento de palavras cognatas

Dicas tipográficas

Skimming

Scanning

### ***II – Detalhamento:***

#### ***II.1 Movimentos e Passos;***

#### ***II.2 Características léxico-gramaticais***

***a - Estudo lexical:*** sintagmas nominais, processo de formação de palavras (-ly,-y), antônimos, sinônimos, vocabulário específico da área, correspondência para pesos e medidas.

***b - Estudo Gramatical:*** tempos/formas verbais (Simple Present, Imperative Form), time expressions, prepositions.

### ***III-Aplicação:***

Diversos sites da Internet fornecidos pelo professor para pesquisa de exemplares do gênero em estudo, que servirão de base para a produção escrita.

O conteúdo da primeira versão da unidade apresenta com mais detalhes o que será abordado para o desenvolvimento de cada fase da proposta em foco. Entretanto, percebe-se que ainda não há uma definição quanto à habilidade comunicativa a ser priorizada na unidade.

Note-se também que, dentre as estratégias mencionadas para a fase Apresentação, algumas como a utilização do conhecimento prévio, o reconhecimento de palavras cognatas, skimming e scanning são mais relacionadas ao desenvolvimento da compreensão escrita, ao

---

<sup>22</sup> Esse texto não é o mesmo mencionado no *outline* final

passo que a estratégia de trabalhar com dicas tipográficas também pode ser relacionada ao desenvolvimento da produção escrita.

A falta de definição da habilidade a ser privilegiada na unidade persiste no conteúdo da fase Aplicação, visto que os exemplares de gênero pesquisados em diversos sites da Internet servem de apoio para uma atividade que desenvolve a produção escrita (e não de leitura).

As atividades foram apresentadas para cada fase da proposta (Apresentação, Detalhamento e Aplicação). A unidade tem início, segundo os elaboradores da unidade, com as atividades para a fase Apresentação. A primeira atividade expõe os alunos a diferentes gêneros, a fim de comparar as semelhanças e diferenças entre eles. A segunda atividade resgata o conhecimento anterior dos alunos sobre os gêneros apresentados e explora aspectos como propósito e público-alvo dos gêneros focados. Esse tipo de atividade (a apresentação de outros gêneros) é prevista na utilização da fase Apresentação, entretanto, essas duas atividades não promovem uma comparação das semelhanças e diferenças existentes entre os gêneros apresentados (carta, receita, anúncio de emprego, gráfico e propaganda de um livro de receitas culinárias) e o gênero em foco que, provavelmente é um dos mais relevantes para a área de estudo dos alunos. Assim, acredito que o objetivo 1 (Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo) foi parcialmente alcançado com as duas primeiras atividades, as quais reproduzo a seguir:

#### ***1-APRESENTAÇÃO DO GÊNERO:***

*1- Em pares, observem os textos (anexo 10) abaixo em inglês, classificando-os da seguinte forma:*

- 1- carta*
- 2- receita*
- 3- anúncio de emprego*
- 4- gráfico*
- 5- propaganda*

### Cappuccino

3 tbs instant espresso-coffee powder  
1 cup milk  
1/4 cup heavy or whipping cream  
1/2 tsp sugar  
ground cinnamon (optional)

**ABOUT 15 MINUTES BEFORE SERVING:**

- In 1-quart saucepan over high heat, beat instant espresso-coffee powder, milk, and 1 1/4 cups water until tiny bubbles form around edge and mixture is hot.
- Meanwhile, in small bowl, with mixer at medium speed, beat heavy cream and sugar until soft peaks form.
- To serve, with wire whisk, beat espresso mixture until foamy; pour into cups. Top each serving of Cappuccino with a dollop of whipped cream. If you like, sprinkle with cinnamon.

Makes 2 servings.

(From *Good Housekeeping*, February 1993)

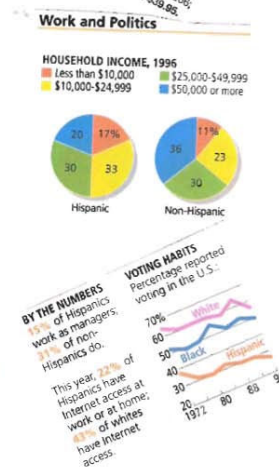


*Legal secretary to work in busy law office. Must be able to work with clients in person and over the telephone. Some bookkeeping and word processing skills helpful. Must be able to take charge. Salary depends on experience. Send resume to 210 West 20th, 1/4 of this newspaper.*

### The Healing Foods Cookbook

Planning and preparing healthy meals can be tough. This CD cookbook eases the task with lists of good foods and delicious recipes. It also provides full nutritional information on the healthy foods it recommends.

Compton's NewMedia, 800-862-2206, CD-ROM, \$39.95



Washington, February 25, 1998

Dear Carmen,

I was very glad to receive your nice letter; thank you. At this time, I think, you have just finished your vacation and are going to school again. How would I like to see you and all your friends. My greetings to them and your teachers. How about John, did he succeed in his college examinations?

Well, concerning me, it's all O.K. At this moment it is snowing and freezing. But I have a nice warm room.

Greetings to you and all your family. Yours.

Walter

2- Quais são as características visuais e tipográficas correspondentes a cada gênero, seu propósito e público-alvo?

Carta	
Receita	
Anúncio de emprego	
Gráfico	
propaganda	

A atividade 3 (fase da Apresentação) tem como objetivo mostrar aos alunos as estratégias que eles podem utilizar para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, como a utilização do conhecimento prévio, o reconhecimento de palavras cognatas e palavras transparentes (nomes e números).



3- Volte aos textos e destaque as palavras cognatas, as transparentes (nomes próprios e números) e aquelas que lhe são familiares.

<i>cognatas</i>	
<i>transparentes</i>	
<i>familiares</i>	

A atividade 3 pode ser considerada como uma atividade de preparação para a próxima atividade, que prevê a compreensão geral dos textos utilizados na unidade, pois busca conscientizar o aluno sobre a importância do uso de estratégias (utilização do conhecimento prévio, o reconhecimento de palavras cognatas e palavras transparentes) para a compreensão escrita de um texto.

A atividade 4, reproduzida abaixo, inicia o trabalho com a fase Apresentação do gênero em estudo, tratando de questões relativas ao propósito, participantes, conteúdo e forma de veiculação do gênero *Folheto de venda/promoção de alimentos*. Desta forma, propicia a realização do segundo objetivo para a fase Apresentação (*Levar o aluno a identificar o gênero folheto de venda/promoção de alimentos e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre*).

4- Leia atentamente os três textos apresentados relativos a folheto de vendas/promoção de alimentos (anexados no final da unidade) e complete o quadro sobre os aspectos do contexto de situação e de cultura relacionados a cada um deles:

		<b>Text 1: Quaker Bagged Cereal</b>	<b>Text 2: Low Carb Gourmet Atkins Morning</b>	<b>Text 3: Grape Nuts</b>
<i>a</i>	<i>Observando os recursos visuais e gráficos dos textos, você diria se tratar de que tipo de texto?</i>			
<i>b</i>	<i>Qual é o propósito de cada texto?</i>			
<i>c</i>	<i>Para quem o texto é dirigido?</i>			
<i>d</i>	<i>Qual é a fonte de cada texto?</i>			
<i>e</i>	<i>Qual é o assunto tratado em cada texto?</i>			
<i>f</i>	<i>Como os textos são veiculados?</i>			
<i>g</i>	<i>Por que as pessoas lêem esses tipos de textos?</i>			
<i>h</i>	<i>Você costuma consumir esse tipo de produto?</i>			

Os aspectos abordados na atividade 4 (questões relacionadas aos contextos de situação e de cultura do gênero focado) evidenciam o conhecimento dos elaboradores dos objetivos da fase Apresentação.

A atividade 5, apresentada a seguir, visa a busca de informação nos textos apresentados, com a utilização das estratégias *skimming* e *scanning*, adequadas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. Essa atividade propicia a realização do terceiro objetivo para a fase Apresentação (*Levar o aluno a desenvolver a habilidades de leitura, possibilitando diferentes níveis de compreensão (geral, de pontos principais e detalhada)*).

5- Utilize as técnicas de *skimming* e *scanning* (já ensinadas) para buscar as seguintes informações:

	<i>Text 1: Quaker Bagged Cereal</i>	<i>Text 2: Low Carb Gourmet Atkins Morning</i>	<i>Text 3: Grape Nuts</i>
<i>sabor de cada cereal</i>			
<i>preço de produto</i>			
<i>porção em caixa</i>			
<i>ano de criação do produto</i>			
<i>apresentam dados nutricionais?</i>			

Depois de buscar informações específicas nos textos utilizados na unidade, na atividade 6, os alunos devem indicar as semelhanças e diferenças entre os três textos. No entanto, o enunciado da atividade 6 não define o parâmetro para o estabelecimento dessas semelhanças e diferenças. Além disso, esse enunciado sugere que a atividade deve ser realizada “após a reflexão feita na atividade anterior”. Como não houve reflexão na atividade anterior, e como não foram mencionados os parâmetros para a definição das semelhanças e diferenças entre os 3 textos, podemos supor que as respostas da atividade 6 (a seguir) não apresentarão uma unanimidade, podendo estar relacionadas aos textos apresentados, ou ao gênero em questão.

6– Após a reflexão feita na atividade acima, pense nas semelhanças e diferenças entre os três textos e complete o quadro a seguir:

<i>SEMELHANÇAS</i>	<i>DIFERENÇAS</i>

A atividade 6 encerra as atividades para a fase Apresentação do gênero, segundo denominação dos elaboradores da unidade.

Em seguida, a primeira atividade para a fase Detalhamento apresenta a nomeação dos movimentos que compõem a organização retórica do gênero em estudo e, depois, a atividade solicita aos alunos a identificação dos movimentos e passos de cada texto apresentado, sem explicar, no entanto, o que essa nomenclatura significa. O que se pode imaginar pelas palavras finais do enunciado “conforme a orientação do professor”, é que, provavelmente, o professor vai explicar o que significam *movimentos* e *passos*.

A atividade também solicita aos alunos o preenchimento de um quadro com os trechos característicos de cada movimento. Entretanto, apesar de o enunciado ter solicitado aos alunos que identificassem os movimentos e passos, o quadro a ser completado não apresenta espaço para os passos, como se pode constatar a seguir:

## 2 - DETALHAMENTO:

*Movimento 1-Apresentar a marca do produto;*

*Movimento 2-Apresentar breve histórico da empresa na maioria dos textos;*

*Movimento 3-Apresentar os ingredientes;*

*Movimento 4-Apresentar as vantagens do produto e o preço.*

*Em pares ou grupos, analise e identifique os movimentos e passos de cada texto fazendo o que se pede, conforme a orientação do professor:*

*1 - Leia novamente os textos e copie trechos que revelem os movimentos citados acima em cada um deles:*

<i>Text 1: Quaker Bagged Cereal</i>
<i>Mov. 1</i>
<i>Mov. 2</i>
<i>Mov. 3</i>
<i>Mov. 4</i>

<i>Texto 2: Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal</i>
<i>Mov.1</i>
<i>Mov.2</i>
<i>Mov.3</i>
<i>Mov.4</i>

<i>Texto3-Grape Nuts</i>
<i>Mov.1</i>
<i>Mov.2</i>
<i>Mov.3</i>
<i>Mov.4</i>

Os exemplos de gênero utilizados na atividade indicam variações em sua organização retórica, visto que o movimento 2 (Apresentar breve histórico da empresa) aparece no texto 1 (*Quaker Bagged Cereal*) e no texto 3 (*Grape Nuts*). O movimento 3 (Apresentar os ingredientes do produto) pode ser identificado somente no texto 2 (*Low Carb Gourmet*) e o movimento 4 (Apresentar as vantagens do produto e o preço) pode ser identificado no texto 2 (*Low Carb Gourmet*), e parcialmente nos textos 1 (*Quaker Bagged Cereal*) e 3 (*Grape nuts*) que apresentam as vantagens do produto, mas não apresentam seu preço.

Essas variações no gênero deveriam ser enfatizadas pelos elaboradores da unidade, entretanto, como a unidade não oferece uma versão para o professor, não podemos concluir que esse trabalho foi, ou não realizado.

Os comentários acima indicam que a atividade 1 para a fase Detalhamento realiza parcialmente o primeiro objetivo, estabelecido pelos elaboradores, para essa fase da proposta (Levar o aluno a perceber como se dá a organização retórica do gênero em estudo).

A atividade 2 da fase Detalhamento tem como objetivo trabalhar com os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes no gênero em questão; esse trabalho iniciado com a atividade 2 se estende até a atividade 9. Entretanto, essas atividades incluem alguns itens que não constam dos exemplos de textos, apresentados na unidade (anexo 9). Observamos na atividade 2, que as letras E, G e H não podem ser identificadas nos textos apresentados para a unidade. As outras letras da atividade não são recorrentes em todos os exemplos utilizados; desta forma as letras A e D podem ser encontradas no texto 1 (*Quaker Bagged Cereal*); as letras B e C são encontradas no texto 2 (*Low Carb Gourmet*); a letra F aparece no texto 3 (*Grape nuts*).

2- Identifique nos textos os adjetivos (ou substantivos com a função de adjetivo) que completam as locuções abaixo:

A	.....way	<i>maneira inteligente</i>
B	.....value	<i>valor nutricional 2</i>
C	.....taste	<i>sabor fantástico 2</i>
D	.....variety	<i>grande variedade1</i>
E	.....fiber	<i>fibra saudável</i>
F	.....acid	<i>ácido fólico</i>
G	.....fat	<i>gordura saturada</i>
H	.....sugar	<i>açúcar no sangue</i>

A atividade 3 (abaixo) está relacionada aos ingredientes que compõem os folhetos de venda/promoção de alimentos utilizados na unidade, entretanto, a palavra “soja” não tem, na atividade, seu correspondente em inglês, embora apareça na lista de ingredientes do texto 2 (*Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal*).

3-Relacione as colunas:

A	<i>butter</i>		<i>sabor</i>
B	<i>wheat</i>		<i>baunilha</i>
C	<i>corn</i>		<i>soja</i>
D	<i>rice</i>		<i>manteiga</i>
E	<i>vanilla</i>		<i>arroz</i>
F	<i>flavor</i>		<i>trigo</i>

A atividade 4 foca os adjetivos presentes nos textos, mas não estabelece uma relação entre a repetição desses adjetivos e os movimentos e passos identificados no gênero em questão.

4-Destaque os adjetivos presentes nos textos lidos. Eles se repetem?

A análise dos textos indicou que o uso de adjetivos é muito freqüente nos textos apresentados, entretanto, com exceção dos adjetivos *healthy* e *excellent*, que aparecem duas vezes no texto 3 (*Grape nuts*), os demais não se repetem, o que indica a irrelevância da pergunta da atividade, para o estudo dos elementos léxico-gramaticais do gênero em estudo.

A atividade 5 apresenta dois adjetivos (*slow* e *particular*) que não aparecem nos exemplos de gênero oferecidos aos alunos. Note-se que as sentenças a serem completadas não fazem parte dos exemplos oferecidos.

5-Empregue o sufixo-ly nos adjetivos abaixo, e em seguida, complete as sentenças:

↓
↓  
*slow - light - particular - surprising - natural*

A	<i>These products are.....good for your health.</i>
B	<i>He was eating very.....</i>
C	<i>She likes to drink juices sweet ..... </i>
D	<i>This subject is.....interesting.</i>
E	<i>This food is.....salty.</i>

A atividade 6 focaliza os tempos verbais mais frequentes no gênero em estudo, mas não os relaciona a sua recorrência aos movimentos e passos do gênero em questão.

6-Analise as frases dos textos e identifique o tempo verbal de cada um deles.

Use: **a** para Presente, **b** para Passado e **c** para Modais

A	<i>Quaker Bagged Cereals <b>are</b> the smart way to buy cold cereals. (.....)</i>
B	<i>You <b>can</b> also try Grape Nuts. (.....)</i>
C	<i>Atkins Morning Start Cereals <b>are</b> high in healthy fiber, protein and folic acid. (.....)</i>
D	<i>They <b>'re</b> a quick, delicious and satisfying way to start the day. (.....)</i>
E	<i>This sweet cereal <b>was created</b> in 1897. (.....)</i>

A atividade 7 focaliza a forma imperativa dos verbos nos Folheto de venda/promoção de alimentos:

7-A Forma Imperativa é muito usada em propagandas de produtos. Ele aparece em algum dos folhetos? Quais?

Examinando os textos utilizados na unidade, notamos que a forma imperativa aparece somente no texto 3 (*Grape Nuts*). Portanto, a análise dos exemplos destacados pelo grupo não possibilita a caracterização da forma imperativa como recorrente nesse gênero. Outro fator a considerar nessa atividade está relacionado à ausência de ligação entre o reconhecimento da forma verbal e sua utilização no texto.

Conforme se verá abaixo, a atividade 8 apresenta algumas frases que não existem nos exemplos de gênero apresentados e a atividade 9 inclui medidas que não aparecem nos textos utilizados:

8- Utilize as preposições abaixo para completar as frases adequadamente:

**with of on for in**

A	Quaker offers a line.....great-tasting cereals.	
B	Post Grape Nuts is great .....milk.	
C	Atkins Morning Start Cereals are high.....healthy fiber.	←
D	Percent Daily Values are based.....a 2,000 calorie diet.	←

9- Dê o correspondente em português para as expressões abaixo:

A	\$3,99		←
B	2/3 cup		←
C	98% fat free		
D	3 g per serving		←

Finalmente, a atividade 9 encerra o trabalho com a fase Detalhamento, segundo nomeação dos elaboradores. Todos os comentários anteriores, feitos para as atividades 2 a 9, evidenciam que os elaboradores da unidade não compreenderam como ilustrar a fase Detalhamento, uma vez que alguns itens lexicais e gramaticais incluídos nas atividades não aparecem nos textos apresentados.

Por essa razão, acredito que o objetivo *Levar o aluno a reconhecer nos textos as estruturas gramaticais comuns ao gênero em estudo*<sup>23</sup> não é alcançável.

A atividade 1 para a fase *Aplicação – Consolidação – Apropriação*, conforme nomeação proposta pelos elaboradores da unidade, sugere um levantamento do léxico para a área de alimentos, sem indicar, em seu enunciado, onde esse levantamento deve ser feito. Essa atividade não tem relação com o objetivo proposto para essa fase (*Levar o aluno a eventualmente produzir textos simples empregando as estruturas e o vocabulário estudados naquele gênero*), nem com o conteúdo sugerido para a fase *Aplicação* (*Diversos sites da Internet fornecidos pelo professor para pesquisa de exemplares do gênero em estudo, que servirão de base para a produção escrita*).

A atividade 2 para a fase *Aplicação* é composta de duas etapas. Na primeira etapa, os alunos, em grupos, deverão utilizar o conhecimento adquirido na unidade para extrair

informação de outros exemplares de *Folhetos de venda/promoção de alimentos* escolhidos por eles, e transmitir essa informação oralmente (provavelmente em língua materna) para outros grupos. Entretanto, na segunda etapa, os alunos deverão redigir um folheto de venda, em inglês, o que implica na utilização da habilidade de produção escrita que não foi desenvolvida durante a unidade, embora tenha sido prevista no objetivo para essa fase (*Levar o aluno a eventualmente produzir textos simples empregando as estruturas e o vocabulário estudados naquele gênero*).

### 3 - APLICAÇÃO-CONSOLIDAÇÃO E APROPRIAÇÃO

1- *Faça um levantamento de termos ou palavras específicas para a área de alimentos, comparando-o com o de seu colega.*

--

2- *Agora que você já entrou em contato com o gênero “Folheto de venda/promoção de alimentos”, traga para a aula outros exemplares deste gênero para análise e identificação. Reúna-se com seus colegas e após o estudo dos textos, um representante de cada grupo deverá relatar aos outros grupos o conteúdo de seu texto, a fim de que todos tenham a oportunidade de estar expostos ao maior número de textos possível.*

*Para finalizar, cada grupo deverá redigir um folheto de venda/promoção de alimentos e expor no painel da sala de aula.*

As atividades para a fase Aplicação evidenciam que os elaboradores não compreenderam que essa fase tem como objetivo fazer a articulação do trabalho feito nas duas fases anteriores. Faço essa afirmação porque as atividades propõem um trabalho de produção escrita que não havia sido realizado anteriormente (até a atividade 1 da fase Aplicação, a habilidade comunicativa trabalhada na unidade foi a compreensão escrita, com a utilização das estratégias *skimming*, *scanning*, reconhecimento de palavras cognatas, dicas tipográficas e resgate do conhecimento anterior).

Conforme detalhei no Capítulo 2, a unidade para gênero escrito *Folheto de venda/promoção de alimentos*, em sua primeira versão, foi analisada pelos alunos do Centro B e os resultados dessa avaliação são apresentados a seguir.

---

<sup>23</sup> Esse é o único objetivo da fase Detalhamento relacionado ao estudo do gênero *Folheto de venda/promoção de alimentos*.



### 3.3.5. Avaliação da unidade pelo Centro-B

A unidade elaborada pelo grupo do Centro-C para gênero escrito *Folheto de venda/promoção de alimentos* foi avaliada pelos alunos do Centro-B, que consideraram os objetivos estabelecidos para a unidade alcançáveis de acordo com conteúdo e atividades apresentados:

Relator do Centro-B: “Os objetivos da Unidade em estudo de forma geral são alcançáveis, pois o conteúdo e as atividades propostas na mesma possibilitam essa concretização”.

Os comentários dos avaliadores a respeito dos objetivos da unidade evidenciam que o grupo do Centro-B não percebeu que 1 objetivo da fase Apresentação (objetivo a) e 2 objetivos da fase Detalhamento (objetivos c e d), já comentados anteriormente, não estavam relacionados ao estudo do gênero em questão (*Folhetos de venda/promoção de alimentos*).

Por outro lado, para os avaliadores, a progressão do conteúdo foi feita de acordo com as fases da proposta de Ramos (2004a):

Relator do Centro-B: “A progressão do conteúdo na Unidade 1 segue a proposta de implementação de gênero de Ramos (2004), apresentando a divisão: Apresentação, Detalhamento e Aplicação. A situação de cultura é explorada através da utilização das perguntas: “Qual é o propósito do texto?; Para quem o texto é dirigido?” da atividade 4 / I- Apresentação do Gênero”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores notaram que a divisão das atividades foi feita de acordo com as fases da proposta, e identificaram questões relacionadas à ilustração da fase Apresentação.

Os avaliadores identificaram problemas em alguns enunciados, como o da atividade 1 da parte II – Detalhamento:

Relator do Centro-B: “...entretanto algumas atividades dependem de um olhar mais atento por parte do professor, como a atividade 1/ II -Detalhamento: “Em pares ou grupos, analise e identifique os movimentos e passos de cada texto fazendo o que se pede, conforme a orientação do professor (instrução para o professor); 1- Leia novamente os textos e copie trechos que revelem os movimentos citados acima em cada um deles (instrução para o aluno). Nesse caso o professor deverá redobrar a atenção em relação as atividade desenvolvidas pelos alunos, pois o exercício demanda mais orientações por parte do professor. Observamos que a instrução para o professor contém as expressões “movimento e passos” e na instrução para o aluno apenas “movimento”, na atividade proposta não há espaço para os alunos identificarem os passos”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores perceberam que a atividade para a identificação dos movimentos e passos precisaria ser reformulada para que seu enunciado pudesse ser adequado ao quadro apresentado na atividade.

Em relação ao gênero e habilidade comunicativa trabalhada, os avaliadores concluíram que as atividades estavam adequadas para o desenvolvimento da compreensão escrita do gênero proposto, com a utilização de estratégias de leitura *skimming*, *scanning*, dicas tipográficas e palavras cognatas:

Relator do Centro-B “As atividades propostas na Unidade 1 conduzem à compreensão do Gênero Escrito; folheto de venda/ promoção de alimentos e ao uso da habilidade proposta: leitura e compreensão de gêneros escritos. Foram utilizadas as seguintes estratégias na Unidade 1: dicas tipográficas, palavras cognatas, *skimming*, *scanning* e formação de palavras”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores não perceberam a falta de definição da habilidade comunicativa a ser priorizada na unidade. Nota-se que, apesar de a habilidade de compreensão escrita ter sido privilegiada ao longo de quase toda a unidade, no final, foi incluída uma atividade de produção escrita.

A unidade para gênero escrito Folheto de venda/ promoção de alimentos, em sua primeira versão, foi re-elaborada e enviada para a coordenação do projeto posteriormente. A seguir, apresento a minha análise da versão final da unidade elaborada pelos alunos do Centro-C.

### **3.3.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro-C**

A apresentação da versão final da unidade didática para gênero escrito para alunos do curso técnico em alimentos (anexo 10), elaborada pelo grupo do Centro-C, incluiu as notas para o professor junto com as atividades para os alunos. Diferentemente da primeira versão, que apresentou objetivos para as três fases da proposta de Ramos (2004a), os objetivos da versão final foram propostos somente para a fase Apresentação, sendo que não foi feita nenhuma alteração com relação aos objetivos que haviam sido propostos para essa fase na primeira versão da unidade. Nota-se, também, que a observação colocada ao final dos objetivos indica que as outras fases não são abordadas nessa unidade, considerada por eles como uma “unidade introdutória”, como se verá abaixo:

## OBJETIVOS DA UNIDADE

### ***I Apresentação do Gênero:***

- a. *Levar o aluno a identificar diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo;*
- b. *Levar o aluno a identificar o gênero anúncios promocionais de produtos alimentícios (cereais) e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre;*
- c. *Levar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura, possibilitando a diferentes níveis de compreensão (geral e de pontos principais).*

**Obs.:** Como unidade de introdução do curso, as fases de Detalhamento e de Aplicação–Consolidação e Apropriação não seriam desenvolvidas nesse momento, ficando a critério do professor a sua aplicação. A duração desta unidade introdutória para apresentação do gênero é de aproximadamente 2 ou 3 aulas, dependendo do nível dos alunos.<sup>24</sup>

Como na versão final, os objetivos da Apresentação do gênero são os mesmos da primeira versão, e, portanto, os comentários feitos na análise dos objetivos da primeira versão da unidade são também pertinentes para os objetivos da versão final, ou seja, o objetivo “a” (*Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo*) parece não estar relacionado ao gênero em questão (*Folheto de venda/promoção de alimentos*).

Com relação ao conteúdo da unidade, nota-se que apresentou exemplos autênticos do gênero Folheto de venda/promoção de alimentos extraídos da Internet, o que se mostra coerente com a utilização da proposta. Além dos exemplos do gênero em estudo, o conteúdo apresentou, também, exemplos de outros gêneros (receita, carta, anúncio de emprego, gráficos e propaganda de um livro de culinária), mas como suas fontes não foram mencionadas, não podemos saber se os exemplos apresentados são autênticos. Segundo os elaboradores, as atividades, nessa versão final, ilustram a fase Apresentação, o que significa a grande possibilidade de encontrar, na unidade elaborada, atividades que resgatam o conhecimento anterior do aluno sobre o gênero em questão, que exploram os contextos de situação e de cultura.

Como as atividades 1 e 2 devem ser realizadas oralmente, as instruções para sua realização estão nas notas do professor, como observamos a seguir:

## *Atividades Propostas*

### ***I Apresentação do Gênero:***

#### ***Introdução***

#### ***Tn=Teacher's notes***

*Tn - Esta unidade serve como introdução ao curso de Inglês Instrumental e auxiliará o trabalho posterior com os diversos gêneros a serem explorados.*

*O professor apresentará e solicitará aos alunos que oralmente identifiquem os diferentes tipos de textos e tentem classificá-los como: receita, carta, anúncio de emprego, gráficos e propaganda.*

*Utilizando-se de transparências ou de xerocopias, o professor colocará os alunos em contato com os textos selecionados, e em pares os mesmos analisarão diversos aspectos do texto tais como as características visuais e tipográficas. Além disso, o professor chamará a atenção para as palavras cognatas e aplicará atividades para o reconhecimento das mesmas grifando-as ou circulando-as.*

*Alguns aspectos relativos ao contexto de situação e de cultura poderão ser abordados pelo professor de maneira geral, através de troca de idéias.*

Assim como foi feito na primeira versão da unidade, a primeira atividade expõe os alunos a diferentes gêneros (receita, carta, anúncio de emprego, gráficos e propaganda de um livro de culinária), que devem ser identificados e classificados pelos alunos. Note-se que os diferentes gêneros foram chamados de *tipos de texto* nas instruções do professor e também que os exemplos apresentados não incluem um exemplar do gênero que será focado na unidade.

Na atividade 2, o professor orienta seus alunos para que considerem as características visuais e as evidências tipográficas de cada texto, a fim de identificarem seu propósito.

As duas primeiras atividades resgatam o conhecimento anterior dos alunos sobre os gêneros apresentados. Entretanto, não exploram a relação entre os gêneros apresentados na atividade e o gênero em estudo na unidade.

Assim como aconteceu na primeira versão da unidade, as duas primeiras atividades realizam parcialmente o objetivo 1 (Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo), uma vez que os alunos são levados a reconhecer os diferentes gêneros, mas não destacam os mais relevantes para a sua área de estudo.

---

<sup>24</sup> Negrito dos elaboradores.

Atividade 1:


## Cappuccino

3 tbs instant espresso-coffee powder  
1 cup milk  
1/4 cup heavy or whipping cream  
1/2 tsp sugar  
ground cinnamon (optional)

ABOUT 15 MINUTES BEFORE SERVING:

1. In 1-quart saucepan over high heat, beat instant espresso-coffee powder, milk, and 1 1/4 cups water until tiny bubbles form around edge and mixture is hot.
2. Meanwhile, in small bowl, with mixer at medium speed, beat heavy cream and sugar until soft peaks form.
3. To serve, with wire whisk, beat espresso mixture until foamy; pour into cups. Top each serving of Cappuccino with a dollop of whipped cream. If you like, sprinkle with cinnamon. Makes 2 servings.

(From Good Housekeeping, February 1993)



Legal secretary to work in busy local law office. Also he duty to work with clients in person and over the telephone, learn bookkeeping and word-processing skills, handle. Also he able to take charge. Salary depends on experience. Send resume to P.O. Box 889, c/o his newspaper.

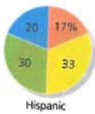
### The Healing Foods Cookbook

Planning and preparing healthy meals can be tough. This CD cookbook eases the task with lists of good foods and delicious recipes. It also provides full nutritional information on the healthy foods it recommends.  
Compton's NowMedia, 800-862-2206; DOS/Windows/Mac CD ROM, \$39.95.

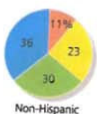
#### Work and Politics

HOUSEHOLD INCOME, 1996

■	Less than \$10,000	■	\$25,000-\$49,999
■	\$10,000-\$24,999	■	\$50,000 or more




Hispanic



Non-Hispanic

BY THE NUMBERS  
15% of Hispanics work as managers; 31% of non-Hispanics do.  
This year, 22% of Hispanics have internet access at home; work or at home; 43% of whites have Internet access.

VOTING HABITS  
Percentage reported voting in the U.S.:



Washington, February 25, 1998

Dear Carmen,

I was very glad to receive your nice letter; thank you. At this time, I think, you have just finished your vacation and are going to school again. How would I like to see you and all your friends. My greetings to them and your teachers. How about John, did he succeed in his college examinations?

Well, concerning me, it's all O.K. At this moment it is snowing and freezing. But I have a nice warm room.

Greetings to you and all your family. Yours.

Walter

2- Atividade oral - Quais são as características visuais e tipográficas correspondentes a cada tipo de texto e qual seria o propósito de cada um?

A atividade 3 (a seguir) trabalha com o reconhecimento das palavras cognatas nos textos apresentados na atividade 1. Essa atividade é similar à terceira atividade apresentada na primeira versão, mas reduz o uso de estratégias à utilização do conhecimento de palavras cognatas, ao passo que na primeira versão os alunos utilizavam também o conhecimento prévio.

3- Volte aos textos e grife ou circule as palavras cognatas.

Também nessa versão, a atividade 3 parece resgatar com os alunos a importância da utilização de estratégias para auxiliar a atividade de compreensão escrita dos textos do gênero em foco que serão apresentados na atividade seguinte.

A instrução para a realização da atividade 4 aparece nas notas do professor:

*Desenvolvimento da apresentação do gênero:*

*Tn-O professor introduzirá o gênero anúncios promocionais de produtos alimentícios (cereais) através de exercícios de predição e questionamento sobre o contexto de situação e de cultura (ex.: quem e com que frequência consome o produto, etc.)*

Nessa versão final, na atividade 4, o professor apresenta os mesmos textos utilizados na primeira versão, extraídos da Internet (anexo 10). Conforme mencionei anteriormente, esses três textos constituem exemplos do gênero em estudo (*Quaker Bagged Cereal, Atkins Morning Start Cereal e Grape Nuts*). Ainda com relação à atividade 4, parece-me que ela deve ser realizada oralmente, embora essa instrução não esteja especificada no enunciado.

As instruções para o professor evidenciam que os elaboradores aprenderam que as questões relacionadas aos contextos de situação e de cultura devem ser exploradas na fase Apresentação.

Note-se que, nessa versão final, a apresentação da atividade 4 é diferente daquela que encontramos na primeira versão, em que os alunos dispunham de um quadro com perguntas (1- qual o propósito de cada texto; 2- para quem o texto é dirigido; 3- qual é a fonte de cada texto; 4- qual é o assunto tratado em cada texto) que, se comparadas à nova versão, pareciam mais adequadas para o levantamento dos contextos de situação e de cultura do gênero em estudo:

*4-Responda as questões propostas:*

- a- Onde você encontra esse tipo de texto?*
- b- Você costuma consumir esse tipo de produto? Com que frequência?*
- c- Você os considera importantes para a saúde?*
- d- Você costuma ler embalagens de produtos alimentícios?*
- e- Como profissional da área de alimentos, você considera importante a leitura dessas embalagens? Por quê?*

Nota-se que a atividade 4 foi desenhada para realizar o segundo objetivo (*levar o aluno a identificar o gênero anúncios promocionais de produtos alimentícios (cereais) e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre*). Porém, as perguntas da atividade parecem não dar conta de realizar o levantamento dos contextos de situação e de cultura do gênero em foco, uma vez que não focaram a identificação da fonte, assunto e propósito do gênero em questão,

mas enfatizaram aspectos de menor relevância como a frequência do consumo desses produtos e a importância da leitura de embalagens, aspectos esses que nada acrescentam à tarefa de identificar o gênero em estudo.

Na seqüência, a unidade apresenta mais uma nota para o professor com instruções para a realização da atividade 5, que deve, inicialmente, ser realizada oralmente:

*Tn - Oralmente, os alunos levantarão termos que eles acreditam que estejam relacionados a anúncios de cereais em português ou em inglês, dependendo do nível de conhecimento do grupo, por exemplo: cereals, nutrition, food, breakfast, to eat, mineral, etc), ao mesmo tempo em que o professor os anota na lousa. Com os textos em mãos, eles destacarão aqueles que confirmam as suas previsões grifando-os ou circulando-os. Juntamente com o reconhecimento dos termos, o professor solicitará aos alunos que observem cuidadosamente as características visuais e tipográficas dos anúncios, para a resolução das atividades abaixo que podem ser orais ou escritas a critério do professor.*

Conforme a instrução acima, na atividade 5, antes de ler os textos, os alunos fazem uma previsão dos termos que irão encontrar nos textos que serão lidos, com base em seu conhecimento anterior do gênero. Após a leitura dos textos, os alunos confirmam ou não as previsões feitas oralmente, circulando, nos textos, os termos que foram previstos e utilizados:

*5-Sabendo-se que os textos tratam sobre anúncios promocionais de cereais, quais termos você espera encontrar nos mesmos? Com os textos em mãos, sublinhe ou circule os termos que coincidiram com as previsões feitas.*

A atividade 5 familiariza os alunos com os termos que são encontrados nos textos lidos, facilitando desta forma, a atividade de compreensão geral que se segue. Como se verá a seguir, a atividade 6 apresenta perguntas de compreensão geral sobre os 3 textos utilizados na unidade.

*6--Observe o texto 1 (Quaker Bagged Cereal) e responda*

- a- Há quanto tempo a Quaker fabrica este produto?:*
- b- Com é a vantagem que a Quaker está oferecendo com este produto?*
- c- Quando este anúncio foi disponibilizado na Internet?*

*Observe o texto 2 (Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal) e responda:*

- d- Qual é o preço promocional deste produto?*
- e- Para que tipo de dieta este produto seria indicado?*
- f- Cite alguns ingredientes deste produto.*

*Observe o texto 3 (Grape Nuts) e responda:*

- g- Quando este produto foi criado?*
- h- Como ele pode ser consumido?*
- i- Quais os benefícios deste produto?*

Note-se que a pergunta “a” do texto 1 (há quanto tempo a *Quaker* fabrica este produto) não poderá ser respondida, uma vez que o texto não apresenta a resposta para tal pergunta. O que o texto apresenta é o período de tempo em que a *Quaker* fabrica cereais.

Os comentários sobre a unidade, em sua versão final, evidenciam que os elaboradores não demonstraram claramente nessa versão, a sua compreensão do trabalho com a fase Apresentação da proposta em foco, já demonstrada com a primeira versão da unidade, uma vez que apresentaram exemplos de outros gêneros sem fazer a relação entre eles e o gênero em foco na unidade (*Folheto de venda/promoção de alimentos*) e trabalharam com a identificação dos contextos de situação e de cultura, porém, sem explorar aspectos relevantes como fonte, assunto e propósito do gênero em questão.

Tendo apresentado as análises feitas sobre o *outline* e a unidade preparados pelo Centro-C, passarei a descrever e discutir o material elaborado pelo Centro-D.

### **3.4. Centro-D**

O gênero escolhido pelo Centro-D para ser utilizado na elaboração das versões iniciais e finais dos *outlines* e das unidades didáticas para gênero escrito, foi *Manual de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos* que, segundo os elaboradores da unidade, faz parte da situação-alvo de uso da língua inglesa dos alunos do curso técnico em alimentos.

#### **3.4.1. Análise da pesquisadora do outline inicial do Centro-D**

O quadro 3.10 apresenta o *outline* inicial para a unidade de gênero escrito, elaborado pelo grupo de alunos do Centro-D:



Objetivos	Conteúdo	Atividades
<p>1- Conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero em questão;</p> <p>2- Fornecer condições para a compreensão geral e detalhada bem como explorar a função discursiva e componentes léxico-gramaticais do gênero em pauta;</p> <p>3- Fornecer ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero.</p>	<p>1.1 Explorando aspectos do contexto de situação e de cultura dos textos: fonte;circulação;reconhecimento de propósito;participantes...</p> <p>1.2 Explorando aspectos relacionados à: -Organização -Linguagem -Vocabulário</p> <p><b>2.Expondo o aluno aos diferentes textos do gênero:</b> 1.TA61/D Centrifugal separator 2.TA17/D Thermostated tank 3.Radar Detector – Cobra Electronics XR1010</p> <p><b>3.Estratégias de Leitura</b> -skimming -scanning</p> <p><b>4.Reconhecendo os Blocos Retóricos do Texto</b> 4.1-Características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos 4.2-Introdução -Procedimentos de Instalação -Procedimentos de funcionamento -Procedimentos de pós-utilização</p> <p><b>5.Gramática</b> 1.1Tempos Verbais -Voz passiva -Presente Simples -Imperativo -Modais (can,must -Present Perfect 1.2 Advérbio de modo</p> <p><b>6.Vocabulário</b> 2.1Uso do sufixo ing e er na formação de palavras; 2.2 Cognatos; 2.3 Sintagmas nominais</p> <p><b>7.Aplicando os conhecimentos auferidos em outros textos do gênero.</b></p>	<p>1- Brain storm para levantamento do conteúdo item 1.1.</p> <p>2- Desenvolver um mind map no quadro a partir de um debate oral com todos os alunos.</p> <p>3- Em pequenos grupos, observem os textos e preencham o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais já levantados no processo de brain storm.</p> <p>4- Pedir que, ainda nos pequenos grupos, os alunos leiam os textos e confirmem ou descartem os itens incluídos no mind map.</p> <p>5- Agora que os alunos já estão familiarizados com o gênero Manuais, pedir para que eles leiam, novamente, o texto 1, buscando detalhar algumas de suas características textuais: os blocos retóricos. Os alunos deverão situar no texto parágrafos e/ou linhas que identifiquem as diferentes partes de um manual.</p> <p>6- Perpassar os mesmos procedimentos da atividade 5, mas agora com o texto 2.</p> <p>7- Comparem as semelhanças e as diferenças entre os dois textos, e discutam o resultado com o colega.</p> <p>8- A partir dos dois quadros referentes à organização retórica, listar os termos léxico-gramaticais recorrentes de cada movimento.</p> <p>9- Pressupondo que os alunos já conhecem sobre verbos ou que, se for necessário, o professor providenciará explicação, solicitar aos alunos que identifiquem os tempos verbais a partir da atividade 8.</p> <p>10- Voltem aos textos apresentados e localizem as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.</p> <p>11- Para localizar as informações do quadro-resumo, alguns elementos lingüísticos e não-lingüísticos serviram como guias para auxiliá-los a atingir o objetivo de leitura. Sendo assim, elencar os elementos lingüísticos considerados importantes.</p> <p>12- Pedir para que os alunos, em pares, reúnam-se no laboratório de informática, acessem o terceiro texto na Web e respondam: - qual o equipamento em questão? -para que serve? -se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê? -E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?</p>

Quadro 3.10 - Outline inicial para a unidade de gênero escrito do Centro-D

Os objetivos propostos no *outline* inicial refletem a intenção de trabalhar as três fases da proposta pedagógica, mas não definem a habilidade que seria privilegiada na unidade. Os objetivos propostos parecem alcançáveis se considerarmos sua relação com o conteúdo e atividades propostas.

Observa-se que o conteúdo incluiu elementos relacionados ao trabalho com as três fases. Entretanto, os itens 5 (gramática) e 6 (vocabulário), já incluídos no item 4.1 (características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos), evidenciam que os alunos do Centro-D separam os elementos léxico-gramaticais do estudo do gênero em questão.

As estratégias mencionadas no conteúdo (*skimming/scanning*) indicam a priorização da habilidade de compreensão escrita. Como a fonte dos textos que seriam utilizados na unidade não foi mencionada, não sabemos se os mesmos são autênticos.

As atividades procuram contemplar as três fases da proposta com o resgate do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão, a identificação da organização retórica e elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero em questão, e a utilização do conhecimento adquirido na unidade sobre a organização retórica do gênero para auxiliar a busca de informações no texto. As atividades são coerentes com os objetivos propostos.

### **3.4.2. Análise do outline inicial pelo Centro-C**

Os alunos do Centro-C avaliaram o *outline* elaborado pelos alunos do Centro-D para a unidade de gênero escrito. Para os avaliadores, os objetivos propostos para a unidade são alcançáveis:

Relator do Centro-C: “Os objetivos dessa unidade são alcançáveis, embora não sejam totalmente abrangentes”.

Para o grupo do Centro-C, o conteúdo incluiu as estratégias que seriam utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além do trabalho com os contextos de situação e de cultura, organização retórica, características léxico-gramaticais:

Relator do Centro-C: “Os conteúdos indicam uma contextualização ao incluírem elementos relacionados ao contexto de situação e cultura, permitindo que os alunos familiarizem-se com o gênero “manual” e a partir daí tomem consciência da organização retórica do gênero, por meio do reconhecimento dos elementos léxico-gramaticais inseridos nos movimentos utilizando estratégias relevantes para o desenvolvimento da habilidade comunicativa proposta (*skimming* e *scanning*)”.

Os comentários acima evidenciam que os avaliadores reconheceram que a progressão do conteúdo foi realizada segundo a proposta em foco.

O grupo avaliador considerou que as atividades propostas são diversificadas, marcam as fases da proposta de Ramos (2004a), e obedecem a uma progressão de conteúdo baseada no grau de dificuldade e complexidade, embora apresentem objetivos mais abrangentes que os objetivos da unidade:

Relator do Centro-C: “Parece haver uma preocupação quanto à progressão relacionada ao grau de dificuldade e complexidade das atividades propostas. As atividades são diversificadas e bem elaboradas. Os seus objetivos estão mais abrangentes do que os objetivos da unidade. As fases de apresentação, detalhamento e aplicação estão bem marcadas nas atividades propostas”.

Os comentários acima indicam que os avaliadores perceberam que as atividades estão relacionadas às fases da proposta. Porém, ao utilizar a palavra “abrangente” sem explicar o que essa palavra significa para eles, não foram claros na comparação entre os objetivos da unidade e aqueles estabelecidos para as atividades.

### **3.4.3. Análise da pesquisadora do outline final do Centro-D**

O *outline* final para a unidade de gênero escrito *Manual de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos* não apresentou modificações nos objetivos e atividades apresentados no *outline* inicial. No entanto, no item “conteúdo”, observamos a inclusão da estratégia *predicting*, das fases da proposta e da fonte de um dos textos utilizados. O quadro 3.11 permite a comparação entre os dois *outlines*, inicial e final, em relação ao item conteúdo:

Conteúdo – <i>outline</i> inicial	Conteúdo – <i>outline</i> final
<p><b>1. Ativando Schema sobre o gênero manuais:</b>  1.1 Explorando aspectos do contexto de situação e de cultura dos textos:  fonte;circulação;reconhecimento de propósito;participantes...  1.2 Explorando aspectos relacionados à:  -Organização  -Linguagem  -Vocabulário</p> <p><b>2.Expondo o aluno aos diferentes textos do gênero:</b>  1.TA61/D Centrifugal separator  2.TA17/D Thermostated tank  3.Radar Detector – Cobra Electronics XR1010</p> <p><b>3.Estratégias de Leitura</b>  -skimming  -scanning</p> <p><b>4.Reconhecendo os Blocos Retóricos do Texto</b>  4.1-Características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos  4.2-Introdução  -Procedimentos de Instalação  -Procedimentos de funcionamento  -Procedimentos de pós-utilização</p> <p><b>5.Gramática</b>  1.1 Tempos Verbais  -Voz passiva  -Presente Simples  -Imperativo  -Modais (can,must  -Present Perfect  1.2 Advérbio de modo</p> <p><b>6.Vocabulário</b>  2.1 Uso do sufixo <i>ing</i> e <i>er</i> na formação de palavras;  2.2 Cognatos;  2.3 Sintagmas nominais</p> <p><b>7.Aplicando os conhecimentos auferidos em outros textos do gênero.</b></p>	<p><b>1. Ativando Schema sobre o gênero manuais:</b>  1.1 Explorando aspectos do contexto de situação e de cultura dos textos:  fonte;circulação;reconhecimento de propósito;participantes...  1.2 Explorando aspectos relacionados à:  -Organização  -Linguagem  -Vocabulário</p> <p><b>2.Apresentação</b>  2.1 Expondo o aluno aos diferentes textos do gênero:  1.TA61/D Centrifugal separator  2.TA17/D Thermostated tank  3.Radar Detector – Cobra Electronics XR1010  <a href="http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2">http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2</a>  <b>Item escolhido: Radar Detector - Cobra Electronics XR1010</b></p> <p><b>3.Estratégias de Leitura</b>  -prediction  -skimming  -scanning</p> <p><b>4.Detalhamento</b>  4.1 Reconhecendo os Blocos Retóricos do Texto  4.1-Características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos  4.2-Introdução  -Procedimentos de Instalação  -Procedimentos de funcionamento  -Procedimentos de pós-utilização</p> <p><b>5.Gramática</b>  1.1 Tempos Verbais  -Voz passiva  -Presente Simples  -Imperativo  -Modais (can,must  -Present Perfect  1.2 Advérbio de modo</p> <p><b>6.Vocabulário</b>  2.1 Uso do sufixo <i>ing</i> e <i>er</i> na formação de palavras;  2.2 Cognatos;  2.3 Sintagmas nominais</p> <p><b>7.Aplicação</b>  7.1 Aplicando os conhecimentos auferidos em outros textos do gênero.</p>

**Quadro 3.11** - Conteúdo nos dois *outlines* do Centro-D para gênero escrito

Note-se que, no *outline* final, o trabalho com os itens léxico-gramaticais (itens 5 e 6) continuaram separados do item 4 (Detalhamento), o que reforça a conclusão já mencionada anteriormente, de que o grupo elaborador considera esse trabalho separado do gênero em estudo, evidenciando, assim, a falta de compreensão dos objetivos da fase Detalhamento.

#### 3.4.4. Análise da pesquisadora da primeira versão da unidade do Centro-D

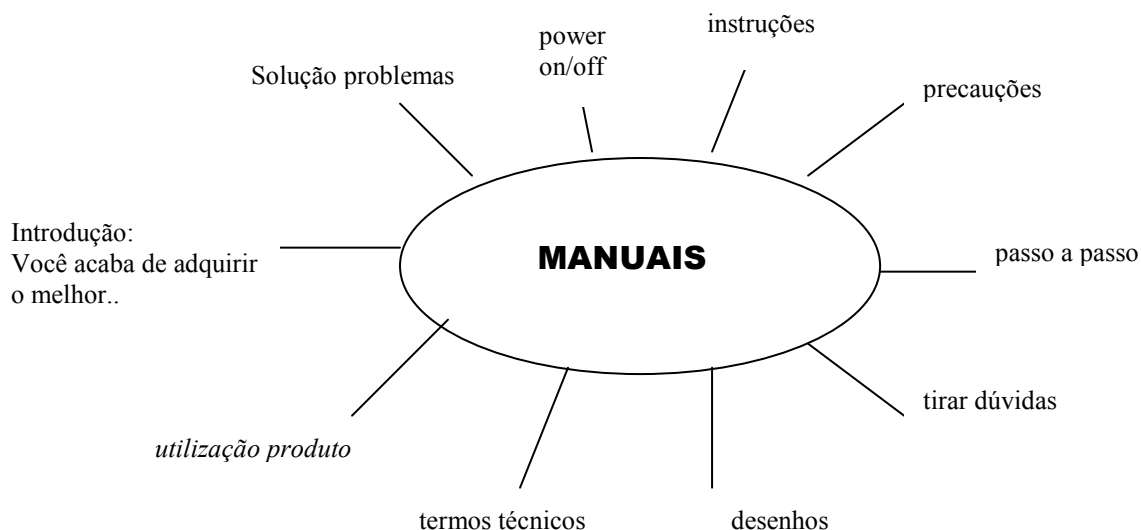
A primeira versão da unidade para o gênero escrito - *Manual de descrição de funcionamento de maquinário e equipamentos* - (anexo 11), elaborada pelos alunos do Centro-D, não incluiu os objetivos propostos para a unidade.

O conteúdo indicou a utilização de três exemplos do gênero em foco, com a menção da fonte de um dos textos (Radar Detector - Cobra Electronics XR1010).

As atividades procuram refletir o seqüenciamento do conteúdo segundo a proposta. Assim, conforme se verá abaixo, a atividade 1 apresenta um mapa mental com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero Manual, entretanto a unidade, em sua primeira versão, não indica como esse mapa mental é trabalhado em sala de aula, com os alunos:

1. “Mind Map” com possíveis respostas às seguintes perguntas:

- a. Vocês já leram manuais alguma vez?
- b. Quando? Por que? Qual foi a situação ?
- c. Quando se fala de manuais de instrução, o que vem em sua cabeça?



O resgate do conhecimento prévio do gênero, iniciado na atividade 1, prossegue na atividade 2, que aborda questões relacionadas aos contextos de situação e de cultura do gênero em questão, explorando aspectos relacionados ao propósito, participantes, conteúdo e relevância do gênero manual.

2- Agora vocês poderão olhar textos do gênero manual de instruções. Vamos conversar um pouco sobre eles. Observe as perguntas abaixo, responda-as e discuta com seus colegas.

- 1) Quem escreve manuais?
- 2) Para que as pessoas escrevem manuais? Qual o propósito comunicativo desse gênero?
- 3) Qual o público-alvo de manuais?
- 4) Onde um manual é publicado?
- 5) Como é veiculado?
- 6) Por que as pessoas lêem manuais?
- 7) Que tipos de informações esperam encontrar em manuais?
- 8) Que papel o manual ocupa na comunidade?
- 9) O que pode ser auferido dos textos pelo seu título?
- 10) Há gravuras? O que elas representam?
- 11) De onde vieram os textos? Onde circulam?
- 12) Quem são os participantes envolvidos nesse gênero?

Note-se que o enunciado da atividade 2 não indica quais são os textos que devem ser trabalhados na atividade.

Essas duas primeiras atividades ilustram o trabalho com a fase Apresentação, uma vez que abrangem a identificação do conhecimento que o aluno já tem sobre o gênero em questão.

Esse trabalho continua com a atividade 3 (abaixo), que procura resgatar o conhecimento prévio do aluno em relação ao formato, partes, papel dos desenhos e gravuras, linguagem e línguas nas quais o manual é escrito.

3- Responda às perguntas, preenchendo o quadro abaixo:

<b><i>Desenvolvimento</i></b>	<b><i>Linguagem</i></b>	<b><i>Vocabulário</i></b>
<i>1. Em que formato é publicado um manual de instruções?</i>	<i>1. Que tipo de linguagem há num manual?</i>	<i>1. Como é o vocabulário de um manual?</i>
<i>2. As partes de um manual são sempre claras?</i>	<i>2. Ele está sempre escrito na língua do usuário?</i>	<i>2. Que palavras geralmente são usadas para uma introdução?</i>
<i>3. Quais são elas?</i>	<i>3. Em que língua/s geralmente está/ão escrito/s?</i>	<i>3. E na descrição dos passos?</i>
<i>4. Qual o papel dos desenhos/gravuras num manual?</i>		

As atividades 1, 2 e 3 parecem referir-se ao primeiro objetivo proposto para o *outline* final (1- *Conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero em questão*).

O enunciado da atividade 4 (*leia o texto 1 novamente*) não corresponde ao que foi feito até o momento, porque o referido texto não foi lido anteriormente. Além disso, o quadro a ser completado na atividade incluiu os itens “possibilidade” e “função comunicativa” que parecem referir-se a movimentos, sendo que, até esse momento, não foi oferecida na unidade nenhuma explicação sobre os termos utilizados no quadro da atividade 4. A nomenclatura utilizada na atividade (possibilidade e função comunicativa) evidencia que o grupo não compreendeu claramente o conceito de movimento.

4- *Leia o texto 1 novamente e complete o quadro abaixo, indicando quais os movimentos que completam as funções comunicativas e em que linhas do texto eles se encontram:*



<b>Possibilidade 1 Texto1</b>	<b>Função Comunicativa</b>	<b>Linhas</b>
<i>Introdução</i>	<i>Mov1:</i>	
<i>Procedimentos de instalação</i>	<i>Mov2:</i>	
<i>Procedimentos de funcionamento</i>	<i>Mov3:</i>	
<i>Procedimentos pós- utilização</i>	<i>Mov4:</i>	

O enunciado da atividade 5 pede que os alunos preencham o quadro com os “termos léxico-gramaticais e tempos verbais” recorrentes em cada movimento do texto 1, mas não há instrução para o aluno completar a coluna “linhas” que aparece no quadro da atividade. O termo “possibilidade” aparece novamente e parece referir-se aos movimentos do gênero. Entretanto, até o momento, não se explicou aos alunos o que significa movimento, o que nos leva a questionar se os alunos terão condições de realizar a atividade de forma adequada.

5- A partir do quadro das funções comunicativas, preencha o quadro a seguir listando os termos léxico-gramaticais e tempos verbais recorrentes de cada movimento:



<b>Possibilidade 1</b> <b>Texto1</b>		<b>Linhas</b>	<b>Termos/Tempos verbais</b>
<i>Introdução</i>	<i>Mov. 1</i>		
<i>Procedimentos de instalação</i>	<i>Mov. 2</i>		
<i>Procedimentos de funcionamento</i>	<i>Mov. 3</i>		
<i>Procedimentos pós-utilização</i>	<i>Mov. 4</i>		

A análise dos textos indicou que o imperativo é bastante recorrente em alguns movimentos do gênero em questão, entretanto a seqüência da atividade 5 não incluiu nenhuma atividade para relacionar os elementos léxico-gramaticais recorrentes no texto 1, aos seus movimentos.

O enunciado da atividade 6 solicita que os alunos leiam novamente o texto 2, que também não foi lido anteriormente. Além disso, o enunciado da atividade reforça a conclusão feita anteriormente, de que os elaboradores não compreenderam o conceito de movimento, ao pedir que os alunos indiquem “os movimentos que completam as funções comunicativas”, uma vez que os movimentos são organizados a partir de seu propósito comunicativo, ou função comunicativa, e, portanto não completam as funções comunicativas. Novamente, no quadro da atividade 6, reproduzida a seguir, encontramos os termos “possibilidade” e “função comunicativa” como referência aos movimentos do gênero. Por outro lado, o enunciado dessa atividade mencionou o item “linhas”, o que não aconteceu com o enunciado da atividade anterior. Finalmente, observa-se que esta atividade tem como objetivo o trabalho com os elementos léxico-gramaticais do texto 2 e sua relação com a organização retórica do gênero em questão:



6- Leia o texto 2 novamente e complete o quadro abaixo, indicando quais os movimentos que completam as funções comunicativas e em que linhas do texto eles se encontram, listando os termos léxico gramaticais e tempos verbais recorrentes de cada movimento:



<i>Possibilidade 2</i> <i>Texto 2</i>	<i>Função</i> <i>Comunicativa</i>	<i>Linhas</i>	<i>Termos</i> <i>Tempos verbais</i>
<i>Introdução</i>	<i>Mov1</i>		
<i>Procedimentos de pré-utilização</i>	<i>Mov2</i>		
<i>Procedimentos para utilização</i>	<i>Mov3:</i> <i>Mov4:</i>		

As atividades 4, 5 e 6 ilustram o trabalho com a fase Detalhamento e, embora os enunciados não sejam suficientemente claros, as atividades mencionadas incentivam o reconhecimento dos movimentos e dos elementos léxico-gramaticais recorrentes nos 2 exemplos do gênero em foco, sem entretanto, fazer a relação entre a recorrência dos elementos léxico-gramaticais aos movimentos do gênero em estudo.

Note-se que os elaboradores oferecem duas “possibilidades” que parecem referir-se à nomeação dos movimentos:

Texto 1	Texto 2
Introdução	Introdução
Procedimentos de instalação	Procedimentos de pré - utilização
Procedimentos de funcionamento	
Procedimentos pós utilização	Procedimentos para utilização

**Quadro 3.12** - Movimentos dos 2 textos utilizados na unidade, segundo os elaboradores

Entretanto o exame dos textos 1 e 2 utilizados na unidade<sup>25</sup> (anexo 11) apontou que os 2 textos apresentam uma organização retórica um pouco diferente<sup>26</sup> daquela proposta pelas “possibilidades” indicadas pelos elaboradores, conforme indica o quadro 3.13 abaixo:

<sup>25</sup> De acordo com o *outline* inicial os textos são: 1.TA61/D Centrifugal separator; 2.TA17/D Thermostated tank

<sup>26</sup> As diferenças estão sombreadas

Texto 1	Texto 2
Introdução:	Introdução:
Procedimentos pré-utilização	Procedimentos pré-utilização.
Procedimentos de utilização	Instruções e receita para preparação de néctares.
Procedimentos pós-utilização	Procedimentos de utilização.

**Quadro 3.13** - Movimentos dos 2 textos utilizados na unidade segundo a pesquisadora

Essas diferenças observadas na organização retórica dos textos que exemplificam o gênero em questão, evidenciam que os elaboradores necessitam analisar outros exemplos do gênero para concluir sobre os movimentos obrigatórios e sobre os passos opcionais, uma atividade prévia que é recomendada na proposta de Ramos (2004a:116).

Na seqüência, a atividade 7 (a ser realizada em duplas) propõe uma discussão sobre a organização retórica dos dois textos trabalhados, para que os alunos concluam sobre a organização retórica do gênero em estudo.

1. *Discuta com um colega os resultados obtidos nos exercícios 4 e 5 com os resultados obtidos no exercício 6, destacando as seguintes questões:*

*Semelhanças:* \_\_\_\_\_

*Diferenças:* \_\_\_\_\_

Por todos os comentários anteriores sobre o trabalho com a organização retórica dos textos utilizados na unidade, podemos concluir que possivelmente os alunos encontrarão dificuldades para compreender como o gênero em questão se caracteriza, em relação à sua organização retórica. Essa possível dificuldade poderia ser evitada com a utilização de outras amostras do gênero para a realização de sua análise prévia, o que possibilitaria aos elaboradores da unidade e aos alunos-alvo, uma melhor compreensão do gênero em estudo.

A atividade 8, por sua vez, tem características de uma atividade de compreensão de pontos principais e/ou detalhada e parece estar relacionada à organização retórica e aos elementos léxico-gramaticais recorrentes nos exemplos do gênero em questão, utilizados na unidade. Entretanto, os problemas apontados anteriormente, com a ilustração da fase Detalhamento no que se refere à identificação da organização retórica do gênero e dos elementos léxico-gramaticais mais recorrentes, indicam que a realização da atividade pode ser mal sucedida.

8- Utilize as informações disponíveis nos textos para completar o quadro a seguir:

<b>INFORMAÇÕES</b>	<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 2</b>
<i>Qual é o produto em questão?</i>		
<i>Para que é usado?</i>		
<i>Quais os cuidados a serem tomados:</i>		
<i>a) Antes do uso:</i>		
<i>b) Durante o uso:</i>		
<i>c) Depois do uso:</i>		

Depois de fazer uma atividade de compreensão de pontos principais e/ou detalhada, parece que a atividade 9 procura conscientizar os alunos a respeito da importância da utilização de estratégias para facilitar a execução de atividades de compreensão escrita. Como as estratégias que seriam utilizadas na atividade, não foram mencionadas no enunciado, podemos pensar na utilização de palavras cognatas, conhecimento prévio, dicas tipográficas entre outras.

9- Para localizar as informações do quadro-resumo acima, alguns elementos lingüísticos e não-lingüísticos foram utilizados. Liste, abaixo, os que considera importante:

Elementos lingüísticos: \_\_\_\_\_

Elementos não-lingüísticos: \_\_\_\_\_

Note-se que os textos 1 e 2 (anexo 11), utilizados até o momento na unidade, não apresentam elementos não lingüísticos.

As atividades 4 a 9 parecem realizar parcialmente o objetivo 2 explicitado no outline final (Fornecer condições para a compreensão geral e detalhada bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais do gênero em pauta), uma vez que essas atividades não definiram a organização retórica do gênero em questão, não relacionaram a recorrência dos elementos léxico-gramaticais aos movimentos do gênero e não mencionaram as estratégias que seriam utilizadas para desenvolver a habilidade de compreensão escrita.

O enunciado da atividade 10 menciona o texto que será utilizado, bem como sua fonte, o que está em harmonia com a sugestão de Ramos (2004a:118) para a utilização da proposta. Essa atividade parece ter sido desenhada com o objetivo de desenvolver a fase Aplicação, entretanto as perguntas, nela incluídas, indicam a intenção de retomar o que foi visto em relação ao reconhecimento da organização retórica do gênero em questão, o que nos leva a concluir que a aplicação, dos conhecimentos adquiridos na unidade, está restrita somente à retomada da fase Detalhamento. Por todos os problemas que as atividades, que exploram a

organização retórica e os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes no gênero em estudo, apresentaram na unidade, podemos concluir que o objetivo 3 (Fornecer ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero), explicitado no outline final, não é realizado por essa atividade.

10-Agora, em pares, no laboratório da informática, após acessar o texto “Radar Detector – Cobra Electronics XR 1010”, no endereço virtual:

<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>,

respondam:

- a) Qual é o equipamento em questão?
- b) Para que serve?
- c) Se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê?
- d) E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?

A análise da primeira versão da unidade para gênero escrito elaborada pelo grupo do Centro-D evidenciou que o grupo apresentou problemas na apresentação da unidade, uma vez que não explicitou os seus objetivos; não explicitou como o “*Mind map*” seria trabalhado para resgatar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero; não se preocupou com a clareza de alguns enunciados.

Por outro lado, apesar de não ter explicitado como seria feito o trabalho com o *Mind Map*, os elaboradores souberam ilustrar o trabalho com a fase Apresentação, por meio do resgate do conhecimento prévio do gênero e de questões relacionadas aos contextos de situação e de cultura do gênero em questão.

Embora tivessem demonstrado seu conhecimento em relação ao trabalho com a fase Apresentação, os elaboradores manifestaram problemas com o desenvolvimento do trabalho com a fase Detalhamento, como a indefinição em relação à identificação dos movimentos no gênero em questão, o que possivelmente acarretará problemas para a execução da atividade para a fase Aplicação.

### 3.4.5. Análise da unidade pelo Centro-A

Como os objetivos não foram explicitados no início da unidade, o grupo de alunos do Centro-A considerou, para a avaliação da unidade, somente aqueles propostos no *outline* final, concluindo que eram alcançáveis:

Relator do Centro-A: “Os objetivos apresentados pelos colegas do Centro-D no *outline* final da U6, conforme podemos visualizar a seguir, (conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero em questão; fornecer condições para a compreensão geral e detalhada bem como explorar a função discursiva e componentes léxico-gramaticais do gênero em pauta e fornecer ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero), são claros, objetivos e alcançáveis.

No que se relaciona aos objetivos da unidade didática, estes não foram explicitados no corpo da unidade, muito embora acreditemos que sejam os mesmos anteriormente citados”.

Para os avaliadores, as atividades refletem o seqüenciamento do conteúdo previsto pela utilização das 3 fases da proposta em foco:

Relator do Centro-A: “A progressão de conteúdos nas atividades realizadas reflete um seqüenciamento lógico, conforme indicado pela Proposta de Ramos”. A título de ilustração elencamos, a seguir, alguns dos conteúdos determinados pelo grupo para o trabalho com o gênero Manuais de descrição de funcionamento de maquinário e equipamentos: Ativação de schemas para o gênero em questão, estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*) e reconhecimento dos blocos retóricos, trabalhando, também, os elementos léxico-gramaticais presentes e característicos do gênero em questão. As atividades realizadas partem de um *brain storm*, onde os alunos têm seus schemas mentais ativados, e, desta forma, refletem (a partir de questionamentos) sobre o conhecimento que têm a respeito do gênero em estudo. Outras atividades são, posteriormente, realizadas, a exemplo da atividade 2, que objetiva familiarizar o aluno com aspectos relativos a esse gênero através de perguntas do tipo: 1) Quem escreve manuais?; 2) Para que as pessoas escrevem manuais?; 3) Qual o público alvo; 4) Onde um manual é publicado, entre outras”.

Os comentários do grupo avaliador evidenciam que o grupo conhece as fases da proposta e seus objetivos e reconhece, na unidade elaborada, a progressão do conteúdo sugerida pela proposta em foco.

Na opinião do grupo do Centro-A, há coerência entre objetivos, conteúdo e atividades na unidade elaborada:

Relator do Centro-A: “Observamos, também, que, na unidade, há uma consonância entre objetivos, conteúdos e atividades propostas”.

Esses comentários evidenciam que os avaliadores fundamentaram sua análise da unidade no outline final, uma vez que, na primeira versão da unidade, os objetivos não foram mencionados.

Assim como todos os outros Centros participantes do curso da Ação 2 do ESPtec, o Centro-D re-elaborou a unidade para gênero escrito que foi enviada à coordenação do projeto posteriormente. A análise da unidade, em sua versão final, é apresentada a seguir.

### 3.4.6. Análise da pesquisadora da versão final da unidade didática do Centro-D

Os alunos do Centro-D elaboraram outro *outline* para a versão final da unidade de gênero escrito *Manual de descrição de funcionamento de maquinário e equipamentos*, o qual apresento a seguir:

#### Outline

**Pré-requisitos:** Trabalhar com a unidade após, no mínimo, 15 horas/aula, quando o aluno já estiver dominando estratégias de leitura e que já tenha sido exposto à abordagem instrumental com base em gêneros, pelo menos uma vez. A unidade foi programada para ser concluída em, no máximo, 4 horas/aula.

Objetivo da Unidade	Conteúdo	Lista de atividades propostas
1. Resgatar conhecimento prévio	1. Ativando Conhecimento prévio sobre o gênero “manuais” 1.1 Explorar aspectos relacionados à: - <i>layout</i> -linguagem -vocabulário -produção; autoria, circulação e participantes. -contexto de situação e cultura.	1- <i>Brain storm</i> para levantamento do conteúdo item 1.1  2-Desenvolver um <i>mind map</i> no quadro a partir de um debate oral com todos os alunos.
2.Conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero manuais;	2. Apresentando e identificando o gênero “manuais” 2.1 Expor o aluno a vários trechos e <i>layout</i> de diversos gêneros.  2.2 Expor o aluno aos seguintes exemplares do gênero “manuais”:	3- Mostrar trechos textuais de diversos gêneros e pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”.  4- Mostrar vários exemplares de <i>layout</i> de diversos gêneros e pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”.  5- Em posse dos exemplares do gênero “manuais”, os alunos, com a orientação do (a) professor (a), deverão observar e confirmar ou descartar os itens incluídos no <i>mind map</i> .

<p>3- Reconhecer e compreender os blocos retóricos, propósitos comunicativos e características léxico-gramaticais do gênero manuais.</p> <p>-----</p> <p>4- Consolidar o gênero.</p>	<p>1.TA61/D Centrifugal separator</p> <p>2.TA17/D Thermostated tank</p> <p>3. Detalhando o gênero “manuais”:</p> <p>3.1. Reconhecer os Blocos Retóricos do texto e suas funções comunicativas, verificando se o exemplar apresenta movimentos marcados/explicítos.</p> <p>3.2. Identificar características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos</p> <p>-----</p> <p>4. Aplicando o gênero “manuais”</p> <p>4.1 Texto na Web*</p>	<p>6- Em pequenos grupos, observem os textos e preencham o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais já levantados no processo de <i>brain storm</i>.</p> <p>7- Agora que os alunos já estão familiarizados com o gênero “manuais”, pedir para que eles leiam o texto 1, buscando detalhar algumas de suas características textuais: os blocos retóricos. Os alunos deverão situar no texto parágrafos e/ou linhas que sinalizam as diferentes funções comunicativas de um manual. Após terminar o exercício com o exemplar 1, os alunos deverão refazer a atividade com o outro exemplar.</p> <p>8- Reconhecidos e identificados os blocos retóricos com suas respectivas funções comunicativas, os alunos, com auxílio do (a) professor (a), deverão destacar itens léxico-gramaticais e/ou termos usados ao propósito comunicativo de cada movimento do gênero.</p> <p>9- A partir das percepções das atividades 7 e 8, preencher o quadro proposto.</p> <p>10- Os alunos deverão comparar as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discutir o resultado com o colega.</p> <p>11-Voltem aos textos apresentados e localizem as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.</p> <p>-----</p> <p>12- Pedir para que os alunos, em pares, reúnam-se no laboratório de informática, acessem o terceiro texto na <i>Web</i> e verifiquem se ele apresenta a estrutura organizacional e os aspectos léxico-gramaticais trabalhados anteriormente.</p>
--	---	---

\*Item escolhido nº 3: Radar Detector - Cobra Electronics XR1010

<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>

**Quadro 3.14** - Outline para a versão final da unidade de gênero escrito do Centro-D

Os objetivos apresentados no novo *outline* da unidade, em sua versão final, são diferentes daqueles propostos nos *outlines* inicial e final. Os novos objetivos estão relacionados ao trabalho com as três fases da proposta (Apresentação, Detalhamento e Aplicação).

O conteúdo e as atividades apresentados na versão final do outline estão relacionados ao trabalho com as três fases da proposta, o que evidencia a coerência entre objetivos, conteúdo e atividades.

A unidade, em sua versão final (anexo 12), apresentou o manual para o professor e a versão para o aluno. As atividades iniciais (1 a 4) constam apenas da versão do professor.

Como se verá abaixo, a primeira atividade, incluída no manual do professor, trabalha com os contextos de situação e de cultura do gênero, apresentando questões relacionadas ao conteúdo, público-alvo, propósito, relevância e conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão, o que evidencia o conhecimento do grupo elaborador a respeito dos objetivos da fase Apresentação.

#### *Teacher's Guide*

#### ***Unidade – Gênero Escrito: Manuais de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos***

#### ***Lista de Atividades***

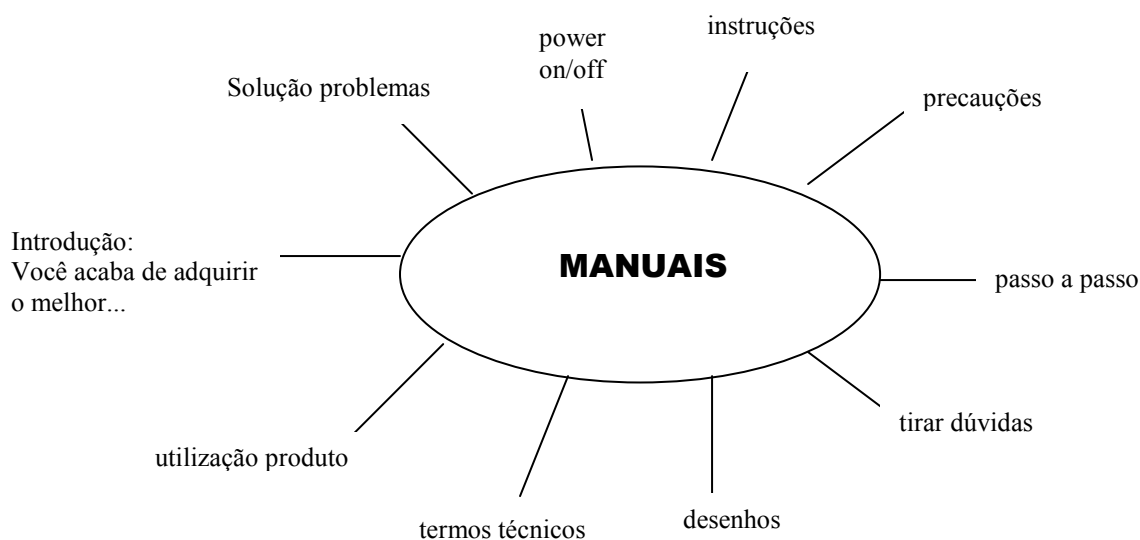
*1. Com a intenção de elaborar um “Mind Map”, realizar perguntas com o intuito de resgatar o possível conhecimento prévio dos alunos sobre manuais. Sugestões de perguntas: (A cada resposta, escrever no quadro como no exemplo abaixo)*

- d. Vocês já leram manuais alguma vez?*
- e. Quando? Por quê? Qual foi a situação?*
- f. Quando se fala de manuais de instrução, o que vem em sua cabeça?*
- g. Quem escreve os manuais?*
- h. Para que as pessoas escrevem manuais?*
- i. Qual o público-alvo de manuais? Para quem é escrito?*
- j. Onde e como é veiculado?*
- k. Por que as pessoas lêem manuais?*
- l. Que tipos de informações esperam encontrar em manuais?*
- m. Há gravuras? O que elas representam?*
- n. De onde vieram os textos? Onde circulam?*
- o. Quem são os participantes envolvidos nesse gênero?*

As respostas obtidas com a primeira atividade são aproveitadas pelo professor na atividade 2 para a elaboração de um mapa mental, cujo objetivo é dar continuidade ao resgate do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão:



2. Com as respostas obtidas, elaborar um “mind map” no quadro de giz: Ex.



Note-se que nessa versão os elaboradores indicaram como seria feito o trabalho com o mapa mental, o que não aconteceu na primeira versão.

Depois de resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em questão, a atividade 3 apresenta três fragmentos de exemplos de gêneros (uma bula de remédio, um manual e uma receita culinária) para que os alunos reconheçam o gênero em estudo:

*3. Elaborar três transparências, cada uma com um gênero, por exemplo, uma bula de remédio, um manual e uma receita culinária. Apresentar somente uma parte dessas transparências mostrando um pedaço do trecho textual. Pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”. Mostrar, então, as transparências por completo, expondo, dessa forma, o layout dos gêneros escolhidos. Novamente, pedir para que os alunos identifiquem qual dos layouts corresponde ao gênero “manuais”.*

Esse tipo de atividade (a exposição dos alunos a outros tipos de gêneros para que ele possa perceber as semelhanças e diferenças entre o gênero que está sendo estudado e outros) é previsto nas atividades para a fase Apresentação (Ramos 2004a:119).

A atividade 4 retoma o mapa mental trabalhado nas atividades 1 e 2<sup>27</sup>. Aqui, os alunos têm seu primeiro contato com dois exemplos do gênero “manual” (1.TA61/D *Centrifugal separator* e 2.TA17/D *Thermostated tank*) para que possam confirmar ou descartar os itens incluídos no mapa mental:

*4. Entregar para os alunos os dois exemplares do gênero manuais. Em posse dos exemplares do gênero manuais, os alunos, com a orientação do (a) professor (a), deverão observar e confirmar ou descartar os itens incluídos no mind map.*

<sup>27</sup> Note-se que a atividade 3, embora adequada para a fase Apresentação, interrompeu o trabalho com o mapa mental, evidenciando, assim, um problema de seqüenciamento das atividades.

A atividade 5 do manual do professor corresponde à primeira atividade, na versão do aluno. Para evitar a falta de clareza na compreensão da seqüência das atividades, continuo a seqüência da numeração das atividades pelo manual do professor, mas apresento as duas instruções para as atividades: a do professor e a do aluno.

A atividade 5 objetiva continuar o trabalho realizado anteriormente, ou seja, resgatar o que os alunos já conhecem sobre o gênero em questão.

**Instrução para o professor:** 5. Peça aos alunos que se reúnam em pequenos grupos, observem os textos e preencham o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais já levantados no processo de brain storm.

**Instrução para o aluno:** Em pequenos grupos, observe os textos e preencha o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais.

<b>Desenvolvimento</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Vocabulário</b>
1. Em que formato é publicado um manual de instruções?	1. Que tipo de linguagem há num manual?	1. Como é o vocabulário de um manual?
2. As partes de um manual são sempre claras?	2. Ele está sempre escrito na língua do usuário?	2. Que palavras geralmente são usadas para uma introdução?
3. Quais são elas?	3. Em que língua (as) geralmente está (ão) escrito (os)?	3. E na descrição dos passos?
4. Qual o papel dos desenhos/gravuras num manual?		

As atividades 1, 2, 3, 4 e 5 propiciam a realização dos dois primeiros objetivos da unidade (1- Resgatar conhecimento prévio e 2- Conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero manuais).

Depois de resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em questão e conscientizar e familiarizar os alunos com o gênero manuais, a atividade 6 inicia o trabalho com o reconhecimento dos blocos retóricos e sua localização nos textos 1 e 2. Entretanto, a instrução dessa atividade para o professor incluiu uma orientação a respeito dos movimentos, que indica uma confusão teórica em relação aos conceitos de movimentos e passos chamados, na instrução, de “movimentos fundamentais” e “movimentos recorrentes ou complementares”.

Ainda na instrução para o professor (reproduzida abaixo), podemos identificar outra confusão teórica com relação a duas afirmações: 1) os movimentos fundamentais caracterizam o propósito comunicativo do gênero; 2) dependendo do autor, o manual pode ou não ter gêneros complementares. Essas afirmações evidenciam que os elaboradores da unidade não compreenderam o conceito de gênero.

***Instrução para o professor:** Agora que os alunos já estão familiarizados com o gênero “manuais”, pedir para que eles leiam o texto 1, buscando detalhar algumas de suas características textuais: os blocos retóricos. Os alunos deverão situar no texto parágrafos e/ou linhas que sinalizam os diferentes propósitos comunicativos de um manual. Após terminar o exercício com o exemplar 1, os alunos deverão refazer a atividade com o outro exemplar. Lembre-se que todo gênero possui movimentos fundamentais, distintivos do gênero, e movimentos recorrentes, complementares. Esses movimentos fundamentais caracterizam o propósito comunicativo. Dependendo do autor ou produtor desse manual, ele pode ou não ter gêneros complementares. Caso os alunos apresentem dúvidas quanto a encontrar os propósitos comunicativos, retomar o que já foi ensinado em unidades anteriores a esse respeito.*

A instrução da atividade para o aluno também apresenta de problemas. Observa-se certa ambigüidade, pois parece que o termo “propósito comunicativo” utilizado no enunciado se refere à função comunicativa dos movimentos, evidenciando assim, um mau entendimento dos conceitos teóricos sobre gênero.

***Instrução para o aluno:** Leia o texto 1 buscando detalhar algumas de suas características textuais. Situando os parágrafos e/ou linhas que sinalizam os diferentes propósitos comunicativos de um manual. Repita o procedimento com o texto 2.*

O quadro para ser completado na atividade 6 reforça a suspeita de que o objetivo da atividade é a identificação dos movimentos do gênero, aqui chamados de “propósito comunicativo”:

<i>TEXTO 1: Manual TA61/D Centrifugal Separator</i>	
<b>Propósito Comunicativo</b>	<i>Linhas</i>

<i>TEXTO 2: Manual TA17/D Thermostated Tank</i>	
<b>Propósito Comunicativo</b>	<i>Linhas</i>

Ao colocar os termos “propósito comunicativo” no quadro da atividade 6, os elaboradores podem ter tido a intenção de se referir às diferentes funções comunicativas dos movimentos, mas por outro lado, podem ter confundido o propósito comunicativo do gênero com sua organização retórica. De qualquer forma, o que se conclui é que o quadro a ser completado não está suficientemente claro.

A atividade 7, por sua vez, tem como objetivo a comparação da organização retórica nos dois textos do gênero *Manual de Instrução e funcionamento* para a identificação dos movimentos e dos passos:

**Instrução para o professor:** *Os alunos deverão comparar as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discutir o resultado com o colega.*

**Instrução para o aluno:** *Compare as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discuta o resultado com o colega.*

*Semelhanças:* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*Diferenças:* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Parece-me que as atividades 6 e 7 foram desenhadas para propiciar a realização do objetivo 3 (*Reconhecer e compreender os blocos retóricos, propósitos comunicativos e*

*características léxico-gramaticais do gênero manuais*). Porém, o trabalho com a identificação dos movimentos foi problemático pela falta de clareza dos enunciados e falta de compreensão do conceito de gênero por parte dos elaboradores. Além disso, o trabalho com os elementos léxico-gramaticais, previsto no objetivo, não aconteceu, impossibilitando assim a sua realização.

A atividade 8 não apresenta instrução para o professor, mas, segundo a instrução para o aluno, trata-se de uma atividade de compreensão detalhada. Entretanto, é preciso lembrar que os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero em questão não foram trabalhados na unidade, o que me leva a supor que os alunos terão muitas dificuldades para completar essa atividade.

**Instrução para o professor:** não há

**Instrução para o aluno:** Voltem aos textos apresentados e localizem as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.

INFORMAÇÕES	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual é o produto em questão?		
Para que é usado?		
Quais os cuidados a serem tomados: d) Antes do uso: e) Durante o uso: c) Depois do uso		

Na atividade 9, a instrução para o professor indicou que a atividade tem como objetivo a retomada do trabalho com a fase Detalhamento. Entretanto, como a identificação dos movimentos do gênero não foi realizada adequadamente e os elementos léxico-gramaticais do gênero não foram trabalhados, a atividade corre o risco de ser mal sucedida porque não se pode retomar o que não foi trabalhado. Desta forma, o objetivo *consolidar o gênero* não é realizado pela atividade 9.

**Instrução para o professor:** Pedir para que os alunos, em pares, reúnam-se no laboratório de informática, acessem o terceiro texto na Web e verifiquem se ele apresenta a estrutura organizacional e os aspectos léxico-gramaticais trabalhados anteriormente.

Baseie-se nas questões a seguir para encaminhar o exercício em questão:

**Instrução para o aluno:** Agora, em pares, no laboratório da informática, após acessar o texto “Radar Detector – Cobra Electronics XR 1010”, no endereço virtual:

<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>,

Responda:

- a) Qual é o equipamento em questão?
- b) Para que serve?
- c) Se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê?
- d) E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?

Em termos gerais, nota-se que a unidade priorizou a habilidade de compreensão escrita, mas as estratégias utilizadas para desenvolver tal habilidade não foram mencionadas na unidade.

### **3.5. Considerações gerais sobre o processo de elaboração da unidade didática para gênero escrito dos Centros A, B, C e D**

A análise do processo de elaboração da unidade didática para gênero escrito do grupo do Centro-D finaliza a apresentação dos dados que respondem a primeira pergunta desta pesquisa: 1- Que evidências de aprendizagem da proposta pedagógica podem ser identificadas nas unidades para gênero escrito que o grupo de cada Centro elaborou no curso?

Fazendo uma retrospectiva dos resultados apresentados, podemos dizer que o grupo de alunos do Centro-A apresentou evidências de que não conseguiu adequar o conteúdo e atividades aos objetivos propostos para a unidade de gênero escrito *Curriculum Vitae*, bem como não definiu, pelas atividades propostas, a habilidade que deveria ser priorizada na unidade. Entretanto, aprendeu que a utilização da proposta implica na:

1. a utilização de textos autênticos;
2. a elaboração de atividades para a exploração dos contextos de situação e de cultura, resgatando o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão;
3. a elaboração de atividades para a compreensão geral e detalhada dos textos;
4. a elaboração de atividades para o trabalho com a organização retórica.

Os resultados da análise do processo de elaboração da unidade preparada pelo grupo do Centro-A indicaram, também, que a Apresentação foi a fase, da proposta em foco, que teve melhor desenvolvimento na unidade.

O grupo de alunos do Centro-B apresentou evidências de que aprendeu a elaborar objetivos relacionados às três fases da proposta em foco, porém, eles foram parcialmente alcançáveis para a unidade de gênero escrito *Base de dados das propriedades dos elementos químicos*. A habilidade de compreensão escrita foi definida no *outline* final e assim se manteve até a versão final da unidade.

O conteúdo (que no *outline* inicial era basicamente gramatical, sem estar relacionado às fases da proposta, sem indicar as estratégias que seriam utilizadas na unidade e sem indicar os textos que seriam utilizados na unidade) foi se modificando e, na versão final da unidade, estava mais adequado ao trabalho com as 3 fases da proposta, embora mantivesse a ênfase no trabalho com a fase Detalhamento. Além disso, passou a indicar a fonte dos textos que seriam utilizados.

As atividades, desde o primeiro *outline*, indicaram um desequilíbrio em relação às fases da proposta, o que se verifica pelo excesso de atividades para a fase Detalhamento, que persistiu até a versão final da unidade. Por outro lado, as atividades para a fase Apresentação foram as mais bem desenvolvidas em todo o processo de elaboração da unidade.

O grupo de alunos do Centro-C marcou cada fase da proposta (Apresentação, Detalhamento e Aplicação), e apresentou objetivos para cada fase. Entretanto, os objetivos estabelecidos nem sempre estavam relacionados ao trabalho com o gênero escolhido, o que evidencia que o grupo desse Centro não compreendeu claramente os objetivos de cada fase e o conceito de implementação pedagógica de gênero.

O conteúdo indicou a fonte dos textos que seriam utilizados na unidade, o que caracteriza o uso de textos autênticos, indispensável para a utilização da proposta em foco. Entretanto, durante todo o processo de elaboração, o conteúdo apresentou incoerência em relação aos objetivos e atividades propostos para a unidade.

O grupo do Centro-C evidenciou que aprendeu como elaborar atividades para a fase Apresentação, com o resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em questão, focando os contextos de situação e de cultura, embora não tenha manifestado essa aprendizagem, em todo o seu potencial, na versão final da unidade. As habilidades privilegiadas na unidade para gênero escrito são a produção e a compreensão escrita, porém as estratégias utilizadas na unidade (identificação de palavras cognatas presentes nos textos, do

conhecimento prévio do aluno, *scanning*, características visuais e tipográficas) referem-se ao desenvolvimento da compreensão escrita, o que evidenciou uma incoerência entre as habilidades desenvolvidas e as estratégias utilizadas para desenvolver essas habilidades.

Em seu processo de elaboração da unidade didática para o gênero escrito *Manual de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos*, o grupo do Centro-D evidenciou que aprendeu a elaborar objetivos para as três fases da proposta em foco, indicando a habilidade que seria privilegiada na unidade. Porém, os objetivos propostos nem sempre foram alcançados pelas atividades da unidade.

O conteúdo apresentado no primeiro *outline* indicou que os elaboradores consideravam o estudo da gramática e do léxico desvinculados do estudo do gênero, uma vez que os itens 5 (gramática) e 6 (vocabulário) estão separados do item 4.1 (características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos); esse conteúdo foi mantido no *outline* final, mas foi re-elaborado no *outline* para a versão final da unidade, quando essa separação não foi mais mencionada.

As atividades, na primeira versão da unidade, exploraram questões relacionadas aos contextos de situação e de cultura, e resgataram o conhecimento anterior do aluno sobre o gênero em questão, ilustrando, desta forma, a fase Apresentação. Por outro lado, na primeira versão, as atividades indicaram problemas com a identificação dos movimentos, o que comprometeu o trabalho com a fase Detalhamento.

As atividades, na versão final, foram adequadas para ilustrar a fase Apresentação, por meio do resgate do conhecimento anterior do aluno sobre o gênero em questão, da exploração dos aspectos relacionados aos contextos de situação e de cultura. Por outro lado, ao ilustrar a fase Detalhamento, as atividades apresentaram problemas em relação à identificação dos movimentos, os quais já haviam se manifestado na primeira versão. Além desses problemas, outros foram acrescentados, como a ausência do trabalho com os elementos léxico-gramaticais recorrentes nos movimentos que compõem a organização retórica do gênero em questão, e problemas relacionados à compreensão dos conceitos teóricos.

Os problemas identificados interferem na ilustração da fase Detalhamento e se apresentam como restrições para a ilustração da fase Aplicação, o que nos leva a concluir que a fase Apresentação foi a mais bem explorada na unidade didática para gênero escrito elaborada pelo grupo do Centro-D.

Depois de responder a primeira pergunta de pesquisa, passo agora para a análise dos dados que me permitiram responder a segunda pergunta: 2- Que percepções o grupo de cada



Centro revela sobre a própria aprendizagem da proposta pedagógica, na elaboração das unidades?

### **3.6. Análise das atividades de auto-avaliação**

Os dados que me permitem responder a segunda pergunta desta pesquisa foram colhidos com a análise das atividades de auto-avaliação inseridas ao final das unidades 5 e 7, e unidade 8 (atividade 1 da parte 1).

Na atividade 1 da unidade 5 (Implementação de gêneros em sala de aula - Parte 5) da etapa on-line da Ação 2 do *ESPtec*, os alunos avaliaram o conhecimento adquirido nas unidades 4 e 5. Os dados utilizados para análise referem-se somente à unidade 5 e indicam:

- a) o que os alunos aprenderam de novo naquele momento;
- b) o que consideraram relevante para a multiplicação;
- c) o que consideraram irrelevante.

A atividade 1 da unidade 7 (Oficina de Elaboração de Material Didático – Parte 3) consistiu em uma atividade de auto-avaliação da aprendizagem dos aspectos abordados nas unidades 6 e 7. Nessa atividade, os alunos avaliaram os seguintes aspectos:

- a) como a prática de elaboração do material didático auxiliou sua compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros;
- b) o quê consideraram relevante para a multiplicação;
- c) as possíveis contribuições dessa abordagem para a sua prática de sala de aula.

Na atividade 1 da unidade 8 (parte 1), os alunos da Ação 2 avaliaram os conteúdos essenciais do curso e aqueles que poderiam ser dispensados na multiplicação. Também opinaram sobre o volume e seqüenciamento do conteúdo usado em cada unidade. Somente os dados relacionados à avaliação dos conteúdos relacionados à proposta pedagógica (Ramos 2004a) e processo de elaboração das unidades didáticas foram considerados para esta pesquisa.

Seguindo o mesmo procedimento adotado no capítulo anterior para a discussão dos resultados da análise do processo de elaboração de materiais didáticos, apresento, nesta seção, os resultados da análise das atividades de auto-avaliação separados por Centro participante da Ação 2 do *ESPtec*.

Antes de discutir a análise feita, cabe destacar que as atividades de auto-avaliação das unidades 5 e 7 foram realizadas por aluno e a atividade da unidade 8 foi realizada em grupo.

Os resultados das atividades realizadas individualmente são apresentados por Centro, comparando as semelhanças e diferenças entre as respostas dadas pelos alunos desse Centro, às perguntas que guiaram a atividade. Essa comparação pode fornecer subsídios para estabelecer um perfil do Centro.

O resultado da atividade realizada em grupo será apresentado por Centro participante do curso da Ação 2, considerando a resposta do grupo transmitida por um relator escolhido por cada Centro.

### **3.6.1. Centro-A - Auto-avaliação da unidade 5**

A proposta de Ramos (2004a) e suas fases foram as novidades apresentadas na unidade 5 para todos os 6 alunos do Centro-A, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

A2: “A proposta pedagógica de Ramos, relativa à implementação de gêneros em sala de aula (análise textual quando das fases de "apresentação", "detalhamento" e "aplicação"), representa não somente algo novo, mas também de grande enriquecimento à Abordagem Instrumental e a nossa prática de sala de aula”.

A3: “Todos os aspectos foram novos em termos de sua aplicabilidade: (3.1) passos analíticos para análise de gêneros, (3.2) o por quê da proposta baseada em gênero ser pertinente; (3.3) as fases a serem desenvolvidas em um curso baseado em gênero; (3.4) o que deve ser explorado em cada uma das partes e em cada fase, (3.5) identificação e análise do gênero “abstract”.

A5: “As fases apresentação, detalhamento e aplicação referentes à aplicação de gêneros textuais”.

A6: “Fazer este curso está sendo muito importante para mim sobre vários aspectos. Um deles é a oportunidade de entrar em contato com uma nova forma de abordar o inglês Instrumental, ou seja, enfocando o conceito de gênero. Esta unidade trouxe esse novo conhecimento teórico que é tão importante para mim enquanto professora, mas principalmente enquanto multiplicadora”.

Os comentários acima evidenciam que, antes do curso da Ação 2, os alunos do Centro-A não conheciam a proposta de implementação pedagógica de gêneros de Ramos (2004a)

para a elaboração de material didático para cursos na Abordagem Instrumental. Quanto à aplicação prática da proposta, os dados indicam diferenças de opinião entre os alunos desse Centro, pois, enquanto 2 alunos (A1 e A3) manifestaram insegurança com sua aplicação, outro aluno (A4) expressou sua confiança na aplicabilidade da proposta, como resultado da realização das atividades práticas da unidade, conforme indicam os depoimentos abaixo:

A1: “A proposta pedagógica (Ramos 2004) foi uma completa novidade. Reconheço, no entanto, que ainda sinto dificuldades com as atividades práticas, que fazem parte das fases propostas: apresentação, detalhamento e aplicação. Acredito, no entanto, que com o decorrer do curso estas dificuldades serão sanadas. Outro aspecto que gostaria de ressaltar é quanto a minha preocupação com relação à elaboração de atividades que possam trabalhar com as diferentes fases de exploração dos gêneros”.

A3: “É bem verdade que agora preciso de mais prática, principalmente, no que concerne reconhecer os movimento/passos em diferentes gêneros, para enfim construir um curso/disciplina baseado em gêneros, seguindo todos os critérios para sua elaboração”.

A4: “A unidade 5 veio somar no sentido de que, agora, foi possível visualizar a aplicabilidade da proposta de Ramos (2004) através das atividades sobre o gênero abstract no qual foram trabalhadas as fases: apresentação, detalhamento e aplicação”.

Essas diferenças de opinião podem ser explicadas pelo caráter de mudança na prática de elaboração de material didático sugerida pela utilização da proposta em foco, o que possivelmente acarreta insegurança nas pessoas envolvidas nesse processo.

A apresentação da proposta de Ramos (2004a) e suas fases foram os aspectos mais relevantes da unidade a serem mantidos na multiplicação, na opinião de 3 dos 6 alunos desse Centro (A1, A2 e A6), conforme depoimentos abaixo:

A1: “Eu considero que a proposta pedagógica apresentada sobre os gêneros deve servir de base para o trabalho enquanto multiplicadora, por ser uma proposta prática e coerente”.

A2: “A Proposta Pedagógica de Ramos visando à implementação de gêneros em sala de aula é, com certeza, um item de fundamental importância quando do trabalho de multiplicação”.

A6: “Tudo, mas principalmente a proposta de implementação do gênero e suas fases; apresentação, detalhamento e aplicação”.

Como se pode notar, esses comentários reiteram a importância do conhecimento da proposta de implementação de gêneros de Ramos (2004a) para os alunos do Centro-A.

Nenhum aspecto apresentado na unidade 5 foi considerado irrelevante pelo grupo do Centro-A, conforme ilustram alguns depoimentos abaixo:

A1: “Não consigo visualizar nenhum aspecto irrelevante nas unidades 4 e 5. Pelo contrário, todos os aspectos trabalhados são extremamente importantes e foram explorados de forma prática e clara”.

A2: “Para mim, todos os aspectos tratados foram de grande relevância, contribuindo, certamente para a nossa prática docente e para o nosso trabalho enquanto futuros multiplicadores”.

A4: “Considero todos os aspectos tratados nas U4 + U5 relevantes, pois há coerência entre as mesmas. Já estamos observando este estudo sendo realizado de forma espiralada”.

A5: “Não há, pois todos os aspectos discutidos servem de enriquecimento para todos nós”.

Esses comentários evidenciam que todos os alunos do Centro-A consideraram a unidade relevante e importante para o seu desenvolvimento profissional, o que revela que os alunos desse Centro aprenderam que há uma nova maneira de elaborar material didático para cursos na Abordagem Instrumental, diferente daquela à qual estavam acostumados.

### **3.6.2. Centro-A - Auto-avaliação da unidade 7**

Na percepção de todos os alunos do Centro-A, a prática de elaboração das unidades didáticas representou a oportunidade de compreender como fazer a aplicação dos conceitos teóricos sobre elaboração de materiais fundamentada na proposta pedagógica (Ramos 2004a).

Os depoimentos mais específicos de 2 alunos desse Centro (A2 e A4) ressaltaram a coerência entre objetivos, conteúdo e atividades, e a consideração das visões de linguagem e de aprendizagem como contribuições para sua compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros.

Para o aluno A4, a elaboração de unidades didáticas fundamentadas em gênero contribuiu para a compreensão do trabalho com as fases da proposta, apresentação das atividades de forma “espiralada” e utilização das estratégias de leitura nas atividades.

Os depoimentos abaixo ilustram as conclusões apresentadas:

A2: “Foi a partir da produção de materiais, e também da análise dos materiais de colegas, que eu comecei a compreender, na prática, como seria o trabalho com gêneros. Aspectos relativos a como devem ser os objetivos; a necessidade de se haver uma consonância entre objetivos, conteúdos e atividades; ao fato de que, na elaboração, devemos ter em mente as teorias de ensino-aprendizagem e as visões da linguagem, entre outros, foram pontos presentes, no nosso trabalho de elaboração, auxiliando, sem

dúvida, na nossa compreensão sobre o que vem a ser, na prática, um trabalho baseado em gêneros”.

A4: “As Unidades 6 e 7 solidificaram tudo o que eu havia lido e, não tinha visualizado como seria a elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros. Muitas são as dúvidas ainda, conforme pode ser constatado no último chat. Mas, isso é um bom indício porque indica que estamos no caminho. Sei que não é fácil se desvincular dos velhos padrões, porém com o tempo e o exercício essa nova abordagem fará parte da nossa rotina profissional. Vários fatores despertaram a minha atenção nesse processo de construção das unidades, tanto do gênero escrito como do oral. Dentre eles, posso destacar:

1. os objetivos devem ser bem definidos e alcançáveis e estar relacionados à unidade didática;
2. os exercícios, por sua vez, devem estar em consonância com os objetivos citados;
3. as fases, da proposta de implementação de gênero em sala de aula de Ramos (2004), não devem ser, obrigatoriamente, exploradas, pois a sua exploração dependerá do gênero em estudo e do objetivo delineado;
4. é possível trabalhar 2 ou mais gêneros em um só curso e essa opção ficará atrelada à needs analysis assim como à duração do curso;
5. no que concerne à terminologia apresentada (ex: movimentos, passos, gênero, organização retórica, etc) ficará à critério do professor, após a needs analysis, constatar se deve usá-la ou não;
6. a unidade didática deve estar em consonância com as teorias de ensino-aprendizagem e visões de linguagem relacionadas à proposta de Ramos;
7. devemos atentar para a faixa etária do alunado a fim de elaborar materiais que garantam, também, a sua motivação;
8. o ensino de estratégias de leitura não está descartado na proposta de Ramos (2004) bem como a exploração dos aspectos lingüísticos;
9. a importância de se aperceber, através da NA, qual (is) gênero(s) será selecionado para integrar o syllabus e sua relevância para a inclusão social desse aluno;
10. verifiquei também que esse próprio curso já se apresenta de forma espiralada e, que a unidade didática deve ser “graded”;
11. o gênero não obedece a uma forma específica, sendo portanto, sujeito às variações de seus movimentos e passos.

Os itens elencados acima respondem, de forma resumida, os questionamentos feitos.

Os comentários acima evidenciam que, antes do projeto, a coerência entre objetivos, conteúdo e atividades e as visões de linguagem e de aprendizagem não eram levados em conta no processo de elaboração de materiais. Trata-se de uma constatação importante, se consideramos a relevância desses aspectos para qualquer modelo de elaboração de material.

Para 5 dos 6 alunos desse Centro (A1, A3, A4, A5 e A6), todos os aspectos apresentados nas unidades focadas, de forma geral, são relevantes para a multiplicação. O aluno A2 foi mais específico em seu depoimento, e ressaltou como aspectos relevantes para a multiplicação: o conceito de objetivos e sua coerência com o conteúdo e as atividades, o propósito comunicativo como um elemento definidor do gênero e a flexibilidade da organização retórica de um gênero:

A2: “Tudo, na verdade, foi de grande importância, devendo, certamente, ser abordado na multiplicação. Ressalto, entretanto os seguintes itens:

- a importância dos objetivos estarem claros na unidade didática;
- a importância de que haja uma consonância entre objetivos, conteúdo e atividades;
- o propósito comunicativo determina o gênero;
- o gênero não obedece a uma forma rígida: ele tem movimentos obrigatórios, mas pode sofrer variações”.

Na percepção 5 dos 6 alunos desse Centro, o processo de elaboração de unidades didáticas baseado em gênero trouxe como contribuição para sua prática docente, a reflexão sobre a necessidade de uma adaptação de sua prática aos conceitos teóricos de elaboração de materiais apresentados no projeto.

A1 “Acredito que a perspectiva de trabalho dentro do ensino de Inglês Instrumental passa a ser diferenciado, visto que a valorização de conceitos anteriormente conhecidos, mas que agora se mostram imprescindíveis para a prática como professor dentro desta abordagem, se destaca como uma contribuição marcante. Como é o caso da observância da needs analysis, que embora seja um conceito que faz parte dos fundamentos básicos da abordagem, mas não era realizado de forma precisa, envolvendo os vários segmentos. Uma outra contribuição diz respeito à organização de um syllabus de forma espiralada, vimos um exemplo prático disto na organização do próprio curso on-line que estamos fazendo. A organização das atividades sempre retomando e, ao mesmo tempo, caminhando, mostra de forma prática como isto é possível e o quanto isto é bom para nós enquanto alunos. Um outro aspecto a ser destacado é a questão da seleção do material não a partir da temática/assunto, mas sim priorizando o estudo do gênero que o aluno tem necessidade para sua situação alvo. Assim, vejo que muitas coisas foram aprendidas, mas muitas ainda precisam ser sedimentadas. Acredito, ainda, que a prática é o caminho para o amadurecimento do conhecimento compartilhado”.

A2: “É a partir de um trabalho centrado nesta abordagem que podemos atuar de forma mais crítica e criteriosa enquanto educadores, contribuindo, assim, para um processo contínuo de construção, reflexão e desconstrução de nossa prática, tendo como foco central e principal o nosso aluno”.

A3: “Gradativamente, poderei (re) adaptar, aprimorar e inovar o meu material didático, levando em consideração as inúmeras contribuições, tendo como pressuposto básico um needs analysis”.

A6: “Quanto a minha prática docente,tenho sinceramente, repensado tudo.Sou muito crítica quanto ao meu trabalho e espero, no futuro, ser capaz de utilizar com sucesso essa nova abordagem”.

Os dados colhidos com a atividade de auto-avaliação da unidade 7 indicaram que, para na percepção dos alunos do Centro-A, a elaboração de unidades didáticas contribuiu para que compreendessem os conceitos teóricos sobre elaboração de material didático com base na proposta de Ramos (2004a). Essa compreensão trouxe como contribuição, para os alunos do Centro-A, a reflexão a respeito de possíveis mudanças que poderiam acontecer em sua prática docente.

### 3.6.3. Centro-A - Avaliação da Unidade 8

A atividade de avaliação na unidade 8 envolveu o foco nos conteúdos essenciais do curso e aqueles que poderiam ser dispensados na multiplicação. Essa atividade foi feita em grupo e enviada para o curso, pelo relator do Centro-A, escolhido pelos alunos do próprio Centro. Para o grupo de alunos do Centro-A, o conteúdo da unidade 5, que teve como foco a apresentação da proposta pedagógica de Ramos (2004a), bem como a exemplificação do trabalho que poderia ser realizado com cada fase da proposta, foi fundamental para a Ação 2 do *ESPtec*. Na percepção dos alunos desse Centro, a teoria foi apresentada de forma clara na unidade, entretanto faltaram na unidade focada, mais atividades práticas com outros gêneros, conforme ilustra o depoimento abaixo:

Relator do Centro-A: “A unidade 5 é a unidade central do curso. A teoria se apresenta de forma clara. Na prática, no entanto, sentimos a necessidade de exemplificação com outros gêneros, além dos abstracts, que pudessem demonstrar a aplicabilidade da proposta com outros exemplos de gêneros”.

Esses comentários reiteram a importância do conhecimento da proposta de implementação pedagógica do conceito de gênero desconhecida dos alunos desse Centro, antes da Ação 2 do *ESPtec* e acrescentam que o grupo do Centro-A manifestou a necessidade de reforço na aplicação prática da proposta com outros exemplos de gêneros .

Na percepção do grupo do Centro-A, a unidade 6 propiciou a oportunidade de planejar unidades com base em gêneros, bem como avaliar o planejamento feito por outro Centro. As dificuldades para a realização dessas tarefas contribuíram para o amadurecimento do grupo desse Centro conforme indica o excerto abaixo:

Relator do Centro-A: “A unidade 6 oportuniza a elaboração de um outline de uma unidade baseada em gênero. A dificuldade de se planejar pela primeira vez a unidade foi grande, mas considero que os exercícios foram excelentes, inclusive no que diz respeito à análise do material do outro centro. Aceitar críticas nem sempre é fácil, mas precisamos aprender, visto que o olhar do outro é de fundamental importância, já que o outro pode apontar para aspectos não pensados anteriormente”.

Ao avaliar o conteúdo da unidade 7, o grupo do Centro-A estimou que a elaboração de unidades didáticas baseadas em gênero, e a avaliação de unidades elaboradas por outro Centro, proporcionaram a oportunidade de consolidar todos os aspectos teóricos apresentados durante a Ação 2. Ao mesmo tempo em que apontaram a limitação de tempo para a realização

das atividades como uma restrição para o grupo, os alunos do Centro-A reivindicaram mais oportunidades para elaborar e analisar material didático, conforme ilustra o excerto abaixo:

Relator do Centro-A: “A unidade 7 resulta na consolidação de todo o curso. A partir dos diversos conceitos teóricos e das atividades práticas, nós fomos encorajadas a preparar as unidades didáticas e, ao mesmo tempo, analisar o material do outro centro e olhar de forma diferente para o material elaborado por nós mesmas. A limitação de tempo, mais uma vez, se apresenta como um constraint. Sentimos a necessidade de elaborar e analisar mais materiais”.

Finalizando a apresentação dos dados colhidos na atividade 1, da unidade 8 (parte 1) podemos concluir que, na percepção do grupo do Centro-A, o conteúdo e atividades das unidades 5, 6 e 7 foram essenciais e relevantes para conhecer uma outra maneira de elaborar materiais didáticos e aplicar os conceitos aprendidos durante o curso da Ação 2.

#### **3.6.4. Centro-B - Auto-avaliação da unidade 5**

Para os 3 alunos do Centro-B (B1, B2 e B3), a grande novidade da unidade 5, que apresentou a proposta pedagógica e suas fases e a exemplificação do trabalho com cada fase, foi a aplicabilidade do conceito de gênero para cursos na Abordagem Instrumental.

B1: “A questão do gênero está sendo para mim de fato a grande novidade desse curso, pois estou lendo e adquirindo conhecimentos sobre a teoria e a aplicabilidade do mesmo para o trabalho na Abordagem Instrumental”.

B2: “Toda a unidade 5 foi uma novidade para mim em se tratando de leitura instrumental”.

B3: “Toda a organização do estudo de gêneros foi uma novidade”.

Esses comentários evidenciam que a aplicabilidade pedagógica do conceito de gênero não era conhecida pelos alunos desse Centro. É interessante notar que o aluno B2 associa a utilização da proposta ao trabalho com a habilidade de compreensão escrita, o que pode indicar que esse aluno trabalha somente com essa habilidade.

Assim como aconteceu com os alunos do Centro-A, para o grupo do Centro-B, os aspectos relevantes da unidade para a multiplicação se referem à relação entre a teoria e a prática presente nas atividades da unidade:

B1: Assim acredito ser importante apresentar aos professores os aspectos pertinentes à teoria e à aplicação em sala de aula, da mesma forma como nos está sendo apresentado.



B2: “Da mesma forma que para mim tudo foi importante, considero que tudo o será na multiplicação. Mesmo tendo apresentado alguns questionamentos, acredito que só a prática poderá nos trazer uma melhor visão sobre eles. E como até o momento não tenho conhecimento de nenhuma escola que trabalhe nessa linha, acho que é preciso compartilhar”.

B3: “A unidade 5 trouxe luz sobre como organizar um estudo de gêneros textuais, não só para nós professores como também para o trabalho em sala de aula. Há relevância em se ensinar as fases de um estudo de gêneros e se trabalharem os movimentos de cada gênero”.

Os comentários acima evidenciam que, também na percepção do grupo do Centro-B, a forma de apresentação da unidade 5, aliando a teoria à prática, foi importante para que eles pudessem compreender como aplicar os conceitos apresentados à sua prática docente, uma vez que os conceitos apresentados representaram uma novidade para o grupo.

Com relação aos aspectos irrelevantes da unidade, verificamos que somente o aluno B2 respondeu a pergunta sobre esse tópico:

B2: Não considero que haja aspectos irrelevantes nessas unidades. E acredito que o que expus no item anterior justifica a minha resposta.

Como os outros alunos do Centro-B não expressaram suas opiniões a respeito da existência de aspectos irrelevantes na unidade, podemos concluir que a consideração dessa questão não teve importância para eles.

### **3.6.5. Centro-B - Auto-avaliação da unidade 7**

Para o grupo de alunos do Centro-B, a elaboração de materiais didáticos, realizada nas unidades 6 e 7 representou a oportunidade de refletir sobre sua prática de elaboração de materiais antes do projeto *ESPtec*, e sobre uma possível mudança:

B1: “Ao produzirmos os outlines: escrito e oral e as unidades didáticas tivemos a possibilidade de compreender melhor a teoria dos Gêneros Textuais, que pretendemos implementar nas aulas de inglês instrumental para fins específicos. Na elaboração dessas unidades refletimos sobre o trabalho que desenvolvemos atualmente, para propor um novo caminho.

Para desenvolvermos um trabalho diferente daquele que já realizamos precisamos estar abertos para o processo de construção, ou seja, desconstrução, construção e reconstrução. Nesse momento, encontro-me na fase de construção pois a reconstrução se concretizará na aplicação desse trabalho na escola e também através da multiplicação.

As Unidades 6 e 7 nos ensinaram como montar um plano de curso baseado em Gêneros Textuais. A elaboração dos outlines e das unidades didáticas são importantes,

principalmente no que se refere às atividades, pois são essas atividades que levarão os alunos a compreender a teoria de Gêneros Textuais”.

B2: “Ao começar a elaborar esses materiais, as dúvidas de como trabalhar com a proposta de gênero se intensificaram. Entretanto, para dar continuidade, era necessário seguir uma idéia, e a definição desse rumo trouxe uma certa “tranquilidade temporária”. Digo temporária porque outras dúvidas acabaram chegando, e sei que outras mais ainda virão. Sei, também, que são elas que estão nos ajudando a construir conhecimento. O que contribui para isso, também, são os chats, onde as preocupações são expostas e discutidas. Entendo que essa é uma boa metodologia para aprendermos pois nos obriga a “sentir” a proposta, já que saímos da teoria para a prática. Acho interessante ressaltar que produzir esses materiais me fez perceber como a minha própria prática docente, com base nos moldes da década de 80, interfere em um novo posicionamento. Inclusive, comprovei minha dificuldade em lidar com o gênero oral, o que se justifica pelo fato de sempre ter trabalhado, no que se refere a ESP, com a leitura de textos escritos. Outro ponto a mencionar é que, ao analisar os materiais das outras escolas, pude enxergar problemas no material que nós mesmos produzimos no Centro-B. E esse é um passo importante para melhorar a produção. Enfim, posso dizer que, embora tendo muito a aprender sobre como trabalhar com gênero, sinto-me mais confiante para tentar.

Os depoimentos acima evidenciam que os alunos desse Centro compreenderam as diferenças entre o que faziam antes do Projeto e o trabalho sugerido pela aplicação pedagógica do conceito de gênero e indicaram que, apesar das dificuldades que tiveram para aplicar os conceitos apresentados, os alunos desse Centro se mostraram abertos às mudanças sugeridas pela nova maneira de elaborar materiais didáticos.

Em relação à relevância dos aspectos abordados para a multiplicação, as opiniões do grupo são diferentes. O aluno B1, por um lado, destacou o trabalho com as atividades da unidade; já o aluno B2 sugeriu algumas questões que poderiam ser tratadas na multiplicação, como a obrigatoriedade da inclusão de todas as fases da proposta em uma unidade didática e o papel das estratégias na proposta em foco:

B1: “Considero as atividades como ponto de relevância a ser enfatizado na multiplicação”.

B2: “Acho que as seguintes questões seriam relevantes para serem tratadas na multiplicação:

- Uma unidade tem que obrigatoriamente incluir as três fases da proposta de Ramos (2004)?
- O que determina a inclusão ou exclusão das fases?
- Qual o papel das estratégias dentro da proposta atual?”

As questões apresentadas pelo aluno B2 parecem apontar duas possibilidades: 1- que esse aluno não tem clareza sobre as suas respostas, ou 2- que, para ele, as respostas para essas perguntas são essenciais para compreender como fazer a aplicação prática dos conceitos teóricos apresentados.

Quanto às possíveis contribuições dessa proposta para a prática de sala de aula, os depoimentos reafirmam uma postura favorável dos alunos desse Centro às mudanças sugeridas para sua utilização, conforme depoimentos abaixo:

B1: “As contribuições a serem utilizadas na prática de sala de aula parecem ser possíveis dentro de um plano de curso com objetivos alcançáveis, portanto sem esse planejamento a aplicação do plano de curso torna-se impossível”.

B2: “Já posso afirmar que essa abordagem está me fazendo repensar minha prática de sala de aula porque apresenta uma forma de “alinhar” o conhecimento. Quero tentar adequar o material em uso para que se ajuste a essa nova proposta. Acredito, entretanto, que as mudanças virão aos poucos devido a fatores tais como a necessidade de maior aprofundamento teórico ou a dificuldade em encontrar tempo para tantas tarefas decorrentes da proposta”.

Os depoimentos acima evidenciam que na percepção dos alunos desse Centro a utilização da proposta pedagógica de Ramos (2004a), na elaboração de materiais para o seu público-alvo, implica na consideração de outros aspectos como o planejamento dos cursos a partir de objetivos alcançáveis, maior aprofundamento teórico nas questões apresentadas no *ESPtec*, relacionadas à elaboração de material fundamentada em gênero e menos restrição de tempo para a elaboração de materiais.

### **3.6.6. Centro-B – Avaliação da unidade 8**

As atividades de avaliação na unidade 8 foram feitas em grupo e enviadas pelo relator do Centro-B, escolhido pelos alunos desse mesmo Centro. Na opinião do grupo do Centro-B, os conteúdos que compuseram as unidades 5, 6 e 7 foram os mais importantes do curso, uma vez que apresentaram a proposta de implementação pedagógica do conceito de gênero e fizeram a relação entre a teoria e a prática de elaboração de materiais, conforme o depoimento abaixo:

Relator do Centro-B: “Unidades 5, 6 e 7 são as que consideramos de maior importância para o Curso, pois vão tratar da implementação da Teoria de Gênero na sala de aula de inglês instrumental. Fazer suas atividades nos força a uma mudança de perspectiva no ensino, já que tudo que foi visto, refletido e discutido anteriormente conflui para essas três unidades. Sentimos falta, em especial, de uma exemplificação mais clara da fase de Aplicação na U5. Entendemos que talvez fosse proposital para que cada grupo contribuísse com sua criatividade; no entanto, usamos muito tempo para definir como trabalhar”.

Na percepção do grupo do Centro-B as atividades das unidades focadas (5, 6 e 7) os conduziram à reflexão sobre a necessidade de uma mudança de postura em suas práticas docentes. Os comentários acima evidenciam também que os alunos desse Centro tiveram dificuldades com a compreensão da utilização prática da fase Aplicação da proposta pedagógica.

### **3.6.7. Centro-C - Auto-avaliação da unidade 5**

Assim como aconteceu nos Centros - A e B, para os 8 alunos do Centro-C a novidade da unidade 5, foi a apresentação da proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula (Ramos 2004a) e a exemplificação do trabalho com cada fase da proposta (Apresentação, Detalhamento e Aplicação).

Essa novidade, tanto em seus aspectos teóricos como práticos, foi interessante (aluno C4) e difícil (alunos C5 e C6), mas a possibilidade que tiveram de executar atividades práticas na unidade proporcionou a oportunidade de relacionar os conceitos teóricos à prática da aplicação dessa proposta, conforme se constata nos depoimentos abaixo:

C4: “Na U5, aprendemos a lidar com a implementação de gêneros em sala de aula e fizemos exercícios práticos que ilustraram as fases de apresentação, detalhamento e aplicação. Conhecemos a proposta de aplicação de Gêneros e realizamos atividades práticas de acordo com o gênero. Foi bem interessante ver a teoria na prática e sentir realmente o que é gênero e ter uma idéia de como trabalhar com ele”.

C5 “Toda essa proposta pedagógica de aplicação de gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos foi uma grande novidade. Eu, realmente, nunca tinha ouvido falar nisso, daí, talvez, a grande dificuldade de entendimento em certos momentos. A partir da definição das três etapas de trabalho dentro dessa proposta, foi possível visualizar e até mesmo aplicar essa proposta de Ramos (2003 a,b) em algumas atividades”.

C8: “O trabalho com gêneros e a proposta de aplicação desenvolvida através das fases de apresentação, detalhamento e aplicação”.

C6 Quais aspectos você aprendeu de novo na unidade 5?

“Toda a parte teórica que versa sobre gêneros e a parte da aplicação dessas teorias na análise do material didático. Foi tudo novidade e confesso que para mim está sendo a unidade mais difícil até agora”.

Os depoimentos acima, alguns mais específicos que outros, evidenciam que, antes de sua participação no projeto *ESPtec*, os alunos do Centro-C não conheciam a proposta em

foco. Os depoimentos indicam também que o grupo do Centro-C aprendeu que a proposta em foco apresenta 3 fases (Apresentação, Detalhamento e Aplicação).

A indicação dos aspectos relevantes da unidade 5 para a multiplicação foi variada no grupo do Centro-C:

- 6 alunos (C1, C3, C5, C6, C7 e C8) foram mais genéricos e indicaram a relevância da unidade como um todo;
- 2 alunos (C2 e C4) foram mais específicos em seus depoimentos: o aluno C2 ressaltou a importância da análise dos movimentos do gênero e aluno C4 ressaltou a importância e complexidade do conceito de gênero.

Os depoimentos abaixo ilustram essas percepções:

O que você considera relevante nessa unidade para ser ensinado na multiplicação?

C1: “Tudo”.

C3: “Não acredito haver algo irrelevante nas unidades 4 e 5. Todos os temas propostos para estudo são importantes tanto para a nossa relação professor- aluno quanto na posição de multiplicadores. O que acredito que não precise ser tão detalhado , pelo menos com nossos alunos do ensino técnico, é a questão das linhas”.

C5: “O mais importante é conseguir transmitir o que realmente vem a ser essa proposta pedagógica baseada em gêneros, para que se possa fazer uma identificação positiva dos diversos passos propostos para, finalmente, chegar a uma aplicação adequada e com sucesso”.

C6: “A unidade toda é de extrema relevância para a fase de multiplicação porque é justamente a partir da compreensão da proposta de gêneros (Ramos:2004) que o professor poderá melhor entender e identificar as características de um texto ou de um material didático a partir dessa nova visão. A exemplificação feita com textos já analisados foi um facilitador importante e acredito que será ainda mais importante na fase da multiplicação”.

C7: “Todas as etapas e conteúdo da unidade 5 são importantes para ser ensinado na fase de multiplicação. O conceito de gênero, a sua aplicação em sala de aula é inovador para o nosso trabalho, não só como multiplicadores, mas também como profissionais” .

C8: “Acredito que praticamente tudo, pois um assunto está interligado ao outro”.

C2: “Acho importante manter as atividades voltadas à identificação dos movimentos existentes em abstracts de artigos de pesquisa, dentre outras”.

C4:”Na multiplicação, os professores deveriam ter uma pequena síntese do conceito de gênero antes dos exercícios práticos. O gênero é uma novidade para todos e a princípio é difícil de ser assimilado o conceito, havendo necessidade de serem apresentados diversos exemplos de Gêneros (para um melhor esclarecimento teórico e prático)”.

Os depoimentos acima evidenciam que para os 6 alunos desse Centro foi muito relevante conhecer essa nova proposta pedagógica e, por essa razão, gostariam de compartilhar com outros colegas o conhecimento adquirido nessa unidade. Note-se que o depoimento do aluno C4 apontou um aspecto já mencionado por outros alunos dos Centros A e B, ou seja, a necessidade do trabalho com outros exemplos de gênero, o que indica a necessidade de reforço tanto na teoria quanto na prática dos conceitos apresentados na unidade.

Sete alunos do Centro-C (C1, C2, C3, C5, C6, C7 e C8) indicaram, em seus depoimentos, que não houve aspectos irrelevantes na unidade 5. O aluno C4, por sua vez, mencionou como um aspecto possivelmente irrelevante a análise dos movimentos do gênero. Note-se que, ao mencionar a irrelevância da análise dos movimentos, o aluno C4 evidenciou que, nesse ponto do curso, não havia entendido que os movimentos caracterizam a estrutura básica de um gênero. Isso se faz notar no depoimento abaixo:

C4 “Quase todos os aspectos tratados nas Unidades 4 e 5 foram relevantes, embora algumas atividades tenham trazido alguma dificuldade e muitos detalhes de uma vez. Os professores talvez tenham problemas em identificar exatamente as informações, palavras e expressões de cada movimento e passo dos gêneros, assim como as linhas que marcam o início e o fim de cada movimento e passo da função comunicativa. Talvez seja irrelevante detalhar tanto os movimentos e sim conhecer a estrutura básica de um gênero e suas partes principais”.

Os resultados da análise da atividade de auto-avaliação da unidade 5 indicaram que a apresentação da proposta pedagógica e a exemplificação do trabalho com cada fase da proposta representaram uma novidade, também para os alunos desse Centro.

### **3.6.8. Centro-C - Auto- avaliação da unidade 7**

Para os 8 alunos do Centro-C, a produção de materiais realizada nas unidades 6 e 7 representou a oportunidade de colocar em prática os conceitos apresentados durante o curso de formação, o que auxiliou sua compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros.

As razões que justificam essa opinião são diferentes para os alunos desse Centro. Para alguns alunos (C1, C2, C7 e C8), a compreensão do processo de elaboração foi auxiliada pelos procedimentos sugeridos nas atividades da unidade; para outros, essa compreensão foi

facilitada pela exemplificação do trabalho com as fases da proposta. Os depoimentos abaixo ilustram as conclusões apresentadas:

C1: “Ajudou bastante, uma vez que sempre careci de necessidade de um “norte” na hora de elaborar uma unidade didática. Creio que agora pude ampliar um pouco mais meu saber a respeito”.

C2: “Auxiliou na medida em que agora disponho de parâmetros consistentes que me norteiam, desde a linguagem a ser empregada nos enunciados e instruções das atividades até a seleção de textos que vão exemplificar o gênero em estudo. Como sempre gostei de preparar unidades didáticas, costumava me perguntar se não haveria algum roteiro a ser seguido, alguma check-list que me mostrasse o caminho certo. Com o tempo fui elaborando minha própria lista de procedimentos, porém esta era rudimentar e incompleta. Assim, embora ainda não me considere totalmente segura ao preparar materiais dentro dessa nova visão de gêneros, pelo menos já sei para onde correr nos momentos de incerteza. O caminho é longo, mas o primeiro passo (esse curso) já foi dado. Agora é continuar caminhando e melhorando”.

C3: “A produção desses materiais me auxiliou muito a minha compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros, porque ela realmente despertou conceitos sobre os quais eu não tinha consciência de que fossem tão importantes. A necessidade de se trabalhar com diversas amostras do mesmo gênero, enfatizando as características do contexto de cultura e de situação, como se dá a organização retórica e a função comunicativa do mesmo, a escolha e o seqüenciamento do syllabus, enfim, todos os elementos que são importantes para se atingir os objetivos propostos da melhor forma possível. Se antes de obter esse conhecimento mais aprofundado já me preocupava com a escolha de material relevante aos alunos, agora tornei-me mais criteriosa. Certamente o colocarei em prática na primeira oportunidade”.

C8: “Embora não tenha sido fácil, pois é uma abordagem nova e que redireciona como trabalhar o Inglês Instrumental, a produção dos materiais ofereceu condições para compreender como o processo funciona, mesmo que tenha ocorrido falhas, foi importante entender como uma unidade baseada em gênero pode ser desenvolvida. Agora eu estou conseguindo perceber como o trabalho com gênero é mais abrangente e quantas coisas podem estar envolvidas na aplicação de um deles. Anteriormente, eu desenvolvia as estratégias de leitura e os aspectos lingüísticos presentes no texto, mas não havia essa preocupação com atividades abrangentes e situadas dentro de um contexto, espiraladas, e que o aluno pudesse utilizar futuramente. É um processo de acertos e erros, mas a prática é que vai solidificar o que aprendemos na teoria e, com certeza, a elaboração de unidades didáticas com atividades pertinentes ao gênero abordado vai enriquecer a aprendizagem cada vez mais”.

Os depoimentos acima evidenciam que a elaboração de material didático com base em gêneros realizada na unidade 7 mostrou para os alunos desse Centro, a importância de fazer um trabalho de elaboração de materiais organizado e criterioso que possivelmente não era realizado anteriormente.

Conforme se verá abaixo, o grupo do Centro-C considerou relevantes para a multiplicação todos os aspectos abordados nas unidades focadas, mas os alunos C2, C3 e C4 enfatizaram a importância da análise de necessidades, o conceito de objetivos, o conceito de gênero e a elaboração de material:

C1: “Tudo. Entretanto a experiência da multiplicação será, ao meu ver, um desafio, uma vez que está sendo um desafio elaborar o material para este curso”.

C2: “Acho tudo relevante, partindo do papel de uma boa need-analysis, passando pela definição dos objetivos, seleção dos conteúdos e preparação das unidades e atividades, chegando na polidez e cordialidade online, as quais aprendemos quase que no “susto”. Melhor deparar com situações difíceis e constrangedoras agora do que na fase da multiplicação”.

C3: “Acredito que tudo que foi estudado até o momento será relevante para os professores-alunos que estarão envolvidos na fase de multiplicação, visto que os temas abordados vão gradativamente se complementando, esclarecendo dúvidas anteriores e trazendo conhecimentos que transformam nossa maneira de abordar um texto. Destacaria a importância da análise das necessidades e o conhecimento da situação-alvo, a conceituação dos objetivos gerais e específicos, o conceito de gênero e a elaboração de material didático”.

C4: “Na fase de multiplicação, provavelmente, os professores-alunos também sentirão dificuldade para elaborar as unidades didáticas, com seus objetivos, conteúdos e atividades. É preciso destacar para os futuros professores a importância de se preparar cuidadosamente as unidades e seguir os critérios e etapas de produção sugeridos durante o desenrolar do curso. Por outro lado, há necessidade de muita troca de idéias, interação, entre os participantes, para que a produção seja a melhor possível”.

O aluno C8 foi mais específico em seu depoimento e além dos itens já focados pelos alunos C2, C3 e C4 (análise de necessidades, conceito de objetivos, conceito de gênero e elaboração de material didático) esse aluno indicou outros aspectos relevantes para a multiplicação, como a análise dos gêneros e o trabalho com as fases da proposta, conforme depoimento abaixo:

C8: “Há muitas coisas interessantes que poderiam ser mencionadas mas eu destacaria o seguinte:

- Levantamento das necessidades do aluno e da situação-alvo;
- Os objetivos (geral e específico) que devem estar em consonância com as necessidades e a situação-alvo, ajudando o professor e o aluno atingirem a meta desejada;
- O Syllabus que deve elencar os conteúdos que serão abordados no curso;
- A análise dos gêneros (levantamento das características do contexto de cultura e de situação, o propósito comunicativo, participantes, circulação do gênero, assunto), levantamento da organização retórica (movimentos e passos) e as características léxico-gramaticais;
- Elaboração das unidades e das atividades;
- As fases de apresentação (criando condições para a familiarização com os contextos de situação e de cultura do gênero selecionado), detalhamento (tem como foco principal a abordagem da organização retórica do texto e suas características léxico-gramaticais), aplicação (a consolidação do gênero em estudo);
- A compreensão escrita que aborda operações mentais com estratégias variadas para atingir o objetivo principal que é a compreensão do texto, envolvendo os processamentos ascendente “bottom-up” e o descendente “top-down”;
- A produção oral oferecendo oportunidades ao aluno de praticar a língua-alvo em diferentes contextos.



Não poderia deixar de lado também os autores que com suas pesquisas e experiências (como por exemplo RAMOS) nos forneceram embasamento suficiente para entendermos a nova proposta e, conseqüentemente, estarmos colocando em prática o que estamos aprendendo.

Os depoimentos dos alunos C5 e C6 reafirmam a relevância de todos os aspectos abordados nas unidades focadas, para a multiplicação, mas evidenciam também a insegurança desses alunos em relação à transmissão desses conceitos para outros colegas.

C5: “Em minha opinião tudo o que vimos nessas unidades se torna relevante e muito importante, pois os conceitos são novos e, para colocá-los em prática, é necessário o seu estudo e, ainda não me sinto preparada e confortável o suficiente para o papel de futura multiplicadora com a missão de transmitir toda essa teoria nova com a segurança necessária”.

C6: “Tudo é relevante, principalmente a parte da aplicação dos conteúdos aos seus objetivos. Se nós que estamos lendo sobre o assunto já há algum tempo temos dificuldades, imagino que quem vai pegar isso como novidade vai encontrar mais dificuldades ainda. Não me sinto segura ainda em muitos pontos, quando conto com as minhas colegas para trocar idéias e ainda assim não resolvemos tudo de pronto, ficamos todas um pouco inseguras quanto a fase de multiplicação. Acho que esse sentimento é geral, espero não estar falando bobagem”.

No que se relaciona às contribuições dessa proposta de elaboração de materiais para a prática docente dos alunos do Centro-C, os depoimentos indicam que elas estão relacionadas a uma postura mais crítica a respeito dos materiais já utilizados nesse Centro e à reflexão sobre a necessidade de uma atividade de elaboração de materiais mais organizada e objetiva, visando a contribuir para aulas mais produtivas e dinâmicas, conforme se verifica nos depoimentos abaixo:

C1 “Creio que um olhar mais detalhado em relação ao que será utilizado em sala de aula. Por intermédio das atividades pude perceber quão falhas algumas atividades elaboradas por mim são”.

C3: “O estudo dessa abordagem contribuiu grandemente para o meu desenvolvimento como professora de ESP e certamente tornará a minha prática em sala de aula mais objetiva e conseqüentemente mais produtiva, já que a partir de agora ela estará firmemente embasada em aspectos teóricos que permitem garantir ao aluno uma aprendizagem mais eficiente”.

C8: “Primeiramente, modificara a maneira de trabalhar dentro da AI, dinamizar as aulas e oferecer subsídios para que o aluno aprenda e possa atuar na situação-alvo. Quando comecei a lecionar ainda utilizava o método pelo qual eu havia aprendido , que era o Inglês Geral. Depois, passei a trabalhar com a AI, desenvolvendo as estratégias de leitura. No início era uma experiência diferente, mas consegui absorver a metodologia e comprovei que os alunos gostavam e demonstravam um maior interesse e, portanto, estavam mais “abertos” à aprendizagem. Agora, confesso que no início quando comecei a receber as novas informações sobre a AI, fiquei muito preocupada porque era muita coisa ao mesmo tempo e minha realidade parece que não condizia com tudo aquilo, mas

cheguei a conclusão que eu estava errada, pois o trabalho com gênero proporciona uma exploração mais detalhada, coisa que até então eu não fazia, e fornece ao aluno condições de aprimorar a sua aprendizagem em língua estrangeira. Portanto, as modificações serão gradativas e eu espero ter condições de estar preparando um material condizente com a situação em questão e que venha a ajudar o aluno a aprender e a interagir conscientemente”.

Os resultados da análise dessa atividade de auto-avaliação indicam que todos os alunos desse Centro consideraram que a prática de elaboração, tanto do planejamento como das unidades didáticas, foi essencial e relevante para a compreensão da utilização da proposta em foco.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos de forma mais objetiva e organizada foi a grande contribuição dessa proposta pedagógica para a prática de sala de aula dos alunos do Centro-C.

### **3.6.9. Centro-C – Avaliação da unidade 8**

As atividades de avaliação na unidade 8 foram feitas em grupo e enviadas pelo relator do Centro-C, escolhido pelos alunos desse Centro. O conteúdo da unidade 5, apesar de complexo, foi importante para a compreensão dos gêneros textuais, na opinião dos alunos do Centro-C. A exemplificação do trabalho com cada fase da proposta facilitou a compreensão dos aspectos teóricos tratados na unidade devendo, portanto, ser mantida na multiplicação:

Relator do Centro-C: “Unidade 5: Implementação de gêneros em sala de aula: uma proposta pedagógica - A unidade mais complexa e mais importante para a compreensão dos gêneros textuais. A exemplificação feita com textos já analisados foi um facilitador importante e acredito que será ainda mais importante na fase da multiplicação. As partes formam um conteúdo indivisível”.

Os comentários acima evidenciam que o grupo do Centro-C considerou complexa a proposta de implementação pedagógica de gêneros, entretanto a exemplificação do trabalho com cada fase da proposta auxiliou muito a compreensão dos conceitos teóricos apresentados na unidade 5. Esse depoimento indica que, apesar das dificuldades, os alunos desse Centro compreenderam a teoria apresentada na unidade.

Assim como aconteceu com os alunos dos Centros A e B, para o grupo do Centro-C, o conteúdo da unidade 6 possibilitou a aplicação prática da teoria apresentada no curso até a

unidade 5. A importância dos direitos autorais na elaboração de materiais foi ressaltada no depoimento desse Centro:

Relator do Centro-C: “Unidade 6: Preparação de material didático A tomada de consciência quanto aos direitos autorais e autoria é muito importante para a preparação não só dos materiais didáticos, mas também da próxima fase de multiplicação. Essa unidade seis traz uma grande aplicabilidade dos conceitos teóricos vistos até a unidade cinco. Experimentamos também detalhes do trabalho colaborativo que vão nos orientar para a próxima fase”.

Os comentários acima indicam que os alunos do Centro-C provavelmente não consideravam os direitos autorais ao elaborar material didático.

Em relação ao conteúdo da unidade 7, o grupo do Centro-C ressaltou a importância da orientação que tiveram para trabalhar com as quatro habilidades comunicativas na perspectiva da nova proposta:

Relator do Centro-C: “Unidade 7: Oficina de elaboração de material didático Mais do que essencial, essa unidade nos orienta a respeito de como trabalhar cada uma das quatro habilidades dentro da proposta de gêneros textuais”.

Esse comentário evidencia que a possibilidade de trabalho com as 4 habilidades, em cursos de Abordagem Instrumental, foi uma novidade para os alunos desse Centro. De acordo com os resultados do questionário de perfil de entrada dos participantes, já detalhado no capítulo de Metodologia, as habilidades priorizadas nesse Centro são a compreensão e a produção escrita.

A análise da atividade 1, da unidade 8, apontou que para o grupo do Centro-C, os conceitos relacionados à utilização da proposta pedagógica são complexos, entretanto as atividades práticas da unidade 5 (exemplificação do trabalho com cada fase da proposta) contribuíram para a compreensão dos conceitos teóricos, o que significa que o grupo teve a percepção que aprendeu os conceitos apresentados na unidade.

Para o grupo, a elaboração de materiais que aconteceu nas unidades 6 e 7 representou a oportunidade de praticar os conceitos teóricos sobre elaboração de materiais apresentados na Ação 2. A consideração dos direitos autorais na elaboração de materiais e a possibilidade de trabalho com as 4 habilidades foram os aspectos enfatizados pelo grupo.

### 3.6.10. Centro-D - Auto-avaliação da unidade 5

Assim como aconteceu em todos os outros Centros participantes da Ação 2 do *ESPtec*, para os alunos do Centro-D, a proposta de aplicação pedagógica do conceito de gênero e suas fases foi a maior novidade da unidade 5, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

D1: "A proposta de se trabalhar com gêneros textuais é realmente uma novidade para mim e achei bem interessante a divisão do trabalho em três fases: apresentação, detalhamento, e aplicação".

D4: "Quanto à unidade 5 que trata do estudo dos gêneros e sua aplicação na sala de aula, mostro-me ainda mais convicta da importância de tal estudo. Por se tratar de novidade para mim, os gêneros mostraram-se uma grande e criativa oportunidade de trabalho em sala de aula. Os passos explorados passam uma ideia clara da intenção e apropriação do uso dos gêneros textuais".

Os depoimentos acima evidenciam que, antes de participar do projeto *ESPtec*, os alunos desse Centro não conheciam a proposta em foco e suas fases, considerada interessante e importante pelos alunos D1 e D4.

Os aspectos relevantes para a multiplicação, na opinião dos alunos D1 e D2, estão relacionados à exemplificação do trabalho com cada fase da proposta. Já o aluno D3 destacou a relevância da leitura do artigo de Ramos (2004a).

D1: "Embora sentindo um pouco de dificuldade na identificação dos passos propostos nos resumos, gostei muito de ler, analisar e realizar atividades relacionadas à estrutura retórica dos abstracts de artigos de pesquisa. Os cinco movimentos apresentados facilitam no momento da leitura e elaboração do resumo, o qual é um gênero bastante necessário em nosso meio acadêmico, visto que muitos professores e acadêmicos de nossa instituição o utilizam".

D2: "Outro aspecto totalmente novo foi o da unidade 5, onde se enfatiza a organização retórica dos movimentos, examinando cada etapa do gênero abstract, nas fases de apresentação, detalhamento e aplicação dos gêneros textuais. Isso será também relevante na multiplicação, se bem que é mais direcionado para cursos superiores e não para o nível técnico, com o qual trabalhamos".

D3: "A unidade 5 foi muito relevante, pois com muita maestria conseguiu integrar elementos teóricos com exercícios práticos. Gostei muito do artigo escrito pela Professora Rosinda que conseguiu abordar o assunto de uma forma bem didática sem, porém, conferir-lhe um tom menos científico. Leitura muito elucidativa sobre gênero que com certeza será contemplada na multiplicação".

Note-se que para o aluno D2 a exemplificação da aplicação da proposta com o gênero Abstract seria mais adequada para cursos superiores que para cursos de nível técnico com os quais o grupo trabalha o que indica que, assim como ocorreu nos Centros A, B e C, o aluno D2 indicou a necessidade de aplicar a teoria apresentada na unidade 5 a outros gêneros. Os

depoimentos acima evidenciam que tanto a teoria quanto a prática foram importantes para os alunos desse Centro.

Dos 4 alunos desse Centro, somente 2 (D2 e D4) responderam a pergunta sobre as questões consideradas irrelevantes na unidade, conforme mostram os depoimentos abaixo:

D2: “Não encontrei nestas unidades, algo que fosse irrelevante no sentido de aquisição de conhecimento. Tudo o que estamos aprendendo é perfeitamente válido”.

D4: “Finalmente, não considerei nenhum aspecto abordado como irrelevante, pois tudo que foi visto proporcionou de uma forma ou outra um momento de reflexão e entendimento”.

Os resultados da análise dessa atividade de auto-avaliação indicaram que, assim como aconteceu com os alunos de todos os outros Centros, os alunos do Centro-D não conheciam a proposta pedagógica, antes do curso da Ação 2 do *ESPtec* e que consideraram a sua utilização relevante, para sua carreira profissional e para o desenvolvimento profissional dos colegas de outros Centros.

### **3.6.11. Centro-D - Auto- avaliação da unidade 7**

Para o grupo de alunos do Centro-D, o caráter prático das atividades que fizeram parte das unidades 6 e 7, auxiliou a sua compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

D1: “Auxiliou no sentido de observar mais de perto os passos ou etapas a serem seguidos quando da elaboração de uma atividade ou material baseado em gêneros”.

D2: “Estas duas últimas unidades mostram uma forma totalmente diferente do que eu costumava trabalhar antes, simplesmente escolhendo um texto que tratasse do assunto do curso e fazendo perguntas gerais de compreensão, com possíveis questões gramaticais.

Agora que compreendo um pouco mais sobre gênero o processo tem outra visão. O que mais fascina e que considero relevante para multiplicar mais tarde é esse “casamento” entre necessidade do aluno, objetivo, conteúdo e habilidade estratégica para atingir tudo isso, resultando num conhecimento prático. E tudo parece estar perfeitamente encaixado, formando um círculo de aprendizado”.

D4: “Definitivamente, a execução das atividades propostas nessa unidade auxiliou não só a compreensão do processo de elaboração de uma unidade didática baseada em gêneros, como o próprio entendimento teórico de gênero e o ensino instrumental. No meu entendimento, essa unidade serviu para colocarmos em prática toda a teoria aprendida”.

Note-se que para o aluno D2, as atividades de produção de material didático também proporcionaram a oportunidade para a reflexão sobre a forma como esse aluno realizava a elaboração de material didático antes da Ação 2 do *ESPtec*.

Os depoimentos acima evidenciam que na percepção dos alunos do Centro-D não houve problemas relacionados à aprendizagem dos conceitos teóricos sobre elaboração de material didático e sua prática.

Em relação à relevância (para a multiplicação) dos aspectos abordados nas unidades 6 e 7, os depoimentos tiveram focos diferentes. Para o aluno D1, a avaliação do material didático elaborado por outro Centro foi relevante, pois propiciou um momento de reflexão sobre o próprio material elaborado. Para o aluno D2, os aspectos relevantes para a multiplicação estão relacionados à percepção da coerência entre as necessidades dos alunos, o estabelecimento de objetivos, a escolha de conteúdo e a habilidade a ser desenvolvida. O aluno D3 considera que os conceitos sobre objetivos, conteúdo e atividades devem ser mantidos na multiplicação. Finalmente, para o aluno D4, tudo o que se trabalhou na unidade é relevante para a multiplicação.

D1: “Acredito que a avaliação ou análise dos trabalhos por outros grupos proporciona uma forma de interação entre as equipes e também um momento de reflexão sobre a elaboração das atividades, onde se tem a oportunidade de observar alguns pontos de forma mais cuidadosa. É sempre válido que outras pessoas analisem um trabalho ou atividade a fim de que críticas construtivas ou sugestões sejam colocadas”.

D2: “Agora que compreendo um pouco mais sobre gênero o processo tem outra visão. O que mais fascina e que considero relevante para multiplicar mais tarde é esse “casamento” entre necessidade do aluno, objetivo, conteúdo e habilidade estratégica para atingir tudo isso, resultando num conhecimento prático. E tudo parece estar perfeitamente encaixado, formando um círculo de aprendizado”.

D3: “Todos os passos estudados, ou seja, objetivos, conteúdo, atividades são importantes e relevantes para a multiplicação, pois eles são os elementos constitutivos dessa nova abordagem e, da forma como foram apresentados, com certeza, serão repassados de forma satisfatória, pois temos bons materiais de apoio”.

D4: “Sendo assim, toda essa unidade e as respectivas atividades poderão e serão abordadas na multiplicação”.

As contribuições dessa proposta para a prática de sala de aula são diferentes para cada aluno do Centro-D. Para o aluno D1, essa contribuição está relacionada ao estabelecimento de objetivos coerentes com o conteúdo e atividades, e ao desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas. O aluno D2 considera que essa contribuição se relaciona à análise da organização retórica do gênero. Para o aluno D3, o conhecimento da proposta pedagógica teve como conseqüências a reflexão sobre uma mudança de postura em sua atuação docente. O

aluno D4, por sua vez, destaca o enriquecimento profissional como a contribuição do conhecimento da proposta pedagógica.

D1: “Acredito que faz com que o trabalho seja realizado de forma integrada, ou seja, havendo uma relação entre objetivos, conteúdos, textos, atividades, bem como do desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e produção oral e escrita que anteriormente não eram trabalhadas”.

D2: “A análise textual com sua organização retórica, funções e passos, foi uma grande contribuição para minha prática em sala de aula e, certamente, meu trabalho como professora de inglês instrumental será muito diferente e muito mais satisfatório daqui para frente”.

D3: “No que diz respeito às contribuições para minha sala de aula, tenho certeza que não conseguirei atuar da mesma forma. O conhecimento adquirido nessa unidade me faz ver com maior clareza, respaldo teórico e coerência ações que anteriormente eram praticadas de forma empírica e intuitiva. Quanto à nova abordagem de gênero, estou cada vez mais ansiosa para poder colocá-la em prática e ver os primeiros resultados. Por enquanto, estou fazendo uso de seus fundamentos teóricos para adicionar elementos em abordagens já utilizadas”.

D4: “A partir dessa consolidação de teoria conseguida pela realização das atividades da unidade tanto a prática de inglês instrumental de sala de aula quanto o processo de elaboração da multiplicação foram enriquecidos”.

Os resultados da análise da atividade de auto-avaliação da unidade 7 indicaram que, ao aplicar a teoria sobre elaboração de material didático fundamentado em gênero às atividades práticas oferecidas nas unidades 6 e 7 puderam compreender os conceitos teóricos aprendidos durante o curso. Na percepção desses alunos, depois de conhecer essa forma de elaboração de materiais, a sua atuação docente será diferente daquela exercida antes do *ESPtec*.

### **3.6.12. Centro-D – Avaliação da unidade 8**

As atividades de avaliação na unidade 8 foram feitas em grupo e enviadas pelo relator do Centro-D, escolhido pelos alunos desse Centro. Para o grupo do Centro-D, o conteúdo das unidades 5, 6 e 7, além de complexo, embasa a nova maneira de elaborar materiais didáticos para cursos na Abordagem Instrumental. Por essa razão o grupo do Centro-D avaliou que esse conteúdo deveria ter sido explorado, com mais intensidade, no curso presencial, conforme o depoimento a seguir:

Relator do Centro-D: “Os conteúdos dessas três unidades, como um todo, foram tidos como assuntos complicados. Por isso, acreditamos que esses conteúdos deveriam ter sido trabalhados no curso presencial mais intensificamente. Afinal, essas três unidades acabam embasando todas as modificações incluídas na nova proposta de ensino de inglês instrumental”.

O comentário acima evidencia que o grupo do Centro-D teve dificuldades para compreender o conteúdo dessas unidades.

Para o grupo do Centro-D, o conteúdo da unidade 6 permitiu a prática da elaboração de material e, na opinião do grupo, as atividades da unidade acumularam a função de avaliar a compreensão dos alunos participantes da Ação 2, sobre os conceitos teóricos e sua aplicação prática. O conteúdo dessa unidade também possibilitou aos alunos do Centro-D a compreensão do caráter dinâmico da elaboração de materiais para cursos na Abordagem Instrumental, determinado pelos resultados da análise de necessidades, conforme o depoimento abaixo:

Relator do Centro-D: “As atividades propostas nessa unidade conseguiram enriquecer o processo ao mesmo tempo em que avaliaram a compreensão e desempenho dos alunos participantes. É uma unidade importante e vital, já que com a nova proposta cada vez que inicia-se um curso de inglês instrumental, novo material didático deve ser elaborado para que atenda às propostas e carências obtidas como resultado da análise de necessidades”.

Para os alunos desse Centro, o conteúdo da unidade 7 ofereceu a oportunidade de interação entre os grupos, o que propiciou uma melhor aprendizagem dos conceitos apresentados no curso:

Relator do Centro-D: Unidade que complementa a unidade 6, com trabalho em grupos e entre os diversos grupos muito interessante. Além do intercâmbio de informações, houve um intercâmbio de idéias. Pois ao ler, avaliar e refletir sobre o trabalho proposto pelo outro grupo, cada participante, certamente, teve a oportunidade de aprender algo mais.

Os comentários acima evidenciam que os alunos desse grupo aprenderam que a interação e a reflexão possibilitam uma aprendizagem mais significativa.

A análise da atividade 1, da unidade 8 indicou que o grupo de alunos do Centro-D considerou complexo o conteúdo das unidades 5, 6 e 7, o que significa que possivelmente o grupo necessita de reforço tanto na parte teórica, dos conceitos de elaboração de material didático, quanto na parte prática de aplicação desses conceitos. Na percepção do grupo, a



elaboração de material didático foi uma experiência enriquecedora para o grupo porque permitiu a reflexão sobre o caráter dinâmico da elaboração de material para cursos na Abordagem Instrumental e propiciou a interação entre os alunos do grupo e entre os alunos de outros grupos.

### **3.7. Síntese dos resultados das atividades de auto-avaliação**

Fazendo uma retrospectiva da análise das atividades de auto-avaliação, podemos perceber que todos os alunos da Ação 2 tiveram seu primeiro contato com a proposta pedagógica de aplicação do conceito de gênero para elaboração de material didático durante o *ESPtec*. A novidade dos conceitos apresentados justificou a reivindicação feita pelos alunos do Centro-A de realizar mais atividades práticas, e as demonstrações de necessidade de maior aprofundamento teórico dos alunos dos Centros B e D.

Os dados indicaram também que todos os grupos perceberam a diferença entre o que estavam acostumados a fazer para elaborar material didático e o que foi sugerido no curso da Ação 2. Eles também compreenderam a relevância de partilhar esse conhecimento com outros colegas na multiplicação e apontaram a necessidade de aplicar a teoria sobre elaboração de material com base na proposta em foco a outros gêneros mais utilizados com seu público-alvo.

Percebe-se, ainda, que as contribuições dessa proposta para a prática de sala de aula são diferentes em cada Centro: para o grupo do Centro-A e do Centro-B, essas contribuições estão relacionadas à adequação de sua prática de elaboração de materiais aos novos conceitos apresentados na Ação 2 do *ESPtec*.

No Centro-C, essas contribuições estão relacionadas a uma prática mais organizada e objetiva de elaboração de material didático, a fim de tornar as aulas mais produtivas e dinâmicas.

No Centro-D, essas contribuições estão relacionadas à necessidade de coerência entre objetivos, conteúdo e atividades, ao trabalho com as 4 habilidades comunicativas, à análise da organização retórica do gênero, e à mudança de postura em sua atuação docente.

O conteúdo das unidades 5, 6 e 7 foi considerado adequado e importante por todos os grupos participantes da Ação 2, uma vez que embasa as mudanças na prática de elaboração de material didático para cursos na Abordagem Instrumental.

Para todos os Centros, o conteúdo, das unidades 6 e 7, favoreceu a aplicação prática dos conceitos teóricos sobre elaboração de material didático fundamentado em gênero e criou a oportunidade de reflexão sobre o próprio material elaborado.

Tendo respondido às duas perguntas desta pesquisa, passo agora para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Changing is always difficult for a variety of reasons. It involves adjusting to altered conditions in our environment; it also involves trying to alter why we are and how we interact with those around us. Change is not some material object or process out there waiting to be discovered. It is rather what we make of it (Pradl, 1993). So, it depends ultimately on our social construction of it. It depends on adjusting role relationships with people: students, colleagues, boss; but that demands effort, because attitudes, beliefs, myths are inevitably affected, very often also involving questions of face and status. (Celani, 2005:394)*

Os resultados do questionário *baseline* indicaram, que a maioria dos alunos da Ação 2 do *ESPtec* utilizava a Abordagem Instrumental em suas práticas docentes; que todos os alunos dessa Ação faziam uso de materiais próprios para ministrar suas aulas e que as habilidades comunicativas privilegiadas em todos os Centros participantes eram a compreensão e a produção escrita.

Os depoimentos de alguns alunos da Ação 2, nas atividades de auto-avaliação revelaram que o material didático, utilizado por esses participantes em suas práticas docentes, era elaborado com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura, com a escolha do texto determinada pelo assunto do curso e a inclusão de perguntas de compreensão geral e algumas questões gramaticais.

A maneira utilizada por esses alunos para elaborar material didático para os diversos cursos do sistema de educação de nível técnico, estadual e federal, antes do *ESPtec*, era similar à metodologia adotada nos anos 80 pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, o que caracteriza uma necessidade de atualização desses alunos em relação aos conceitos relacionados à elaboração de materiais para cursos na Abordagem Instrumental.

Os resultados desta pesquisa indicaram que os alunos da Ação 2, ao longo do curso, se tornaram conscientes da necessidade de atualização de sua prática docente, no que se refere à elaboração de material didático para o seu público-alvo. Pela reflexão propiciada, na realização das atividades de auto-avaliação da aprendizagem, os alunos da Ação 2:

1. compararam as duas formas de elaborar material didático (aquela sugerida pelo curso da Ação 2 e aquela utilizada antes do curso) e demonstraram uma postura favorável às mudanças sugeridas pela forma de elaboração de material com base em gêneros;
2. consideraram aspectos do processo de elaboração de materiais para cursos na Abordagem Instrumental, que não eram considerados antes do curso da Ação 2, como: a importância da realização sistemática da análise de necessidades; a possibilidade de organização e apresentação das atividades de “forma espiralada”; a seleção do gênero de acordo com as necessidades de uso da língua inglesa, determinada pelos resultados da análise de necessidades; a possibilidade de trabalho com outras habilidades além da compreensão escrita.
3. demonstraram a necessidade de maior aprofundamento teórico dos conceitos sobre elaboração de material apresentados no curso;
4. reivindicaram a prática dessa elaboração com gêneros mais adequados às necessidades de seu público-alvo;
5. consideraram a possibilidade de trabalho com as 4 habilidades comunicativas em cursos na Abordagem Instrumental;
6. refletiram criticamente sobre o próprio material elaborado.

Os resultados demonstraram também que ao elaborar material didático para gênero escrito com base na proposta de Ramos (2004a), esses alunos demonstraram que aprenderam que a proposta em foco apresenta 3 fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação, cada qual com seu objetivo, entretanto algumas vezes os objetivos estabelecidos para a unidade não eram coerentes com os objetivos das fases da proposta em foco; outras vezes os objetivos propostos não eram alcançáveis pelas atividades.

O conteúdo muitas vezes não foi apresentado de forma espiralada, conforme sugerido pela proposta, bem como não apresentou coerência com os objetivos e/ou atividades.

Por outro lado os alunos demonstraram que aprenderam a fazer atividades para a fase Apresentação com resgate do conhecimento prévio dos alunos, a exploração dos contextos de situação e de cultura e a exposição dos alunos a outros exemplos de gênero para a percepção das semelhanças e diferenças entre eles.

Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação à fase Detalhamento que apresentou problemas com a identificação da organização retórica e o trabalho com os elementos léxico-gramaticais mais recorrentes nos gêneros em estudo.

Percebeu-se que ora havia um excesso de atividades para a identificação dos elementos léxico-gramaticais (algumas vezes, sem relação com o gênero em estudo, como se constatou no material elaborado pelo Centro-B e pelo Centro-C), ora havia a ausência de atividades para a identificação desses elementos (conforme se verificou nas unidades produzidas pelo Centro-A e pelo Centro-D).

As inadequações notadas no trabalho com a fase Detalhamento tiveram como conseqüência, o comprometimento do sucesso da fase Aplicação, uma vez que essa fase faz a articulação do trabalho realizado nas fases anteriores (Apresentação e Detalhamento).

Em resumo, esses resultados indicaram que por um lado os alunos compreenderam os conceitos teóricos apresentados na Ação 2, mas por outro lado tiveram problemas para fazer a aplicação da teoria à prática de elaboração de material com base em gênero.

Essa constatação evidencia a necessidade de reforço na aplicação da teoria à prática de elaboração de material didático segundo a proposta em foco, o que foi percebido pelos próprios alunos, conforme indicam os resultados da análise das atividades de auto-avaliação.

Esse reforço na aplicação da teoria à prática pode ser conseguido por eles mesmos, com a mudança de atitude em suas atividades docentes, por meio da adoção de uma postura autônoma para resolver suas dúvidas teóricas e práticas; ou com sua participação em outros cursos de formação de professores que tenham o objetivo de reforçar a aplicação da teoria à prática de elaboração de material didático com base em gêneros segundo a proposta em foco.

Além disso, como os alunos da Ação 2 serão os professores das ações subseqüentes do Projeto, essa atribuição pode proporcionar o reforço já reivindicado, tanto na parte teórica quanto na parte prática, favorecendo, desta forma a realização das mudanças em sua prática docente, relacionadas à elaboração de materiais didáticos baseada em gênero para cursos na Abordagem Instrumental.

De acordo com a citação de Celani (2005), que inicia essas considerações finais, “mudar é sempre difícil”, mas os resultados desta pesquisa sinalizam para uma perspectiva mais positiva, visto que depois de terem tido contato com a teoria de elaboração de materiais didáticos segundo a proposta de Ramos (2004a), praticado a sua utilização, e refletido sobre sua adequação para cursos na Abordagem Instrumental, os alunos da Ação 2 não são mais os mesmos e, portanto, sua prática sofrerá as conseqüências dessa experiência.

Entretanto, as mudanças esperadas não dependem somente da vontade de mudar dos alunos dessa Ação, mas também dependem do espírito colaborativo dos alunos de um mesmo Centro, ou do reconhecimento da importância dessas mudanças pelos coordenadores ou diretores das instituições a que esses alunos pertencem, ou ainda da continuação do processo de formação desses alunos para a elaboração de material didático baseada em gênero, iniciado pelo *ESPtec*.

Para os alunos da Ação 2, o *ESPtec* foi relevante não somente pela apresentação da questão do gênero e sua aplicabilidade pedagógica, uma tendência da Abordagem Instrumental desde os anos 90 (Ramos 2001), mas também pela revisão dos conhecimentos dos alunos dessa Ação, em relação aos princípios essenciais para a elaboração de material em qualquer outra abordagem. Dentre eles, resalto:

1. a consideração da coerência entre objetivos, conteúdo e atividades;
2. a progressão do conteúdo de forma espiralada;
3. a utilização de textos autênticos;
4. a elaboração de atividades com enunciados claros e objetivos, com sua apresentação dentro de uma seqüência lógica.
5. a consideração da importância da utilização de estratégias adequadas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas escolhidas.
6. a consideração dos direitos autorais

Além da revisão de aspectos essenciais para a elaboração de material didático em qualquer abordagem e da apresentação de uma maneira de elaborar materiais didáticos, fundamentada em gênero, para cursos na Abordagem Instrumental, o curso da Ação 2 do *ESPtec* proporcionou aos seus alunos a possibilidade de participar de um curso on-line; de interagir com outros colegas do mesmo Centro e de outros Centros e principalmente de refletir sobre sua atuação docente.

Finalmente termino esse trabalho sugerindo a consideração dos resultados desta pesquisa como ponto de partida para outras pesquisas que tenham como objetivo constatar o desenvolvimento profissional dos alunos da Ação 2, depois de sua participação no *ESPtec*, ou ainda em pesquisas que objetivem mostrar as evidências desse desenvolvimento profissional, na prática de elaboração do material didático utilizado em suas atividades docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. 2005. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora.

AUSTIN, J. 1962. *How to do things with words*. Oxford: OUP

BAKHTIN, M. 1986. The problem of speech genres. In: Caryl Emerson e Michael Holquist (eds), *Speech genres and other late essays*. Translated by Vern W. McGee, 60-102. Texas: University of Texas Press

BAKHTIN, M. 1992 [1953]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec

BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes

BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs). Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez

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

BRASIL, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série*. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental. Brasília.

BROWN, J.D.1995. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

BRONCKART, J-P. 1997. *Activité langagière, texts et discourse*. Lausanne: Delachaux e Niestlé.

\_\_\_\_\_ 1999. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC

CELANI, M.A.A. et al 2005. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflexion*. São Paulo: EDUC

CARDOSO, Z.C. 2003. Check in: um gênero familiar para recepcionista de hotel. *The ESpecialist*, vol. 24, 2: 143-153

CARDOSO, Z.C.; ANDRADE, R.; REIS, K. 2004. Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia: uma atividade de compreensão oral. In: *14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo.

CRISTOVÃO, V.L.L. 2005. O Gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna

DEYES, T. 1981. Applications of discourse analysis. *Working paper n°3 CEPRIL/PUCSP*.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels a l'école*. Paris: ESF

DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, M.J. 1998. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CUP

DUDLEY-EVANS, T. 2001. English for specific purposes. In: D. Nunan e R. Carter (eds.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP

EGGINS, S. 1994. *Introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers



EGGINS, S. e MARTIN, J.R. 1997. Genre and register in discourse. In: T.A. van Dijk (eds), *Discourse as structure and process. Discourse studies 1. A multidisciplinary introduction*. Sage Publication

FLOWERDEW, J. 2001. Genre in the classroom: a linguistic approach. In: Ann M. Johns (ed), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

FREEDMAN, A. E MEDWAY, P. 1994. *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Heinemann

GRAVES, K. 2000. *Designing language courses: a guide for teachers*. Ontario: Heinle & Heinle

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: OUP.

HAMMOND, J. E DEREWIANKA, B. 2001. Genre. In: D. Nunan e R. Carter (eds.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP

HAMP-LYONS, L. 2001. English for academic purposes. In: D. Nunan e R. Carter (eds.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP

HUTCHINSON, T. e WATERS, A.1987. *English for specific purposes*. Cambridge: CUP.

HYON, S. 1996. Genres in three traditions: implications for ESL. *Tesol Quarterly*, **30**:693-722.

JOHNS, A. 2001. *Genres in the classroom: multiple perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

JOHNS, A. e PRICE-MACHADO, D. 2001. English for specific purposes: tailoring courses to student needs and to the outside world. In: Marianne Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Heinle & Heinle.

JONHSON, D. M. 1992. *Approaches to research in second language learning*. New York & London: Longman

MAGER, R.F.1975. *Preparing instructional objectives*. Belmont, CA: Fearon Publishers

MARTIN, J.R. 1984. Language, register and genre. In: F. Christie (ed.), *Children writing reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press.

MEURER, J.L. 2002. Genre as diversity and rhetorical mode as unity in language use. *Ilha do Desterro*, **43**: 61-82

MILLER, C. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, **70**: 151-67.

PAES DE BARROS, C.G. 2005. “Compreensão ativa e criadora”: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura de jornal impresso. Tese de Doutorado LAEL PUC-SP

PINTO, A.P. 2005. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna

RAMOS, R.C.G. 1999. Critérios para avaliar unidades. Produzido para o módulo Fundamentos para Avaliação e Elaboração de Material Didático, do curso Reflexão sobre a Ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando. PUC-SP (mimeo)

\_\_\_\_\_ 2001. O que é esse tal de ESP? *In: XV Seminário Nacional de Inglês Instrumental*. Universidade de Santa Cruz. Ilhéus, Bahia. Brasil.

\_\_\_\_\_ 2004a. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, **25,2**:107-129

\_\_\_\_\_ 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos (orgs) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores

RAMOS, R.C.G. et al. 2003a. *Briefing* do projeto *ESPtec*. Convênio VITAE – PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 2004b. Relatório técnico nº 2 do projeto *ESPtec*. Convênio VITAE – PUC-SP.

RAMOS, R.C.G. e SANTOS, V.B.M.P. 2004a. Guia de avaliação adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999) produzido para o curso Ação 2 do Projeto *ESPtec* – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino e Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. Convênio VITAE – PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 2004b. Roteiro de avaliação adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999) produzido para o curso Ação 2 do Projeto *ESPtec* – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino e Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. Convênio VITAE – PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 2005. Roteiro de avaliação adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999) produzido para o curso Ação 4 do Projeto *ESPtec* – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino e Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. Convênio VITAE – PUC-SP.

RICHARDS. J.C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: CUP

ROBINSON, P.1991. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall

STAKE, R.E. 1995. *The art of case studies*. Thousand Oaks: Sage

\_\_\_\_\_ 1988. Case study methods in educational research: seeking sweet water. In: R.M. Jaeger (ed). *Complementary methods for research in education*. Washington DC: American Educational Research Association.

STREVENS, P. 1988. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: M.L. Tickoo (ed.): *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language center.

SWALES, J.M. 1985. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press

SWALES, J.M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: C.U.P

TOMLINSON, B. 2001. Materials development. In: D. Nunan e R. Carter (eds.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP

YIN, R.K. 2003. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage

# ANEXO 1

## Questionário BASELINE do Projeto *ESPtec*

**1-** Nome:

**2-** CPF.

**3-** RG

**4-** Data de nascimento:

**5-** Telefone Residencial:

Telefone Comercial:

Telefone celular:

**6-** E-mail:

**7-** Endereço completo para correspondência:

**8-** Faixa Etária:

( ) Até 25 anos

( ) De 46 a 55 anos

( ) De 26 a 35 anos

( ) Acima de 55 anos

( ) De 36 a 45 anos

**9-** Escolaridade:

**1.** Graduação:

1.a. Instituição:

1.b. Habilitação:

1.c. Ano de conclusão:

**2.** Especialização:

2.a. Instituição:

2.b. Habilitação:

2.c. Em Andamento? ( ) sim Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

2.d. Ano de conclusão:

**3.** Mestrado:

3.a. Instituição:

3.b. Área de concentração:

3.c. Programa:

3.d. Em Andamento? ( ) sim Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

3.e. Ano de conclusão:

**4.** Doutorado:

4.a. Instituição:

4.b. Área de concentração:

4.c. Programa:

4.d. Em Andamento? ( ) sim Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

4.e. Ano de conclusão:

**10.** Além da sua formação regular, você também estudou inglês:

1. Em escolas de idiomas no Brasil?

( ) Sim ( ) Não

a. Qual/is?

b. Por quanto tempo?

c. Quanto tempo atrás?

2. com professor(es) particular(es)?

( ) Sim ( ) Não

- b. Por quanto tempo?
- c. Quanto tempo atrás?
- 3. no exterior?
- ( ) Sim      ( ) Não
- a. Onde?      cidade/país:  
escola:  
curso:

- b. Por quanto tempo?
- c. Quanto tempo atrás?

**11.** Você possui título/s de proficiência na língua inglesa? (Ex: FCE, CEELT, TOFEL, Michigan etc.)

( ) Sim      ( ) Não

- 1. Qual?
- 2. Ano de obtenção:
- 3. Outro:
- 4. Ano de obtenção:
- 5. Outro:
- 6. Ano de obtenção:

**12.** Qual disciplina ministra atualmente no/a  
(Preencha um campo para cada disciplina)

**1ª Disciplina**

- 1.a. Nome da disciplina:
- 1.b. Nome do curso:
- 1.c. Carga horária:
- 1.d. Número de alunos por sala:
- 1.e. Habilidade(s) predominante(s):

**2ª Disciplina**

- 2.a. Nome da disciplina:
- 2.b. Nome do curso:
- 2.c. Carga horária:
- 2.d. Número de alunos por sala:
- 2.e. Habilidade(s) predominante(s):

**3ª Disciplina**

- 3.a. Nome da disciplina:
- 3.b. Nome do curso:
- 3.c. Carga horária:
- 3.d. Número de alunos por sala:
- 3.e. Habilidade(s) predominante(s):

**13.** Disciplinas que ministra atualmente em outras instituições:  
(Preencha um campo para cada disciplina)

**1ª Disciplina**

- 1.a. Nome da instituição:
- 1.b. Nome da disciplina:
- 1.c. Nome do curso:
- 1.d. Carga horária:
- 1.e. Número de alunos por sala:

**2ª Disciplina**

- 2.a. Nome da instituição:
- 2.b. Nome da disciplina:
- 2.c. Nome do curso:
- 2.d. Carga horária:
- 2.e. Número de alunos por sala:

**14.** Você exerce alguma outra profissão além do magistério?

( ) Sim ( ) Não

1.Qual?

2.Onde?

**15.** Para **preparar** suas aulas, você se baseia em:

(Assinale mais de uma alternativa, caso se aplique)

( ) 1 livro didático

( ) mais de 1 livro didático

( ) outros materiais didáticos (vídeos, CDs, fitas cassetes, etc.) disponíveis no mercado

( ) materiais disponíveis na Internet

( ) materiais (apostilas, unidades, atividades, exercícios) preparados por outros professores

( ) materiais (apostilas, unidades, atividades, exercícios) próprios

( ) outros: Especifique:

**16.** Para **ministrar** suas aulas, você usa:

(Assinale mais de uma alternativa, caso se aplique)

( ) 1 livro didático

( ) livros paradidáticos

( ) materiais (apostilas, unidades, atividades, exercícios) preparados por outros professores

( ) materiais disponíveis na Internet

( ) materiais próprios

( ) outros recursos (vídeos, CDs, fitas cassetes, etc.)

( ) outros: Especifique

**17.** Você se considera satisfeito com suas aulas?

( ) Não Por quê?

( ) Sim Por quê?

( ) Às vezes Por quê?

**18.** Você ministra suas aulas:

( ) Só em inglês Por quê?

( ) Só em português Por quê?

( ) Nos dois idiomas Por quê?

**19.** Você tem o hábito de ler sobre metodologias de ensino de língua inglesa?

( ) Sim ( ) Não

**20.** Você costuma freqüentar:

(Assinale mais de uma alternativa, caso se aplique)

( ) Palestras

( ) Encontros

( ) Seminários

( ) Congressos sobre Educação

( ) Congressos sobre Lingüística Aplicada

( ) Congressos sobre Ensino de línguas

( ) Workshops de Editoras

**21.** Você aplica em suas aulas o que aprende nas leituras e nos eventos?

( ) Sim Exemplifique

( ) Não Por quê?

( ) Às vezes Por quê?

**22.** Você já fez algum curso sobre a Abordagem Instrumental de Línguas

( ) Sim ( ) Não

Qual?

Onde?

Quando?

Quanto tempo atrás?

**23.** Você tem o hábito de ler sobre o ensino instrumental de línguas?

( ) Sim Exemplifique:

( ) Não

**24.** Sobre o ensino instrumental de língua inglesa, você costuma freqüentar:  
(Assinale mais de uma alternativa, caso se aplique)

( ) Palestras

( ) Encontros

( ) Seminários

( ) Congressos

( ) Cursos

**25.** Você aplica em suas aulas o que aprende nessas leituras e eventos?

( ) Sim Exemplifique:

( ) Não Por quê?

( ) Às vezes Por quê?

**26.** Você tem o hábito de discutir/trocar experiências com:

a. outros professores de inglês?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

b. professores de inglês da mesma instituição?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

O que vocês discutem nessas ocasiões?

**27.** Na sua prática docente em sala de aula, quais aspectos você considera:

a. Mais fáceis

b. Mais difíceis

**28.** Na sua opinião, que aspecto/s de sua atuação em sala de aula merece/m destaque?

**29.** Em suas aulas, você usa apenas a abordagem instrumental?

( ) Sim ( ) Não

Em caso negativo, especifique qual/is você usa?

**30.** Caso você já adote em suas aulas a abordagem instrumental, indique:

**a. Vantagens:**

**b. Desvantagens:**

**31.** Na sua opinião, quais vantagens e desvantagens seus alunos percebem na abordagem instrumental? Justifique.

**a. Vantagens:**

**b. Desvantagens:**

**32.** Você acha que seus alunos consideram importante o aprendizado da língua inglesa:

a. no currículo?

( ) Sim Por quê?

( ) Não Por quê?

b. na atividade profissional?

( ) Sim Por quê?



( ) Não                      Por quê?

**33.** Sua participação neste projeto é:

( ) opção pessoal

( ) exigência da instituição

**34.** Que expectativas você tem para este projeto?

**35.** Comentários adicionais

## ANEXO 2

### Guia para a avaliação dos *outlines* inicial e final

**Quanto aos objetivos das unidades:**

- O(s) objetivo(s) é(são) alcançável(is)?
- O(s) objetivo(s) indica(m) o desenvolvimento da habilidade comunicativa proposta?

**Quanto ao conteúdo:**

- Os conteúdos listados incluem elementos relacionados:
  - (a) ao contexto de situação e de cultura?
  - (b) à organização retórica do gênero?
  - (c) aos elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero?
  - (d) às estratégias relevantes para o desenvolvimento da habilidade comunicativa proposta?

**Quanto às atividades propostas:**

- Os objetivos das atividades estão adequados ao(s) da unidade?
- As atividades são propostas seguindo algum tipo de progressão de conteúdo?
- As atividades são diversificadas?

Guia de Avaliação adaptado de *Crerios para Avaliar Unidades* (Ramos, 1999) elaborado por Ramos e Santos (2004a).

# ANEXO 3

## Roteiro de avaliação 1.

### Quanto aos objetivos:

- Quais são os objetivos da unidade didática?
- Esses objetivos são coerentes com o *outline* disponibilizado em *U6-P2-Atividade4: outline final*?
- Esses objetivos são alcançáveis?

### Quanto à progressão dos conteúdos:

As atividades refletem o seqüenciamento do conteúdo, segundo a proposta pedagógica?  
Por exemplo:

- Há informações sobre os contextos de situação e cultura, possibilitando sua compreensão pelo aluno?
- A organização retórica do gênero é explorada, possibilitando a compreensão dos movimentos?
- Os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero são explorados?

### Quanto às atividades propostas:

- Há uma seqüência lógica? Qual é?
- Há objetivos explícitos ou implícitos?
- As instruções são claras? Elas dependem do professor para sua aplicabilidade?
- As atividades testam o conhecimento do aluno ou conduzem à prática e à aprendizagem?
- Promovem interação? Colaboração? Entretenimento?
- Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- A quantidade de atividades é adequada aos objetivos da unidade? (ex.: Há atividades suficientes para atingir os objetivos propostos? Há atividades em excesso?).

### Quanto à flexibilidade da unidade:

- Permite adaptações, podendo ser usada em diferentes cursos?
- Permite o uso em uma seqüência diferente da inicialmente proposta? Isso seria interessante? Por quê?

**Quanto à clareza para uso pelo professor:**

- As atividades são auto-explanatórias?
- Há necessidade de *teacher's notes* com justificativa, explicação de procedimentos e possíveis respostas?

**Quanto ao gênero e à habilidade comunicativa trabalhada:**

- As atividades conduzem ao uso da habilidade comunicativa proposta?
- Que estratégias são trabalhadas para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade?

Roteiro de Avaliação 1, adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999) elaborado por Ramos e Santos (2004b)

# ANEXO 4

## Roteiro de avaliação 2.

### Quanto aos objetivos:

- Quais são os objetivos específicos da unidade didática?
- Esses objetivos são coerentes com as atividades apresentadas na unidade?
- Esses objetivos são alcançáveis?

### Quanto à progressão dos conteúdos:

As atividades refletem o seqüenciamento do conteúdo, segundo a proposta pedagógica?  
Por exemplo:

- Se a etapa escolhida foi Apresentação: Há informações sobre os contextos de situação e cultura, possibilitando sua compreensão pelo aluno? Questões relativas a propósito, identificação e/ou familiarização são exploradas?
- Se a etapa escolhida foi Detalhamento: A organização retórica do gênero é explorada, possibilitando a compreensão dos movimentos? Os elementos léxico-gramaticais recorrentes no gênero são explorados?
- Se a etapa escolhida foi Aplicação: Há atividades que propiciam a consolidação desse gênero ou mesmo a apropriação?

### Quanto às atividades propostas:

- Há uma seqüência lógica? Qual é?
- Há objetivos explícitos ou implícitos?
- As instruções são claras? Elas dependem do professor para sua aplicabilidade?
- As atividades testam o conhecimento do aluno ou conduzem à prática e à aprendizagem?
- Promovem interação? Colaboração? Entretenimento?
- Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- A quantidade de atividades é adequada aos objetivos da unidade? (ex.: Há atividades suficientes para atingir os objetivos propostos? Há atividades em excesso?)

### Quanto à flexibilidade da unidade:

- Permite adaptações, podendo ser usada em diferentes cursos?
- Permite o uso em uma seqüência diferente da inicialmente proposta? Isso seria interessante? Por quê?

**Quanto à clareza para uso pelo professor:**

- As atividades são auto-explanatórias?
- Há necessidade de *teacher's notes* com justificativa, explicação de procedimentos e possíveis respostas?

**Quanto ao gênero e à habilidade comunicativa trabalhada:**

- As atividades conduzem ao uso da habilidade comunicativa proposta?
- Que estratégias são trabalhadas para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade?

Roteiro de Avaliação 2 adaptado de Critérios para avaliar unidades (Ramos, 1999) elaborado por Ramos e Santos (2005).

# ANEXO 5

## Centro-A – Primeira Versão da Unidade

### Unidade – *Curriculum Vitae*

#### OBJETIVOS:

- Familiarizar o aluno com o gênero CV
- Conscientizar o aluno acerca das diversas características do gênero CV
- Levar o aluno a identificar as partes constituintes do CV
- Levar o aluno a utilizar estratégias necessárias quando do trabalho com o gênero CV
- Proporcionar ao aluno meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV

I. Vamos refletir sobre o gênero *Curriculum Vitae*, a fim de trocarmos informações sobre o mesmo. Para nortear a nossa discussão, considere os questionamentos abaixo:

1. Para que as pessoas escrevem o *Curriculum Vitae*(CV)?
2. Quem o escreve?
3. Que tipos de informações encontramos nele?
4. Qual o seu público alvo?
5. Quem são os possíveis participantes desse evento?
6. Qual a relação entre os participantes?
7. Qual o motivo pelo qual as pessoas lêem o CV?
8. Que tipo de linguagem é utilizado?
9. O CV segue uma fôrma específica?
10. Onde o CV circula?
11. Que papel o CV ocupa na comunidade?

II. No quadro abaixo apresentamos algumas características relacionadas a gêneros escritos. Sublinhe aquelas que são consideradas importantes para elaboração de um *Curriculum Vitae*<sup>1</sup>. Um *Curriculum Vitae* deve ser:

claro – informal – verdadeiro – conciso – longo – completo –  
inconsistente – atual – ilustrado – atraente visualmente – consistente

III. Vamos nos dividir em grupos de 04 pessoas. Tendo como base os exemplos de *Curriculum vitae*<sup>2</sup> disponibilizados, fazendo uso da técnica de *scanning* e

<sup>1</sup> O professor deverá corrigir a atividade ressaltando a importância e ampliando a explicação de cada característica apontada.

<sup>2</sup> Para a realização da atividade 2, o professor disponibilizará para os grupos vários exemplares de *Curriculum vitae*.






VII. Cada grupo deverá trazer na próxima aula um exemplo de *Curriculum* em inglês na sua área específica. Consulte sites na internet, contacte os professores da área técnica e/ou o coordenador de seu curso.

VIII. Redija seu próprio *Curriculum vitae* em inglês, levando em consideração seu objetivo: acadêmico ou profissional.

### Modelos de *Curriculum Vitae*<sup>3</sup>

#### Modelo1

---



**Raj**  
57 Greenhills  
Newcastle upon Tyne

**Nahal**  
Killingworth  
NE12 5BA

Telephone: 07770 966555. Email: [rajnahal@yahoo.com](mailto:rajnahal@yahoo.com)

**GENERAL MANAGEMENT ( RETAIL - SERVICE STATION )**

Possessing a wealth of experience in Forecourt / Filling Station Management and a proven ability of successful business development, consistently achieving significant year-on-year targets and growth. Accomplished in training and motivating others to provide a high level of customer service whilst optimising team potentials. Believing that good team leadership and a hands-on approach to management brings increased standards and profits.

**AREAS OF EXPERTISE**

<ul style="list-style-type: none"><li>➤ General management</li><li>➤ Business development / maximizing profit</li><li>➤ P&amp;L responsibility / budgeting</li><li>➤ Administration</li><li>➤ Merchandising</li><li>➤ Recruitment / inductions / training</li><li>➤ Negotiating / purchasing</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Marketing / promotions</li><li>➤ Training managers and teams</li><li>➤ Customer care</li><li>➤ Stock / inventory control</li><li>➤ Team leadership</li><li>➤ Health &amp; Safety / first aid</li><li>➤ Security / property management</li></ul>
--	---

From: <http://www.cv-service.org/example2p1.html>

<sup>3</sup> Quatro modelos de CV estão sendo disponibilizados a título de referência, mas as atividades se adequam a outros modelos.

## Modelo 2

### J. Q. Bright

Current Address  
3000 Bell Road  
Jacksonville, FL 322216  
(904) 646-8888

Permanent Address  
1999 Love Street  
Jacksonville, FL 322216  
(904) 555-1234

#### Education

**The University of North Florida** Jacksonville, FL May 1991  
Bachelor of Arts in Biology  
GPA 3.7/4.0; Dean's List for 3 Years  
Senior Biology Comprehensive Orals - Superior Pass (1991)  
Freshman Chemistry Award (1988)

#### Experience

**Research Associate** Summer 1990  
Professor B Better at The University of North Florida  

- Investigated the protein content of Black Eyed Peas
- Developed feasible procedure for protein extraction
- Used polyacrylamide gel electrophoresis and protein assays

**Research Assistant** Summer 1989  
Professor Will Makeit at The University of North Florida  

- Compiled a Sand Study of the Jacksonville Beach area
- Collected, identified, and catalogued plants
- Maintained detailed records of plant specimens and habitats

**Herbarium Assistant** 1988-89  
The University of North Florida Biology Department  

- Mounted plant specimens collected by students
- Identified and corrected misnamed specimens

**Intern** 1986-1987  
The Division of Natural Resources, City of Jacksonville  

- Participated in and contributed to all functions of organization including: administration, marketing, and community relations
- Wrote brochure for proposed City recycling program
- Presented results of internship at City Council Meeting

#### Activities/Interests

- Member of The University of North Florida band; The University of North Florida Baseball Team
- Lived and travelled in Guatemala
- Lived in the German House Residence for 3 years
- Member of the Association of Students Interested in Asia

From: <http://www.unf.edu/dept/cdc/publications/curriculum/welcome.htm#Chiever>

## Modelo 3

### EUROPEAN CURRICULUM VITAE FORMAT



#### PERSONAL INFORMATION

Name [ SURNAME, other name(s) ]  
Address [ House number, street name, postcode, city, country ]  
Telephone  
Fax  
E-mail  
  
Nationality  
Date of birth [ Day, month, year ]

#### WORK EXPERIENCE

- Dates (from – to) [ Add separate entries for each relevant post occupied, starting with the most recent. ]
- Name and address of employer
  - Type of business or sector
  - Occupation or position held
- Main activities and responsibilities

#### EDUCATION AND TRAINING

- Dates (from – to) [ Add separate entries for each relevant course you have completed, starting with the most recent. ]
- Name and type of organisation providing education and training
- Principal subjects/occupational skills covered
  - Title of qualification awarded
  - Level in national classification (if appropriate)

**PERSONAL SKILLS  
AND COMPETENCES**

*Acquired in the course of life and career  
but not necessarily covered by formal  
certificates and diplomas.*

MOTHER TONGUE

[ Specify mother tongue ]

OTHER LANGUAGES

[ Specify language ]

- Reading skills
- Writing skills
- Verbal skills

[ Indicate level: excellent, good, basic. ]

[ Indicate level: excellent, good, basic. ]

[ Indicate level: excellent, good, basic. ]

SOCIAL SKILLS

[ Describe these competences and indicate where they were acquired. ]

AND COMPETENCES

*Living and working with other people, in  
multicultural environments, in positions  
where communication is important and  
situations where teamwork is essential  
(for example culture and sports), etc.*

ORGANISATIONAL SKILLS

[ Describe these competences and indicate where they were acquired. ]

AND COMPETENCES

*Coordination and administration of  
people, projects and budgets; at work, in  
voluntary work (for example culture and  
sports) and at home, etc.*

TECHNICAL SKILLS

[ Describe these competences and indicate where they were acquired. ]

AND COMPETENCES

*With computers, specific kinds of  
equipment, machinery, etc.*

ARTISTIC SKILLS

[ Describe these competences and indicate where they were acquired. ]

AND COMPETENCES

*Music, writing, design, etc.*

OTHER SKILLS

[ Describe these competences and indicate where they were acquired. ]

AND COMPETENCES

*Competences not mentioned above.*

DRIVING LICENCE(S)

**ADDITIONAL INFORMATION**

[ Include here any other information that may be relevant, for example contact persons,  
references, etc. ]

**ANNEXES**

[ List any attached annexes. ]

From: [www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp](http://www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp)

## Modelo 4

### Curriculum Vitae

## Peter M. Stork, Ph.D.

4837 Steeler Blvd., Pittsburgh, PA 15213

Home: (412) 555-4567 • Office: (412) 555-2982

E-mail: pstork@pitt.edu

### EDUCATION

**Doctor of Philosophy**, Chemical Engineering, Pennsylvania State University, University Park, PA, 1979

**Master of Science**, Chemical Engineering, Pennsylvania State University, University Park, PA, 1975

**Bachelor of Science**, Chemical Engineering, University of Pittsburgh, 1970.

### ACADEMIC/TEACHING EXPERIENCE

**Chairman**, University of Pittsburgh, Chemical Engineering Department, Pittsburgh, PA, July 2000 - Present

- Teach undergraduate and graduate students.
- Supervise and guide master's and doctoral students' thesis work.
- Supervise job performance of four professionals and two departmental staff members.
- Conduct and lead departmental meetings.
- Manage \$500,000 departmental yearly budget, which includes salary, equipment, alumni discretionary, supplies, and miscellaneous expenses.
- Participate in hiring professionals.

**Director**, University of Pittsburgh, Ph.D. Program in Chemical & Energy Engineering, Pittsburgh, PA, 1995 - 2000

**Full Professor**, University of Pittsburgh, Chemical Engineering Department, Pittsburgh, PA, 1979 - Present

**Assistant/Associate Professor**, University of Pittsburgh, Chemical Engineering Department, Pittsburgh, PA, 1979 - 1990

**Interim Chairman**, University of Pittsburgh, Chemical Engineering Department, Pittsburgh, PA, 1989 - 1990

**Visiting Professor**, 1988 - 1989 University of Texas, Department of Petroleum Engineering, Austin, TX

### COURSES TAUGHT

#### Undergraduate

- Material and Energy Balances
- Fluid Flow
- Thermodynamics
- Engineering Economy
- Plant Design
- Reactor Design

#### Graduate

- Heat Transfer
- Reactor Design
- Thermodynamics
- Alternative Energy Systems
- Mass Transfer
- Research Philosophy & Design

### COURSES DEVELOPED

- Developed course titled “Material and Energy Balances” for outreach students. The effort involved writing an extensive study guide for self-paced correspondence course.
- Designed and developed graduate course titled “Multiphase Flow and Heat Transfer.” This course has been very well received by students and is offered as a short course to industry professionals.

## INDUSTRIAL EXPERIENCE

**Consultant**, Shell Petroleum Technology, Austin, TX, *1990 - Present*

- Pioneered work on modeling transient momentum, heat, and mass transport in wellbores. Made significant impact on well test design and interpretation. Model is aiding Chevron with well tests and allowing better design of surface facilities for wells in high-temperature reservoirs.
- Introduced concept of thermal storage to identify a phenomenon that affects early-time temperature and pressure data in transient tests.
- Designed and implemented model for phase redistribution in wellbores.
- Developed and implemented rigorous solution for formation temperature distribution with a finite wellbore heat source. Utilized this method to formulate expressions for fluid temperatures for multiphase production in onshore and offshore facilities in single and multiple producing strings.
- Redesigned and simplified the method for estimating static formation temperature from mud temperature (after circulation has ceased), thus offering more accuracy and reliability.
- Developed analytic expressions for fluid temperature in the annulus and the tubing during mud circulation. The new technique facilitates modeling of heat transfer during gas-lift operations and gas-lift valve design.
- Developed method to analyze acoustic well sounding (AWS) data for testing pumping wells. Made significant contributions in the area of pumping well testing.
- Pioneered modeling of multiphase flow, including two-phase flow of oil and water and three-phase flow of gas-oil-water in vertical and deviated wells. The wellbore model has become an industry standard and is utilized extensively by Chevron and British Petroleum.

**Consultant**, Bush Oil Resources, Odessa, TX, *1998 - 1999*

- Played instrumental role in developing predictive models and streamlining various tools and methods for international corporations.

**Technical Researcher**, NASA-Glenn, Cleveland, OH, *1997 - 2000*

- Developed computational tools for cryogenic transport processes under low pressure and micro gravity conditions.
- Modeled transient flow of mass, momentum, and energy for cryogenic fluid flow.

## ACADEMIC HONORS AND AWARDS

- Dow Chemical Professor of Engineering, University of Pittsburgh, *1995 - present*.
- Outstanding Technical Editor, Society of Petroleum Engineers, *1994 and 1997*.

- Commonwealth Scholarship, Pennsylvania State University, 1973 - 1978.

## RESEARCH FELLOWSHIPS

- Summer Research Fellowship, American Society of Engineering Educator at NASA-Glenn Research Lab, Cleveland, OH, 1994 and 1996.  
--Modeled transient transport processes in cryogenic fluids.
- Summer Research Professorships, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, 1995 and 1997.
- Summer Research Fellowship, Association of Midwestern Universities, Ohio National Engineering Lab, Dayton, OH, 1985 and 1987.  
--Modeled two-phase flow metering, reservoir simulation.

## RECENT REFEREED PUBLICATIONS

### Fluid Flow/ Heat Transfer

- Stork, P.M., Greene, D., and Foo, X.: "Modeling Heat Transfer Oil Line Cooldown," *Journal of Petroleum Technology*. In Press.
- Stork, P.M., and Klein, C.S.: "A Simplified Model for Oil-Water Flow," *Chemical Engineering Science*. Feb. 1999.
- Stork, P.M., Klein, C.S. and Foo, X.: "Modeling Wellbore Oil Flow and Heat Transfer," *Journal of Flow Dynamics*. June, 1998.
- Greene, D. and Stork, P.M.: "Gauge Placement Matter in Transient Data Acquisition," *Chemical Engineering Journal*. Feb. 1998.
- Stork, P.M., Klein, C.S., and Foo, X.: "Application of a Simulator for Testing Oil Well Capacity," *Journal of Petroleum Technology*. Sep 1997.
- Stork, P.M., and Klein, C.S.: "Predicting Fluid Temperature Profiles Oil Wells," *Journal of Petroleum Technology*. Aug 1996.
- Greene, D., Stork, P.M., and Jordan, A.K.: "A Transient Gradiated Model for Testing Gas Wells," *Journal of Petroleum Technology*. June 1996.
- Stork, P.M., Klein, C.S., Amene, A., and Foo, X.: "A Model for Circulating Fluid Temperature," *Journal of Flow Dynamics*. June 1996.
- Greene, D. and Stork, P.M.: "Controlling Circulating Fluid Temperature in Well Operations," *Journal of Petroleum Technology*. June 1996.
- Stork, P.M.: "Bubbly and Slug Flow in Vertical and Inclined Wells," *Journal of Flow Dynamics*. Aug. 1995.
- Stork, P.M., and Klein, C.S.: "Aspects of Heat Transfer During Two-Phase Flow in Wells," *Journal of Flow Dynamics*. Aug. 1994: 211-16.
- Stork, P.M. and Greene, D.: "Estimation in Countercurrent Vertical Two-phase Flow," *Chemical Engineering Journal*. 79, No. 16 (1994): 2567-74.
- Stork, P.M. and Greene, D.: "Modeling Transient Data Following Mud Circulation," *Journal of Petroleum Technology*. March 1994: 17-24.

### Pressure Transient Analysis

- Stork, P.M., and Klein, C.S.: "Modeling Wellbore Phase Redistribution," *Journal of Flow Dynamics*. 1995.
- Stork, P.M., and Klein, C.S.: "Understanding Changing Wellbore Storage," *Journal of Energy Resources Science & Technology*. Dec. 1994.

- Klein, C.S. and Stork, P.M.: “Two-phase Flow Correlations in Pumping Oil Wells,” *Journal of Flow Dynamics*. June 1994: 121-28.

## RECENT GRANT FUNDING

### Total grants exceed \$500,000

- Flow Behavior at Low Pressures, NDJOA, 1999-00, \$95,000.
- Thermohydraulics of Oil Transfer Lines, Shell, 1997-99, \$76,000.
- Two-phase Flow at Low Pressures. NDJOA, 1998-99, \$44,000.
- Transient Analysis in Flowlines. NDJOA, 1997, \$22,000.
- Flow Resistance Detection in Pipelines. Joint Industry Project with Texas Tech, Shell. 1996, \$133,000.
- Flow Remnants Effect at High Temperatures. NDJOA, 1995, \$87,500.
- Channel Diameter on Bubbly Flow. NDJOA, 1995, \$57,000.
- Liquid Flow in Narrow Chambers. NDJOA, 1994-95, \$36,000.

## INVITED SEMINAR PRESENTATIONS

- Aspects of Wellbore Heat Transfer, Society of Chemical Engineers, Dec. 16, 2000.
- Topics on Multiphase Flow/Heat Transfer, Montana School of Mines, March 19, 1993.
- Topics on Multiphase Flow/Heat Transfer, Shell Petroleum Technology Co., April 4, 1990 and Aug. 23, 1990.
- Topics on Multiphase Flow, University of Texas at Austin, Feb. 15, 1988.
- Topics on Multiphase Flow, ESSO Production Research in Calgary, Canada, June 11, 1987.
- Topics on Multiphase Flow/Heat Transfer, New York University, New York, NY, March 18, 1994 and Aug. 15, 1986.

## RESEARCH INTERESTS

- Transient Transport Processes.
- Wellbore Fluid Flow and Heat Transfer.
- Multiphase Flow of Gas/Liquid/Solid.
- Cryogenic Fluid Flow/Heat Transfer/Thermodynamics.
- Pressure Transient Analysis.

## SERVICE -- PROFESSIONAL

### Reviewer for Professional Journals

- *Society of Petroleum Engineers Journal*
- *American Society of Chemical Engineers Journal*
- *Journal of Petroleum Technology*
- *Journal of Flow Dynamics*

### Reviewer for Research Proposals

- National Science Foundation (NSF)
- Petroleum Research Fund (PRF)
- Department of Energy (DOE)



## Professional Affiliations

- Fellow, Society of Petroleum Engineers, SPE, 1981 - present
- Member, Society of Flow Engineering, 1990 - present
- Member, SPEJ Technical Review Committee, 1997 - 2000
- Member, SFE's Research Review Committee, 1995 - 2000

## SERVICE -- UNIVERSITY

- Chair, President's Transition Committee, Pitt, 1999
- Member, Presidential Search Committee, Pitt, 1998 - 1999
- Member, Departmental Program Accreditation, Pitt, 1999
- Chair, Dean of the School of Engineering Search Committee, Pitt, 1995
- Member, Task Force on Promotion and Tenure, Pitt, 1998 - 1999
- President, chapter of Sigma-Xi, Pitt, 1997
- Member, Graduate Committee, Pitt, 1991-94
- Member, Faculty Research Committee, Pitt, 1987

## REFERENCES

Available upon request.

From: [http://www.quintcareers.com/vita\\_sample\\_3.html](http://www.quintcareers.com/vita_sample_3.html)



## ANEXO 6

### Centro-A – Unidade Didática Versão Final

Gênero: *Curriculum Vitae* – Fase de familiarização - Parte 1

**OBJETIVO:**

- Reconhecer o *curriculum vitae*;
- Identificar, através das evidências tipográficas e dos grupos nominais, a organização retórica do gênero CV.

#### I – O que vocês sabem sobre o gênero Curriculum Vitae (CV)?

---

---

II – Observe, a seguir, o modelo de um CV e, tendo como base as evidências tipográficas, grife as palavras que se relacionam aos dados pessoais.

#### 1. PERSONAL REFERENCES

**Name:** Gabriel P. Silva  
**Phone:** 55-21-5983169  
**E-mail:** [gabriel@nce.ufrj.br](mailto:gabriel@nce.ufrj.br)  
**Homepage:** <http://equipe.nce.ufrj.br/gabriel>

#### 2. EDUCATION

DSCS, COPPE - Systems Engineering and Computer Science Program, Brasil	September 2000
MSCS, COPPE - Systems Engineering and Computer Science Program, Brasil	June 1991
BSEE, Federal University of Rio de Janeiro, Brasil	December 1983

#### 3. PROFESSIONAL ACTIVITIES

a) Position: Telecommunication Technician Trainee  
Employer: EMBRATEL - Brazilian Telecommunication Company



Department: CLRJ-23 / Electronics Repair Laboratory  
Period: February 1979 - January 1980

b) Position: Electronic Engineer Trainee  
Employer: Federal University of Rio de Janeiro  
Department: Electronic Computing Centre  
Period: March 1981 - January 1984

c) Position: Hardware Designer  
Employer: Cobra - Brazilian Computer and Systems  
Department: Hardware Design Division  
Period: February 1984 - June de 1986)

d) Position: Researcher  
Employer: Federal University of Rio de Janeiro  
Department: Electronic Computing Centre  
Period: Since July 1986

---

#### 4. PUBLICATIONS

Pires, A. Soares *et al.*  
"Estruturação de Projeto de Circuitos Integrados utilizando Tecnologia CMOS"  
Proc. of the I Brazilian Symposium on Integrated Circuit Design  
Porto Alegre, November 1983

Silva, Gabriel P.  
"UCP 68000 - Uma Unidade de Processamento para um Sistema Homogêneo Multiprocessado de 32 Bits"  
Undergraduate Project - DEEL/UFRJ  
Rio de Janeiro, January 1984

Faller, N. et alli  
"O Projeto PEGASUS-32X/PLURIX"  
Proc. of the XVII Brazilian Computer Science Congress - SUCESU  
Rio de Janeiro, August 1984

From: <http://equipe.nce.ufrj.br/gabriel>

**III – Mencione outras informações que podem estar presentes em um CV na parte referente aos dados pessoais.**

---

---

**IV – Utilizando as evidências tipográficas, que outras informações são apresentadas neste CV, além dos dados pessoais?**

---

---



**V – No quadro abaixo, apresentamos algumas características relacionadas a gêneros escritos. Sublinhe aquelas que estão presentes no gênero *Curriculum Vitae* estudado.**

claro – informal – verdadeiro – conciso – longo – completo –  
inconsistente – atual – ilustrado – atraente visualmente – consistente

**VI – Em grupos de 05 pessoas, retire dos currículos afixados nas paredes da sala de aula, exemplos de grupo nominal. Cada grupo deverá eleger um representante para expor aos demais colegas os resultados de sua pesquisa, solicitando dos ouvintes o significado dos grupos nominais.**

---

---



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA  
DIRETORIA DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

**CURSO:** \_\_\_\_\_

**PROFESSORAS:** Adriana, Carla Alecsandra, Elida, Jackelinne, Mônica e Myrta

**ALUNO (A):** \_\_\_\_\_

**Gênero: *Curriculum Vitae* – Fase de familiarização - Parte 2**

**I – Observe os exemplares de gêneros escritos apresentados abaixo e marque aquele(s) que corresponde(m) ao gênero CV. Justifique sua resposta**

**a- ( )**

Susan Markstone  
87 Delaware Road  
Hatfield, CA 08065  
(909) 555-5555

Date

Dear Mr. Gilhooley,

Thank you very much for offering me the position of Marketing Manager with Hatfield Industries. It was a difficult decision to make, but, I have accepted a position with another company.

I sincerely appreciate you taking the time to interview me and to share information on the opportunity and your company.

Again, thank you for your consideration.

*Signature*

Susan Markstone

From: <http://jobsearch.about.com/od/morejobletters/a/rejectajob.htm>

---

---

**b- ( )**

Name: John Doe  
Address: 345 Grebhorn Lane, Apt. 7C  
Lookout, VA 98765  
Phone: (123) 456-7889 (home)  
(123) 543-2121  
E-mail: jdoe@aol.com <sup>2</sup>



**Formação de Professores e Multiplicadores de  
Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para  
o Sistema de Educação Profissional de Nível  
Técnico**



Education

- 1996 Ph.D, Graduation Date: June 31, 1997  
Department of Immunology  
Cornell University Medical College  
Memorial Sloan-Kettering Cancer Center
- 1990 Bachelor of Science, Department of Biochemistry  
University of Massachusetts, Amherst

Awards and Honors

- 1990-present Research Fellowship from the Graduate School  
of Cornell University Medical Center
- 1990 Magna Cum Laude
- 1987-1990 Dean's List
- 1986 John Danforth Leadership Award

Publications [3](#)

1. John Doe, Gustave Hall, and Sossity Rapparell. Coordinate Regulation of HLA Class II Genes: A Novel DNA Binding Complex. *Molecular Immunology*, Vol. 66, No. 11/12. pp. 490-511, 1998.
2. John Doe and Sossity Rapparell. Identification of Alternatively Spliced Transcripts for p50csk Which Are Diminished in Cell Lines from a Bare Lymphocyte Syndrome Patient. [In Preparation]

From: <http://recruit.sciencemag.org/feature/advice/cvsource.shl>

---

---

c- ( )

If you're ready to get on the road to a brighter, more rewarding future, start by filling out and printing the questionnaire



**Tell us how to get in touch with you:**

Name

Address Line 1

Address Line 2

City

State

Zip

E-mail

Home Phone  ( )

Work Phone  ( )  Ext:

Fax  ( )

**Enter Current Information**

Current Job:

Station/Network:

Current salary:

Other income:

Under contract?  Yes  No If yes, contract expiration

If under contract, list

any clauses / special details?



Currently represented by another agency?  Yes  No

If yes, when does it expire?

### Desired Position

Desired Job:

Desired Salary:

Geographic/Market:

List 3 career goals:

Please contact me as soon as possible regarding this matter.

From: <http://www.mediaalliance.com/Questionnaire.html>

---

---

d- ( )

### 3 JUNIOR RESEARCHERS FOR A NEW TERMINOLOGY PROJECT

[Home](#) | [Our institute](#) | [Job advertisement](#) |

Positions as junior researcher for the terminology and language harmonisation project LexALP (Legal Language Harmonisation System for Environment and Spatial Planning within the Multilingual Alps)





**Formação de Professores e Multiplicadores de  
Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para  
o Sistema de Educação Profissional de Nível  
Técnico**



The Institute for Specialised Communication and Multilingualism of the European Academy of Bolzano plans to enlarge its research team with **3 junior researchers** for a new terminology project on language harmonisation in the field of environment and spatial planning (please refer to [LexALP Project](#) for further details).

### Main Responsibilities

terminology work in the field of environment and spatial planning  
collaboration in the design and development of a web-based Information System offering corpus, term bank and several language services  
drafting of project reports  
participation to conferences and seminars to disseminate project results  
publication of scientific articles on specialised journals.

### Profile

university degree in Applied Linguistics, Comparative Law or related fields  
native speaker competence in either French or German or Italian or Slovene and very good command of at least one of the other languages  
experience in the field of terminology processing and management  
ability to work in a multicultural and multilingual team  
interest in interdisciplinary research  
capacity to work efficiently to reach goals and meet strict deadlines  
good knowledge of the English language an advantage.

### Conditions of employment

The initial appointment is for 1 year (freelance contract) and is renewable (fixed contract for 2 years), subject to satisfactory service.

### How to apply

Please use the application forms below  
Application (detailed CV + cover letter) to be sent by post, fax or e-mail to:

European Academy of Bolzano  
Institute for Specialised Communication and Multilingualism  
Viale Druso, 1  
I-39100 Bolzano  
e-mail: [language.law@eurac.edu](mailto:language.law@eurac.edu)  
Tel +39 0471 055 100 - Fax +39 0471 055 199

Please add the following phrase to you CV **otherwise your application will not be considered:**  
I consent to the use of my personal data in accordance with the provisions of decree 196/2003.

[CV application form - e](#)

From: <http://www.eurac.edu/About/JobAds/LexAlp.htm>

---

e- ( )

### DATOS PERSONALES

**Nombre:** Juan Francisco Fernández Salamanca.  
**Lugar y fecha de nacimiento:** Barcelona, 14 abril de 1972  
**Nacionalidad:** Española  
**Dirección:** Avda. Wences Moreno 27, 5 C. 28080 Madrid  
**Teléfonos de contacto:** 91 531682 - 619 387360



**E-Mail:** jfsalamanca@ctv.es

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

- Master en Gestión empresarial. Universidad de Valencia, Valencia, 1997.
- Graduado Superior en Ciencias Empresariales y Marketing, Especialidad en Gestión de empresas. Universidad Complutense, Madrid. 1995.

### **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

- El Marketing en las PYMES. Universidad de Salamanca, Salamanca. 1999.
- El Euro y el Comercio en la Unión Europea. Colegio de Empresarios de Madrid, Madrid, 1998.
- Internet y Marketing. Madrid, 1998.

### **IDOMAS**

**Inglés:** Nivel avanzado oral y escrito.

\* English in Business. University of Pormouth (Reino Unido) 1998.

\* Certificado de Aptitud en el Primer Nivel en el Idioma Inglés. Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, 1996.

**Francés:** Nivel elemental oral y escrito.

\* Curso en Accord- École de Langues. París, Francia. 1996.

### **INFORMÁTICA**

Conocimiento a nivel de usuario de Microsoft Office (Word, Excel, Access, Power Point y Front Page), WordPerfect, Entorno Windows (95 & 98), MS-DOS, Internet y Redes locales.

### **EXPERIENCIA PROFESIONAL**

- Junio-diciembre 1999: Responsable del servicio de Relaciones Comerciales con el Reino Unido en Carbones Hispanos S.L. Madrid.
- Julio-octubre 1998: Responsable del Área de Atención al Cliente en REPSOL Butano S.A. Madrid.

### **OTROS DATOS DE INTERÉS**

- Disponibilidad para viajar.
- Carné de conducir B-1.
- Coche propio.

From: <http://www.spanishunlimited.com/su/cv/ejCV1.asp>

---

---



**Gênero: *Curriculum Vitae* – Fases de Conscientização/Aplicação**

1) Vamos revisar sobre o gênero *Curriculum Vitae* a fim de trocarmos informações sobre o mesmo. Para nortear a nossa discussão, considere os questionamentos abaixo:

- Que tipo de linguagem é utilizada no gênero CV?
- Quem são os possíveis participantes desse evento?
- Qual interesse o empregador tem ao analisar seu CV?
- Quais são as características de um CV?
- O CV obedece a uma fôrma específica?
- Qual seria o público-alvo de um CV?

2) Complete o quadro abaixo tendo por base os dois modelos de CV apresentados a seguir:

	C. Acadêmico	C. Profissional
Público-alvo		
Organização retórica		
Participantes		
Tipo de linguagem		
Onde circula		

## Chris Jackson

24 Mansfield Drive, Chedlee,  
Manchester M23 4DJ.  
Tel: (0161) 234 1234  
Email: Chris@hotmail.com

### PROFILE:

A Senior Quality Assurance Technician with a wide range of experience in the food industry. Able to work on own initiative and as part of a team. Proven leadership skills involving managing, developing and motivating teams to achieve their objectives. First-class analytical, design and problem solving skills. Dedicated to maintaining high quality standards.

### MAJOR ACHIEVEMENTS:

- ◆ Saved the company £50,000 a year by implementing a new quality assurance system.
- ◆ Increased the acceptance level of finished goods from 96% to 99%.
- ◆ Achieved BS5750 for the production line by rewriting the company's quality assurance procedures.
- ◆ Solved major quality assurance problems which temporarily halted production.

### CAREER HISTORY:

1989 - date **GEPO FOODS LIMITED**



1992 - date **Senior Quality Assurance Technician**

Gepo Foods manufacture biscuits under the brand name Manu at their Manchester factory. Responsibilities and achievements:

- ◆ Managed all quality assurance in Gepo Foods' Manchester factory and reported directly to the Factory Manager.
- ◆ Managed a team of 6 people; assigning them tasks, and motivating them to meet deadlines.
- ◆ Demonstrated the quality assurance procedures to customers on factory visits.
- ◆ Performed Quality Audits at the factory.

1989 - 1992 **Quality Assurance Technician**

- ◆ Created computer applications with the help of a programmer to monitor the factory environment.
- ◆ Analysed the quality assurance system and made recommendations for improvements. These were incorporated into the current quality assurance system.
- ◆ Examined equipment in the factory to check that it met the company standards.
- ◆ Investigated new equipment installed in the factory to make sure that it would comply with quality assurance procedures.

Page 2 of 2

1985 - 1989 **SURRET FOOD PRODUCTS LIMITED**

1986 - 1989 **Research Technician**

Surret Food Products manufacture a wide range of grocery products. Responsibilities:

- ◆ Formulated new product lines and conducted the relevant laboratory experiments.
- ◆ Performed a study of the shelf life of various canned foods.
- ◆ Tested new products to check that they met EEC guidelines for bacteriological content.
- ◆ Conducted a survey on packaging.

1985 - 1986 **Plant Operator**

Worked on the production line at the canning factory. Responsibilities:

- ◆ Operated the canning machinery producing tinned fruit and vegetables.
- ◆ Solved and fixed any production line problems with the help of the service engineer.

**TRAINING:**



Various courses including: Quality Assurance, The BS5750 Quality Approach, Team Leadership I & II, Time Management, Report Writing.

**QUALIFICATIONS:**

**BSc (Hons) 2:2** in Biochemistry at the University of Warwick.

**3 A Levels:** Maths [C], Biology [B], Chemistry [C]; **6 O Levels.**

**PERSONAL DETAILS:**

Date of Birth: 24th February 1964.

Marital Status: Single.

Driving Licence: Full, clean.

**INTERESTS:**

Football, Grand Prix racing, physical fitness - gym.

From: <http://www.bradleycvs.co.uk/cvservice/examcv.htm>

John Doe 1  
670 Woods Close #6  
Sedge Creek, MI 78797  
(123) 345-4564  
jdoe@aol.com

2

**OBJECTIVE** A research position in a biological laboratory which will lead to further advancement in responsibilities and education.

**EDUCATION** WORCESTER POLYTECHNIC INSTITUTE Worcester, MA  
Bachelor of Science in Biotechnology  
Graduate Date: May 1997; Major GPA: 3.987

LEMON BAY HIGH SCHOOL Schwartzkopf Cliffs, NJ  
Graduation Date: June 1993; Salutatorian

**RELEVANT COURSES** 3

Biotechnology:  
Advanced Cell Biology Virology  
Advanced Microbial Genetics (lab) Molecular Biology  
Electron Microscopy (lab) Biochemistry



Organic Chemistry  
Microbiology  
Experimental Biology (lab)

Genetics  
Zoology  
Physiology (lab)

PROJECT  
WORK

Interdisciplinary Qualifying Project: Billenium Building Project--Delft, Netherlands; a seven-week project to design a partially subterranean structure to appropriately celebrate the accomplishments of the Netherlands through the year 2000

4  
EXPERIENCE  
September  
1996-May 1997

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL CENTER, DIABETES DIVISION Worcester, MA  
Lab Technician (Major Qualifying Project)  
\* Worked with a PhD to learn specific techniques and performed research to assist his studies  
\* Compiled information through research and experiments for the Major Qualifying Project

July 1996-  
present

SECON OF NEW ENGLAND Worcester, MA  
Lab Technician  
\* Run immunoassays for urinalysis/drug testing

*End of page 1*

SKILLS 5

Lab Techniques  
\* Sacrificing rats and mice and removing organs  
\* Freezing and cutting sections of rat organs in cryostat  
\* Immunoperoxidase staining of organs sections and islets  
\* Biotinylated and non-biotinylated ELISA's  
\* Dialyzation and protein purification  
\* FACS analysis  
\* Bicinchoninic acid protein assays  
\* Lysate preparation  
\* Splenocyte preparation  
\* Procedures for running gels on Mini-Protean System and Western blots

ACTIVITIES: 6

Panhellenic Council (Governing body of campus  
sororities) - Vice President, Activities; Alpha Gamma Delta Sorority - Panhellenic Delegate, Executive Council; Student Alumni Society -



Fostered relations between students and alumni of  
WPI; Class Board of Directors - a five-year  
appointment to plan events for and represent the  
class of 1997

From: <http://recruit.sciencemag.org/feature/advice/cvsource.shl>

3) Tendo como base os exemplos de CV disponibilizados, cada grupo deverá escolher um *Curriculum* distinto a fim de completar, em inglês, o quadro abaixo, fazendo uso da técnica *scanning* e observando as evidências tipográficas. Não é necessário utilizar todos os espaços em branco.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

Após ter completado o quadro acima, elabore um cartaz para apresentar, aos demais grupos, a organização retórica do *Curriculum* selecionado .

- 4) Destaque, nos currículos, o propósito comunicativo que cada um apresenta. Justifique a sua resposta.
- 5) Partindo dos itens elencados abaixo, elabore o seu *Curriculum* acadêmico.



### *CURRICULUM VITAE*

#### **PERSONAL INFORMATION**

Name  
Address  
Telephone  
E-mail  
Date of birth  
Marital Status

#### **EDUCATION**

#### **LANGUAGE(S)**

#### **PROFESSIONAL EXPERIENCE**

#### **REFERENCES**

Academic  
Work

#### ***Teacher's Notes:***

6) Cada grupo deverá trazer na próxima aula um exemplo de *Curriculum* em inglês na sua área específica. Consulte sites na internet, contacte os professores da área técnica e/ou o coordenador de seu curso.

Cada grupo deverá refletir sobre as questões pertinentes ao CV escolhido, especificando seu propósito comunicativo e sua organização retórica.

Cada grupo apresentará o CV escolhido destacando os aspectos relevantes. Após a apresentação será feita uma discussão sobre CVs ressaltando assim as semelhanças e diferenças entre eles.

7) Redija seu próprio *Curriculum Vitae* em inglês, levando em consideração seu objetivo: acadêmico ou profissional.

Todo material produzido no Projeto ESPtec deve ser citado da seguinte forma:

Projeto ESPtec - Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico - PUCSP, VITAE (2004-2006) *Curriculum Vitae*, material didático elaborado pelo/a Centro-A como exigência parcial do curso de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, sob a orientação da equipe GEALIN (PUC/CNPq). Disponível *online* em <http://cogeaedialdata.com.br/vitae/>



# ANEXO 7

1ª versão da unidade

## Análise de Gênero: Texto Escrito

### Base de dados das propriedades dos elementos químicos

#### Texto 1

PARA O PROFESSOR:

- A) Desenvolver a seguinte discussão antes de entregar o texto:
- Você já ouviu falar no Handbook of Chemistry?
  - Já teve oportunidade de consultá-lo na biblioteca de nossa instituição?
  - Quem consulta esse livro? Por quê?
  - Sobre que assunto(s) se pode ler nesse livro?

*(Caso os alunos não conheçam o Handbook of Chemistry, o professor deverá citar os assuntos abordados no livro antes de ir adiante. Dessa forma, os alunos terão como utilizar o conhecimento prévio para continuarem a fazer as atividades propostas.)*

- Que tipos de informação se pode obter em textos com esse(s) assunto(s)?
- Em que situações as informações obtidas nesse livro podem ser aplicadas?
- O que você conclui quanto à relevância de ler esse livro?

- B) Dar o título do texto para os alunos e pedir que eles façam, em duplas, um levantamento de informações que possam vir a ser encontradas no texto com base em seu conhecimento prévio sobre o ferro. Depois, entregar o texto com as atividades.

PARA O ALUNO:

#### IRON

5 Iron is a bright, silvery metal which tarnishes in air or water. Perfectly dry air does not affect it but under normal atmospheric conditions an unprotected sample will, in time, rust away completely. Next to aluminum, iron is the most abundant of all metals and has been known from very early times. It is sometimes found native in meteors in which it is alloyed with from 1% to 10% of nickel. The usual source of the metal is magnetite ( $\text{Fe}_3\text{O}_4$ ) and hematite ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ), which are the ores that are mined in vast quantities in the Lake Superior district. The iron is obtained by reducing the ores with carbon in a blast furnace. The fusible carbide, cast iron, can be purified by "puddling" in a reverberatory furnace with ore, limestone, etc., to remove C, S, P and Si with mechanical working to produce wrought iron; or completely fused at a higher temperature for steel, to which alloying additions may be made. Pure iron is rather soft, malleable and ductile. Small amounts of carbon greatly change these properties, making the iron harder and of higher tensile strength; too much carbon makes iron brittle. Iron is very strongly magnetic. It is readily attacked by strong mineral acids but can be rendered passive by concentrated nitric acid. Pure iron is seldom used except in medicine for treatment of anemia, and in analytical work as a reducing agent, but the so-called "ingot iron" and

10

- 15 electrolytic iron are nearly pure as are certain low carbon steels. The quality of steel is greatly improved by the addition of small amounts of nickels, cobalt, chromium, vanadium or tungsten. Crude pig iron sells for about \$66 per ton.

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

C) Ainda em duplas, façam uma leitura rápida do texto para verificar se as informações listadas anteriormente podem ser encontradas. Não se detenham em partes do texto que vocês não consigam entender. Procurem dar atenção às palavras cognatas e àquelas que vocês já conheçam.

D) Agora individualmente:

a) Leia as afirmativas em português e indique a(s) linha(s) em que podemos encontrar o seu correspondente em inglês no texto.

- 1) Linha(s) \_\_\_\_\_ O ferro é um metal prateado e brilhante.  
2) Linha(s) \_\_\_\_\_ O ferro, juntamente com o alumínio, é o metal mais abundante.  
3) Linha(s) \_\_\_\_\_ O ferro é obtido pela redução de minério com carbono em um alto forno.  
4) Linha(s) \_\_\_\_\_ O ferro puro é raramente usado, exceto na medicina para tratar anemia.

b) Correlacione as frases do exercício anterior às seguintes funções:

- ( ) Informar sobre a ocorrência do elemento ( ) Fornecer informação sobre o uso do elemento  
( ) Definir o elemento ( ) Informar sobre a obtenção do elemento

PARA O PROFESSOR:

Apresentar aos alunos a noção de blocos retóricos caracterizando os gêneros e pedir que eles pensem sobre os que eles acham passíveis de caracterizarem o gênero em questão. Explicar que eles passarão para o texto Oxygen, onde terão a oportunidade de estudar melhor esse ponto.

## Texto 2

PARA O PROFESSOR:

A) O texto que leremos a seguir tem como título 'Oxygen'. Em duplas faça um levantamento de informações que vocês podem vir a encontrar nesse texto.

PARA O ALUNO:

### OXYGEN

Oxygen is a colorless, odorless, active gas. The liquid and solid forms have a pale blue color. Oxygen is the most abundant element, making up 88.8% of the waters of the earth, 46% of the rocks and soils, and one-fourth of the atmosphere by weight or one-fifth by volume. The best commercial method of preparing oxygen is by the fractional distillation of liquid air, but it can also be obtained by the electrolysis of water containing dissolved electrolyte, or by heating HgO, BaO<sub>2</sub>, KClO<sub>3</sub> or other oxygen-containing compounds. Oxygen is not combustible but supports combustion, and combines with all the elements except the inert gases of the argon group. All plant and animal life as we know it depends on oxygen, either free or combined, for its existence. The gas is used in the oxy-hydrogen and oxy-acetylene flames for welding; for ventilating submarines; for medical purposes; for oxidizing oils, etc.; for bleaching; and in determining the carbon content of steel and organic compounds. Liquid oxygen is used with various fuels to propel guided missiles. Currently, the biggest users of oxygen are the steel industry and metal fabricators, about 65% of total oxygen output; the next biggest user, about 20%, is the chemical industry, followed by missiles and rockets to the extent of about 13%. The element exists in two forms, the usual state being O<sub>2</sub>, while ozone, a less common form is O<sub>3</sub>. The name ozone is derived from the Greek word meaning "I smell"; the characteristic odor of the substance is often noticed around electrical machines. It is formed whenever an electric spark is produced and can often be observed during thunderstorms. Ozone is a very active oxidizing agent especially towards organic matter and is used as a bactericide in sterilizing water as well as in other oxidizing and bleaching processes. Much of the ageing of rubber is caused by ozone in the atmosphere. Ozone is never sold as such but is made by an electric spark discharge at the place where it is to be used but it is likely that the gas will eventually be marketed in cylinders.

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

B) Identificação retórica

1- Após a leitura, em duplas verifiquem se os tópicos listados anteriormente são encontrados no texto. Assinale-os.

2- Considerando os trechos selecionados, indique qual(ais) se referem a :

a) Caracterização do elemento químico:

b) Sua ocorrência:

c) Formas de obtenção:

d) Suas utilizações:

2- Considerando os trechos de (a) “caracterização” do elemento químico, você diria que eles apresentam informações pertencentes a um mesmo bloco retórico? Seria possível criar subdivisões? Indique as linhas onde se encontra cada uma das subdivisões.

3- Utilize o mesmo procedimento para as demais divisões do texto.

b)

c)

d)

### C) Reconhecimento das formas gramaticais

1- Complete o quadro abaixo com as informações gramaticais relevantes sobre as divisões e as subdivisões do texto.

Divisões	Movimentos	tempo verbal predominante	exemplos	verbos na voz passiva	vocábulos terminados em -ing	classe gramatical desses vocábulos
Caracterização						
Ocorrência						
Obtenção						
Utilização						

2- Observando o quadro da questão anterior, que componentes gramaticais você diria que caracterizam o gênero “Base de dados das propriedades dos elementos químicos”?

### D) Identificação dos componentes lexicais

1-Transcreva do texto as palavras e expressões em inglês que correspondem às escritas abaixo em português.

Caracterização	
incolor	
inodoro	
ativo	
azul pálido	
combustível	

Ocorrência	
abundante	
águas	
solo	
rocha	
peso	

Obtenção	
destilação fracionada	
eletrólise	
calor	
obtido	
preparo/preparar	
compostos	
descarga de fagulha elétrica	

Utilização	
chamas	
para soldar	
usado	
propósitos médicos	
para oxidar	
para clarear	
na determinação	
conteúdo do carbono	
conteúdo do carbono	
aço	
combustíveis	
mísseis guiados	
processos de clareamento	
bactericida	
na esterilização da água	
cilindros	

### Texto 3

#### NITROGEN

Nitrogen is a colorless, odorless gas present in the atmosphere to the extent of 75.5% by weight and 78.06% by volume. D. Rutherford is credited with its discovery in 1772 but Cavendish, Lavoisier and others investigated "phlogisticated air", as air minus oxygen was called. Nitrogen is a vital constituent of animal and plants diets and forms a part of all living bodies. Certain legume, notably beans, have the power of absorbing

nitrogen from the air and transforming it into proteins which are in turn food for animals. This nitrogen cycle in the soil is essential to life. Fixed or combined nitrogen is present in many mineral deposits such as saltpeter,  $\text{KNO}_3$ , or soda niter,  $\text{NaNO}_3$ . Because of a slight solubility in water, nitrogen is contained in many natural waters and has been found in the gases from springs, geysers and volcanoes. It is prepared by removing the oxygen and carbon dioxide from the air with hot copper and lime. This, of course, leaves the nitrogen contaminated with the inert gases. It may be prepared in the laboratory by heating an aqueous solution of a mixture of 1 mole  $\text{NaNO}_2$  and  $\frac{1}{2}$  mole  $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$ . Nitrogen has been made by the fractional distillations of liquid air, and by reactions with substances containing nitrogen of which the following equation is an example:  $2\text{NH}_3 + 3\text{Cl}_2 = 6\text{HCl} + \text{N}_2$ . Gaseous nitrogen often used to form an inert atmosphere for the preservation of materials and to fill incandescent bulbs, although the gas is not entirely inert since it combines directly with lithium, calcium and magnesium when it is heated with these metals. Nitrogen is also used in the manufacture of ammonia, which may in turn be oxidized to nitric acid. Nitrogen compounds are very numerous, all nitrates, nitrites, nitrides, cyanides, cyanates, and all nitro, amino, and ammonium compounds being included in this category. Many nitrogen compounds are explosive, some, like picric acid, being comparatively stable, while others, like nitrogen iodide, can be exploded by touching them with a feather. Nitrogen is an essential substance in wartime since nitrogen is the basis of every non-atomic military explosive, as well as an essential ingredient of fertilizer for the production of food.

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

## A) Reconhecimento das formas gramaticais

1-Complete o quadro abaixo com as informações gramaticais relevantes sobre as divisões e as subdivisões do texto.

Divisões	Movimentos	tempo verbal predominante	exemplos	verbos na voz passiva	marcadores do discurso	noção que expressa	grupos nominais
Caracterização							
Ocorrência							
Obtenção							
Utilização							

## Texto 4

PARA O PROFESSOR:

A) Nessa atividade a turma será dividida em grupos de 5 alunos. Cada aluno receberá uma letra, de A a E. Após fazerem a 1ª atividade, os grupos irão se desfazer e novos grupos serão formados. Dessa vez, o grupo 1 será formado pelos alunos com a letra A, o grupo 2 por aqueles com a letra B, etc.

PARA O ALUNO:

#### ATIVIDADE EM GRUPOS INICIAS DE 5 ALUNOS

B) Utilizando o que vocês aprenderam sobre o gênero textual Base de Dados das Propriedades dos Elementos Químicos através dos três textos anteriormente estudados nessa unidade, leiam o texto abaixo a fim de dizer que semelhanças e que diferenças vocês identificam entre ele e o texto Nitrogen. Levem em consideração nessa análise: a) as divisões principais do texto; b) os movimentos; c) os tempos verbais predominantes nas divisões; e d) palavras e expressões relevantes para as divisões.

#### IODINE

Iodine, one of the halogen elements, is a bluish-black crystalline solid which is converted into a violet vapor on heating. It was discovered in 1811 by B. Courtois. Gay Lussac aided him in investigating the new substance and in proving it to be an element.

5 Iodine does not occur free in nature but its compounds are found in sea water as well as in sea plants and animals. Certain varieties of kelp absorb iodine from the water in preference to bromine which occurs in much larger quantities. In the earth's rocky crust, iodine must be classified as a rare element.

10 Iodine was formerly obtained from the ashes of seaweeds but most of it is now made from mother liquors, the extraction of sodium nitrate from the caliche of Chile in which iodine is present in the form of iodates. The iodine is presently obtained from iodates by heating them with sodium bisulfite.

15 Iodine plays an important part in animal biological function, it being present in small amounts in all organs, specially the thyroid gland. The element is used in medicine, both as a tincture (the free element dissolved in alcohol) and in compounds, mostly for external use as antiseptics. Iodine is important in analytical chemistry, notably KI and KIO<sub>4</sub>. Some iodides are used in photography. A considerable amount of iodine is used in aniline dye industry. It also acts as a powerful poison. Iodine usually has a valence of one, forming iodides such as NaI, KI, AgI, BiI<sub>3</sub>, CaI<sub>2</sub>, etc. It also forms iodates (salts of iodic acid, HIO<sub>3</sub>) and periodates (salts of periodic acid, HIO<sub>4</sub>).

C) Formando novos grupos, comparem as informações obtidas. Cada grupo ficará responsável por uma das divisões do texto, verificando se há o que incluir, o que excluir ou algo que deva ser consertado. Para finalizar, cada grupo apresentará essas informações para a turma.

#### Texto 5

#### PHOSPHORUS

Phosphorus is a non-metallic element occurring in several different forms. White or colorless

5 phosphorus, the ordinary form, turns yellow on exposure to light. Red phosphorus can be made by heating the white variety or exposing it to a bright light. When a solution of yellow phosphorus in phosphorus tri-bromide is held at 180°C, a bright red precipitate separates. This is called scarlet phosphorus. Metallic or violet phosphorus is obtained by heating the red variety in contact with lead for ten hours at about 500°C. The phosphorus dissolves in the lead and, on cooling, separates in this crystalline modification. Only the red and yellow forms are commercially available. When pure, the red variety is not poisonous whereas the yellow is extremely toxic. Many of the compounds of phosphorus are harmless. Phosphorus, first isolated from urine by H. Brand in 1669, is the first element whose discoverer is known. Phosphorus does not occur native but its compounds are widely distributed. The chief source of the element is phosphate rock, generally  $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$ , which is treated with sulfuric acid to convert it to phosphoric acid which is then heated with carbon, the crude phosphorus being removed by distillation. It occurs in all fertile soils, being a necessary factor in plant and animal economy. It is an essential constituent in protoplasm, nervous tissue and bones, occurring in the latter as calcium phosphate. Phosphorus is used in making bronze, in gas analysis, in medicine, in making matches and as a "getter" in incandescent lamp manufacture.

(From HANDBOOK OF CHEMISTRY)

#### A) Compreensão textual

1- Imagine que o seu professor de Química pediu que você pesquisasse sobre o fósforo. No quadro a seguir indique em que movimentos do texto você encontraria as informações pedidas e diga, em português, que informações você obteve:

	Movimentos	Informações
a) Métodos de obtenção.		
b) Usos na indústria.		





## ANEXO 8a

### CENTRO B – Versão Final

#### UNIDADE DE GÊNERO: ESCRITO

#### TEACHER'S MANUAL

CURSO: leitura de textos em inglês na área de química

ALUNOS: estudantes do curso técnico em Química Industrial

UNIDADE: 1, módulo 2

GÊNERO TEXTUAL: Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos

OBJETIVO GERAL: Criar condições para que os alunos se apropriem do gênero em estudo.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar o contexto cultural em que o gênero Base de dados das propriedades e usos dos elementos químicos ocorre e compreender sua relevância para o estudante de um Curso Técnico de Química.
2. Identificar os blocos retóricos que compõem textos.
3. Identificar as características léxico-gramaticais e as funções comunicativas comuns ao gênero
4. Identificar as informações relevantes relativas às propriedades dos elementos químicos e aos seus objetivos de leitura

Os textos foram retirados de uma única publicação (Handbook of Chemistry and Physics ...) por ser esta a mais importante fonte de consulta dos alunos. Durante o curso eles utilizam esse livro para pesquisar sobre os elementos químicos a fim de desenvolverem as atividades propostas nas disciplinas técnicas. Além disso, após o curso e já no mercado de trabalho, os técnicos em química continuam a recorrer a ele. O "Handbook" é, na realidade, um livro de referência onde estão reunidos textos de diversos autores e que é constantemente revisado.

Atualmente, existe uma versão on-line dessa publicação. Sugere-se, então, que uma outra unidade seja elaborada com base nessa versão em continuidade a este trabalho.

A) *Antes de distribuir o texto para os alunos, abrir uma discussão que envolva:*

- a. Você já ouviu falar sobre o Handbook of Chemistry and Physics? O quê?
- b. Você já teve oportunidade de consultá-lo na biblioteca de nossa escola?
- c. De um modo geral, qual é o conteúdo desse livro? Que assuntos são tratados ali?
- d. Ele lhe parece um livro didático para ser usado em Ensino Médio? Em curso técnico? Em cursos universitários?
- e. Quem consulta esse livro? Por quê?



*Caso os alunos não tenham manuseado o livro ainda, o professor deverá citar os assuntos abordados antes de ir adiante. Dessa forma, os alunos poderão utilizar o conhecimento prévio de química já adquirido até o momento .*

- f. Que tipos de informação você espera encontrar/ encontra nesses textos?
- g. Em que situações as informações obtidas nesses textos podem ser aplicadas?
- h. O que você conclui quanto à relevância de ler esses textos?

*B) Passar o título do texto para os alunos e sondar o seu significado. Pedir que, em duplas, façam um levantamento das informações que possam vir a ser encontradas nesse texto, com base no conhecimento prévio. As duplas devem listar sua predição, comparando-a com as dos outros alunos.*

*C) Entregar o material e pedir que os alunos, ainda em duplas, façam uma rápida leitura do texto Iron para verificar se as informações listadas anteriormente podem ser encontradas. Orientar os alunos a não se deterem em partes do texto que eles desconhecem e sim nas palavras cognatas e naquelas que eles já conhecem. Conferir o resultado oralmente e com a turma inteira.*

D) Passar ao exercício 1.

E) Antes de passar para o exercício 2, explicar o que são funções comunicativas, dando exemplos retirados de textos do dia-a dia dos alunos.

F) Após o exercício 4, falar sobre a organização retórica de textos (em geral); entretanto, sem utilizar essa nomenclatura. Pedir que eles pensem sobre as partes que compõem, por exemplo, uma bula de remédio, um manual de uma máquina, um anúncio de classificados, mostrando que a recorrência das funções comunicativas possibilitam a divisão em partes e levam à caracterização do gênero. Depois disso, passar para o exercício 5, com o texto 2.

G) No exercício 11, a turma será dividida em grupos de 5 ( n° das movimentos retóricos desse gênero). Cada aluno receberá um n° de 1 a 5. Após fazerem a atividade 1, eles se reorganizarão em novos grupos. Dessa vez, um grupo será formado pelos alunos de n°1, outro pelos alunos de n° 2, etc. O professor deverá determinar com que parte do texto cada grupo irá trabalhar.

Projeto ESPtec - Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico - PUCSP, VITAE (2004-2006) *Unidade 6*, material didático elaborado pelo Centro-B como exigência parcial do curso de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, sob a orientação da equipe GEALIN (PUC/CNPq). Disponível online em <http://cogea.dialdata.com.br/vitae/>



## ANEXO 8B

### CENTRO-B – Versão Final

*Os textos que você encontra nessa unidade foram retirados de um livro de nossa biblioteca (The Handbook of Chemistry and Physics), e são do gênero Base de Dados das Propriedades e Usos dos Elementos Químicos. Vamos entender um pouco sobre ele, fazendo as atividades aqui propostas.*

#### TEXTO 1

##### TEXTO 1

##### IRON

Iron is a bright, silvery metal which tarnishes in air or water. Perfectly dry air does not affect it but under normal atmospheric conditions an unprotected sample will, in time, rust away completely. Next to aluminum, iron is the most abundant of all metals and has been known from very early times. It is sometimes found native in meteors in which it is alloyed with from 1% to 10% of nickel. The usual source of the metal is magnetite ( $\text{Fe}_3\text{O}_4$ ) and hematite ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ), which are the ores that are mined in vast quantities in the Lake Superior district. The iron is obtained by reducing the ores with carbon in a blast furnace. The fusible carbide, cast iron, can be purified by "puddling" in a reverberatory furnace with ore, limestone, etc., to remove C, S, P and Si with mechanical working to produce wrought iron; or completely fused at a higher temperature for steel, to which alloying additions may be made. Pure iron is rather soft, malleable and ductile. Small amounts of carbon greatly change these properties, making the iron harder and of higher tensile strength; too much carbon makes iron brittle. Iron is very strongly magnetic. It is readily attacked by strong mineral acids but can be rendered passive by concentrated nitric acid. Pure iron is seldom used except in medicine for treatment of anemia, and in analytical work as a reducing agent, but the so-called "ingot iron" and electrolytic iron are nearly pure as are certain low carbon steels. The quality of steel is greatly improved by the addition of small amounts of nickels, cobalt, chromium, vanadium or tungsten. Crude pig iron sells for about \$66 per ton.

1. Utilizando seu conhecimento sobre o elemento e as palavras cognatas,
  - indique em que linha(s) do texto 1 podemos encontrar as seguintes informações:
    - a. O ferro é um metal prateado e brilhante.
    - b. O ferro, juntamente com o alumínio, é o metal mais abundante.
    - c. O ferro é obtido pela redução de minério com carbono em um alto forno.
    - d. O ferro puro é raramente usado, exceto na medicina para tratar anemia.
  - explique como você chegou a essas conclusões, relacionando palavras e/ou expressões que serviram de 'dicas' para obter as informações.



2. Observe as funções comunicativas abaixo. Você saberia identificar as funções das quatro informações do exercício 1? Utilize as letras **a, b, c** e **d** para correlacionar funções e frases.

- ( ) Informar sobre a ocorrência do elemento.
- ( ) Definir o elemento.
- ( ) Fornecer informação sobre o uso do elemento.
- ( ) Informar sobre a obtenção do elemento.

3. Volte ao texto mais uma vez e tente acrescentar, em português, duas informações que não constem da lista do exercício 1, sempre tomando nota das pistas utilizadas para chegar às informações. Compare com o que seus colegas escreveram e acrescente outras informações, caso você concorde com o que eles escreveram.

4. Vamos tentar organizar as informações que vocês conseguiram retirar até aqui. Separando-as por partes que têm a mesma função comunicativa, teremos maior clareza da organização desse gênero em estudo. Distribua as informações listadas de acordo com o que está indicado abaixo:

**a. Caracterização do elemento**

**b. Dado histórico**

**c. Ocorrência do elemento**

**d. Obtenção do elemento**

**e. Utilização do elemento**

5. Discuta com dois ou três colegas sobre o que ajudou na identificação das partes do texto. Anote dois ou três exemplos relativos a cada uma das partes.

**a. Caracterização do elemento**

**b. Dado histórico**

**c. Ocorrência do elemento**

**d. Obtenção do elemento**

**e. Utilização do elemento**



6. Vamos passar para um outro texto a fim de buscar as semelhanças com o texto 1 no que se refere às partes que o compõem. As cinco podem ser identificadas? Como você completaria o quadro abaixo?

### Texto 2

#### Texto 2

#### OXYGEN

Oxygen is a colorless, odorless, active gas. The liquid and solid forms have a pale blue color. Oxygen is the most abundant element, making up 88.8% of the waters of the earth, 46% of the rocks and soils, and one-fourth of the atmosphere by weight or one-fifth by volume. The best commercial method of preparing oxygen is by the fractional distillation of liquid air, but it can also be obtained by the electrolysis of water containing dissolved electrolyte, or by heating  $\text{HgO}$ ,  $\text{BaO}_2$ ,  $\text{KClO}_3$  or other oxygen-containing compounds. Oxygen is not combustible but supports combustion, and combines with all the elements except the inert gases of the argon group. All plant and animal life as we know it depends on oxygen, either free or combined, for its existence. The gas is used in the oxy-hydrogen and oxy-acetylene flames for welding; for ventilating submarines; for medical purposes; for oxidizing oils, etc.; for bleaching; and in determining the carbon content of steel and organic compounds. Liquid oxygen is used with various fuels to propel guided missiles. Currently, the biggest users of oxygen are the steel industry and metal fabricators, about 65% of total oxygen output; the next biggest user, about 20%, is the chemical industry, followed by missiles and rockets to the extent of about 13%. The element exists in two forms, the usual state being  $\text{O}_2$ , while ozone, a less common form is  $\text{O}_3$ . The name ozone is derived from the Greek word meaning "I smell"; the characteristic odor of the substance is often noticed around electrical machines. It is formed whenever an electric spark is produced and can often be observed during thunderstorms. Ozone is a very active oxidizing agent especially towards organic matter and is used as a bactericide in sterilizing water as well as in other oxidizing and bleaching processes. Much of the ageing of rubber is caused by ozone in the atmosphere. Ozone is never sold as such but is made by an electric spark discharge at the place where it is to be used but it is likely that the gas will eventually be marketed in cylinders.

Partes do Texto	Trechos do Texto (em inglês)
Caracterização	
Histórico	
Ocorrência	
Obtenção	
Utilização	



7. Ao escrever um texto, o autor precisa fazer escolhas quanto ao vocabulário a ser usado. Essa escolha é inicialmente determinada pelo assunto, mas torna-se mais específica em cada parte do gênero de texto que ele está desenvolvendo. Vamos, então, transcrever do texto 2, grupos de palavras e expressões de acordo com o gênero em estudo. Tente também dar os significados em português.

a. **Caracterização do elemento**

b. **Dado histórico**

c. **Ocorrência do elemento**

d. **Obtenção do elemento**

e. **Utilização do elemento**

8. Além das escolhas lexicais, há também as escolhas gramaticais particulares a cada gênero de texto. Em um manual de instruções de máquinas, por exemplo, é comum o uso de verbos no imperativo porque se trata de comandos. Observe que nos textos dessa unidade encontramos freqüentemente o uso da voz passiva. Portanto, é importante sabermos um pouco sobre ela.

**VOZ PASSIVA**

verbo to be (*tempo verbal variável*) + particípio passado do verbo principal

Utilizando os dois textos anteriormente apresentados, retire de cada um cinco exemplos de verbos na voz passiva.

**Texto 1**

**Texto 2**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



9. Observe o resultado de sua busca e a de seus colegas e decida se a voz passiva está associada a partes específicas do texto ou se pode ser encontrada em qualquer uma delas.

Discuta com seus colegas sobre o porquê do uso dessa voz do verbo, a fim de entender seu uso recorrente nesses textos.

10. Nós trabalhamos os dois textos anteriores com base nas cinco partes que os compõem, tentando mostrar como é importante reconhecer sua organização. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o texto como um todo, ou retirar informações detalhadas, dependendo do objetivo da sua leitura.

Entretanto, aquelas cinco partes ainda podem ser subdivididas e, dessa forma, ajudar a aprofundar mais a compreensão do texto. Volte aos textos 1 e 2 e dê, em português, um exemplo para cada subdivisão apresentada abaixo. Fique atento, pois nem sempre todas as subdivisões aparecem no texto.

a. Caracterização → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

b. Histórico → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

c. Ocorrência → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

d. Obtenção → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

e. Utilização → do elemento em si: \_\_\_\_\_

→ dos compostos / formas variantes: \_\_\_\_\_

11- Vamos aplicar o que vocês aprenderam nesta unidade?

Organizem-se em grupos de cinco, leiam o texto 3 e forneçam informações, em português, exemplificando as cinco partes que o compõem e as suas subdivisões. Indique, também, as palavras e expressões que serviram de dicas para essa identificação, e verifique o emprego da voz dos verbos.





### Texto 3

#### Texto 3

##### IODINE

Iodine, one of the halogen elements, is a bluish-black crystalline solid which is converted into a violet vapor on heating. It was discovered in 1811 by B. Courtois. Gay Lussac aided him in investigating the new substance and in proving it to be an element.

Iodine does not occur free in nature but its compounds are found in sea water as well as in sea plants and animals. Certain varieties of kelp absorb iodine from the water in preference to Bromine which occurs in much larger quantities. In the earth's rocky crust, iodine must be classified as a rare element.

Iodine was formerly obtained from the ashes of seaweeds but most of it is now made from mother liquors, the extraction of sodium nitrate from the caliche of Chile in which iodine is present in the form of iodates. The iodine is presently obtained from iodates by heating them with sodium bisulfite.

Iodine plays an important part in animal biological function, it being present in small amounts in all organs, specially the thyroid gland. The element is used in medicine, both as a tincture (the free element dissolved in alcohol) and in compounds, mostly for external use as antiseptics. Iodine is important in analytical chemistry, notably KI and KIO<sub>4</sub>. Some iodides are used in photography. A considerable amount of iodine is used in aniline dye industry. It also acts as a powerful poison. Iodine usually has a valence of one, forming iodides such as NaI, KI, AgI, BiI<sub>3</sub>, CaI<sub>2</sub>, etc. It also forms iodates (salts of iodic acid, HIO<sub>3</sub>) and periodates (salts of periodic acid, HIO<sub>4</sub>).

Agora formem novos grupos para comparar as informações obtidas. Cada grupo ficará responsável por uma das partes do texto, verificando se há o que incluir, o que excluir ou que fazer qualquer alteração. Ao final do tempo estipulado, cada grupo apresentará suas informações para a turma, oralmente.

12. Como tarefa extra-classe, organizem-se em grupos de três ou quatro, busquem um novo texto desse gênero em nossa biblioteca para responder às perguntas abaixo. Não deve haver repetição de textos e as respostas serão entregues por escrito.

- Como o elemento pesquisado é descrito?
- O que é dito sobre a descoberta / estudo desse elemento?
- Onde ocorre esse elemento?
- O que é dito sobre sua obtenção? Mencione uma forma de obtê-lo.
- Cite dois usos desse elemento.

Todo material produzido no Projeto ESPtec deve ser citado da seguinte forma:

Projeto ESPtec - Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico - PUCSP, VITAE (2004-2006) material didático elaborado pelo/a Centro-B como exigência parcial do curso de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, sob a orientação da equipe GEALIN (PUC/CNPq). Disponível online em <http://cogae.dialdata.com.br/vitae/>



# ANEXO 9

## Centro C - Primeira Versão da Unidade

### OBJETIVOS DA UNIDADE

#### **I-Apresentação do Gênero:**

- a. Levar o aluno a reconhecer diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo;
- b. Levar o aluno a identificar o gênero folheto de venda/promoção de alimentos e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre;
- c. Levar o aluno a desenvolver a habilidades de leitura, possibilitando diferentes níveis de compreensão ( geral, de pontos principais e detalhada).

#### **II-Detalhamento:**

- a. Levar o aluno a perceber como se dá a organização retórica do gênero em estudo;
- b. Criar condições para que o aluno amplie seu vocabulário geral e específico,
- c. Auxiliar o aluno a aprender e adquirir as palavras mais freqüentes da língua inglesa relativas a sua área de estudo,
- d. Levar o aluno a reconhecer nos textos as estruturas gramaticais comuns ao gênero em estudo

#### **III-Aplicação-Consolidação e Apropriação:**

- a. Levar o aluno a eventualmente produzir textos simples empregando as estruturas e o vocabulário estudados naquele gênero.

# CONTEÚDO

## I-Apresentação do Gênero:

**Contextualização:** Cultural e social do gênero a ser estudado – Warm-up

\* receitas, propagandas, gráficos, anúncios, na língua materna e em inglês.

**Estudo do Gênero:** Folhetos de vendas /promoção de alimentos, de acordo com as fases propostas por Ramos (2004), ou seja: Apresentação, Detalhamento e Aplicação

\*Quaker Bagged Cereal ( [www.quakeroats.com/qbc/](http://www.quakeroats.com/qbc/))

\*Atkins Morning Start Cereal ([www.novalowcarb.com/](http://www.novalowcarb.com/))

\*Grape Nuts ([www.kraftfoods.com/postcereals/cereal\\_grapenuts.html](http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal_grapenuts.html) )

### Habilidades e Estratégias de Leitura:

Background knowledge

Reconhecimento de palavras cognatas

Dicas tipográficas

Skimming

Scanning

## II-Detalhamento:

### II.1 Movimentos e Passos;

### II.2 Características léxico-gramaticais:

**a-Estudo lexical:** sintagmas nominais, processo de formação de palavras (-ly,-y), antônimos, sinônimos, vocabulário específico da área, correspondência para pesos e medidas.

**b- Estudo Gramatical:** tempos/formas verbais (Simple Present, Imperative Form), time expressions, prepositions.

## III-Aplicação:

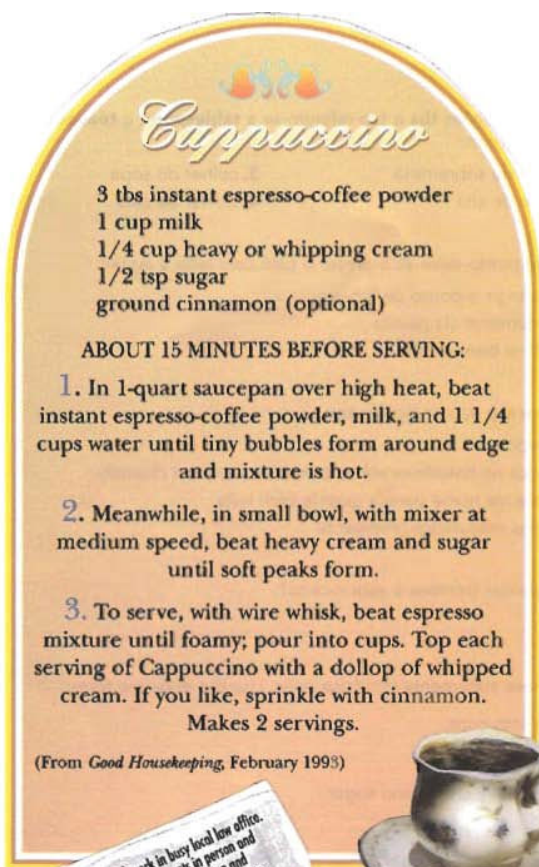
Diversos sites da Internet fornecidos pelo professor para pesquisa de exemplares do gênero em estudo, que servirão de base para a produção escrita.

## ATIVIDADES PROPOSTAS

### I-APRESENTAÇÃO DO GÊNERO:

1- Em pares, observem os textos abaixo em inglês, classificando-os da seguinte forma:

1- carta 2- receita 3- anúncio de emprego 4- gráfico 5- propaganda



**Cappuccino**

3 tbs instant espresso-coffee powder  
1 cup milk  
1/4 cup heavy or whipping cream  
1/2 tsp sugar  
ground cinnamon (optional)

ABOUT 15 MINUTES BEFORE SERVING:

1. In 1-quart saucepan over high heat, beat instant espresso-coffee powder, milk, and 1 1/4 cups water until tiny bubbles form around edge and mixture is hot.
2. Meanwhile, in small bowl, with mixer at medium speed, beat heavy cream and sugar until soft peaks form.
3. To serve, with wire whisk, beat espresso mixture until foamy; pour into cups. Top each serving of Cappuccino with a dollop of whipped cream. If you like, sprinkle with cinnamon.

Makes 2 servings.

(From *Good Housekeeping*, February 1993)

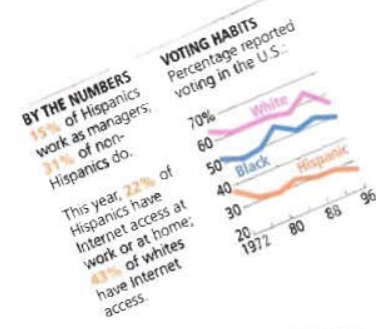
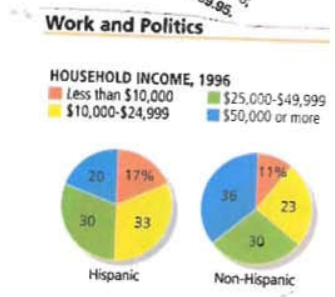


**Legal secretary to work in busy local law office.**  
Must be able to work with clients in person and over the telephone. Some bookkeeping and word-processing skills helpful. Must be able to take charge. Salary depends on experience.  
Send resume to Z.O. Box 389, c/o this newspaper.

**The Healing Foods Cookbook**

Planning and preparing healthy meals can be tough. This CD cookbook eases the task with lists of good foods and delicious recipes. It also provides full nutritional information on the healthy foods it recommends.

Compton's NewMedia, 800-862-2208;  
DOS/Windows/Mac CD ROM, \$39.95.



Washington, February 25, 1998

Dear Carmen,

I was very glad to receive your nice letter; thank you. At this time, I think, you have just finished your vacation and are going to school again. How would I like to see you and all your friends. My greetings to them and your teachers. How about John, did he succeed in his college examinations?

Well, concerning me, it's all O.K. At this moment it is snowing and freezing. But I have a nice warm room.

Greetings to you and all your family. Yours.

Walter

2- Quais são as características visuais e tipográficas correspondentes a cada gênero, seu propósito e público-alvo?

Carta	
Receita	
Anúncio de emprego	
Gráfico	
propaganda	

3- Volte aos textos e destaque as palavras cognatas, as transparentes (nomes próprios e números) e aquelas que lhe são familiares.

cognatas	
transparentes	
familiares	

4- Leia atentamente os três textos apresentados relativos a folheto de vendas/promoção de alimentos (anexados no final da unidade) e complete o quadro sobre os aspectos do contexto de situação e de cultura relacionados a cada um deles:

		<b>Text 1: Quaker Bagged Cereal</b>	<b>Text 2: Low Carb Gourmet Atkins Morning</b>	<b>Text 3: Grape Nuts</b>
a	Observando os recursos visuais e gráficos dos textos, você diria se tratar de que tipo de texto?			
b	Qual é o propósito de cada texto?			
c	Para quem o texto é dirigido?			
d	Qual é a fonte de cada texto?			

e	Qual é o assunto tratado em cada texto?			
f	Como os textos são veiculados?			
g	Por quê as pessoas lêem esses tipos de textos?			
h	Você costuma consumir esse tipo de produto?			

5- Utilize as técnicas de *skimming* e *scanning* (já ensinadas) para buscar as seguintes informações:

	<b>Text 1: Quaker Bagged Cereal</b>	<b>Text 2: Low Carb Gourmet Atkins Morning</b>	<b>Text 3:Grape Nuts</b>
sabor de cada cereal			
preço de produto			
porção em caixa			
ano de criação do produto			
apresentam dados nutricionais?			

6– Após a reflexão feita na atividade acima, pense nas semelhanças e diferenças entre os três textos e complete o quadro a seguir:

<i>SEMELHANÇAS</i>	<i>DIFERENÇAS</i>

## 2 - DETALHAMENTO:

*Movimento 1-Apresentar a marca do produto;*  
*Movimento 2-Apresentar breve histórico da empresa na maioria dos textos;*  
*Movimento 3-Apresentar os ingredientes;*  
*Movimento 4-Apresentar as vantagens do produto e o preço.*

Em pares ou grupos, analise e identifique os movimentos e passos de cada texto fazendo o que se pede, conforme a orientação do professor:

1 - Leia novamente os textos e copie trechos que revelem os movimentos citados acima em cada um deles:

<b>Texto1-Quaker Bagged Cereal</b>
Mov.1
Mov.2
Mov.3
Mov.4

<b>Texto2-Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal</b>
Mov.1
Mov.2
Mov.3
Mov.4

<b>Texto3-Grape Nuts</b>
Mov.1
Mov.2
Mov.3
Mov.4

2-Identifique nos textos os adjetivos (ou substantivos com a função de adjetivo) que completam as locuções abaixo:

A	.....way	maneira inteligente
B	.....value	valor nutricional
C	.....taste	sabor fantástico
D	.....variety	grande variedade
E	..... fiber	fibra saudável
F	..... acid	ácido fólico
G	..... fat	gordura saturada
H	..... sugar	açúcar no sangue

3-Relacione as colunas:

A	butter		sabor
B	wheat		baunilha
C	corn		soja
D	rice		manteiga
E	vanilla		arroz
F	flavor		trigo

4-Destaque os adjetivos presentes nos textos lidos. Eles se repetem?

--

5-Empregue o sufixo-ly nos adjetivos abaixo, e em seguida, complete as sentenças:

*slow - light - particular - surprising - natural*

A	These products are.....good for your health.
B	He was eating very.....
C	She likes to drink juices sweet .....
D	This subject is.....interesting.
E	This food is.....salty.

6-Analise as frases dos textos e identifique o tempo verbal de cada um deles. Use: **a** para Presente, **b** para Passado e **c** para Modais

A	Quaker Bagged Cereals <b>are</b> the smart way to buy cold cereals. (.....)
B	You <b>can</b> also try Grape Nuts. (.....)
C	Atkins Morning Start Cereals <b>are</b> high in healthy fiber, protein and folic acid. (.....)
D	They <b>'re</b> a quick, delicious and satisfying way to start the day. (.....)
E	This sweet cereal <b>was created</b> in 1897. (.....)

7-A Forma Imperativa é muito usada em propagandas de produtos. Ele aparece em algum dos folhetos? Quais?

--

8- Utilize as preposições abaixo para completar as frases adequadamente:

*with of on for in*

A	Quaker offers a line.....great-tasting cereals.
B	Post Grape Nuts is great .....milk.
C	Atkins Morning Start Cereals are high.....healthy fiber.
D	Percent Daily Values are based.....a 2,000 calorie diet.

9- Dê o correspondente em português para as expressões abaixo:

A	\$3,99	
B	2/3 cup	
C	98% fat free	
D	3 g per serving	

### 3 - APLICAÇÃO-CONSOLIDAÇÃO E APROPRIAÇÃO

1- Faça um levantamento de termos ou palavras específicas para a área de alimentos, comparando-o com o de seu colega.

2- Agora que você já entrou em contato com o gênero "Folheto de venda/promoção de alimentos", traga para a aula outros exemplares deste gênero para análise e identificação. Reúna-se com seus colegas e após o estudo dos textos, um representante de cada grupo deverá relatar aos outros grupos o conteúdo de seu texto, a fim de que todos tenham a oportunidade de estar expostos ao maior número de textos possível.

Para finalizar, cada grupo deverá redigir um folheto de venda/promoção de alimentos e expor no painel da sala de aula.



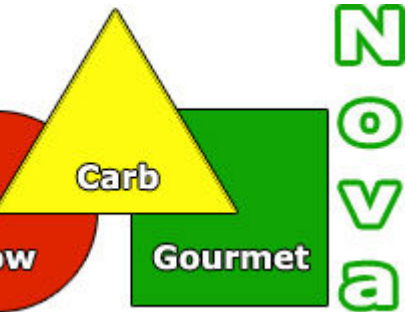
## Texto 1 - Quaker Bagged Cereal



**Quaker Bagged Cereals** are the smart way to buy cold cereals. At Quaker, we have been making cereals for over 100 years, so we know what you want: **Great Taste & Value**. We also know that the cereal you buy is only good if your family eats it.

Now, Quaker offers a line of great-tasting cereals in a wide variety of your family favorites at significant savings every day versus the national boxed brands. In addition to the packaging, our reduced promotional costs allow you to enjoy significant savings everyday.

# Texto2-Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal



Low Carb Gourmet

1-408-248-3140



- [Home](#)
- [Customer Login](#)
- [Contact Us](#)
- [Low-Carb Lifestyle](#)
- [Low Carb Diet Links](#)

## CATEGORY

- [Bake Mixes](#)
- [Barbeque Sauces](#)
- [Bars & Candy](#)
- [Beverages & Shakes](#)
- [Cereals and Granolas](#)
- [Chips and Crunchies](#)
- [Condiments](#)
- [Cookies](#)
- [Dairy Products](#)
- [Desserts and Treats](#)
- [Diet Books](#)
- [Diet Supplements](#)
- [Dressings & Sauces](#)
- [Ice Cream](#)
- [Jams & Jellies](#)
- [Pasta & Pasta Sauces](#)
- [Quick and Easy Meals](#)
- [Snacks and Nuts](#)
- [Sweeteners](#)
- [Syrups](#)
- [Wraps & Bagels](#)

## BROWSE BY MFG.

--Select--

## SEARCH

GO

[Advanced Search](#)

[Cereals and Granolas >](#)



[Email this to a friend](#)

Atkins new breakfast bars have been a pleasant surprise with fantastic taste and good nutritional value!

List Price	Your Price	Qty
\$7.45	\$5.99	1

[Detailed Description](#)

## YOUR SHOPPING CART

Your Cart Is Empty

## JOIN OUR EMAIL LIST

Enter Email Her GO



<b>Nutrition Facts</b>	
Serv. Size 1 bar	
Servings Per Container bar app. 5 bars	
Amount Per Serving 40g	
Calories 160	Fat Cal. 60
% Daily Value (DV)*	
Total Fat 7g	12%
Sodium 110mg	3%
Total Carb 14g	5%
Sugars <.5g	
Sugar Alcohol 2g	
Fiber 5g	
Protein 13g	
Not a significant source of Vitamin A, Iron, or Vitamin C	
*Percent DVs are based on a 2000 calorie diet.	
<b>Ingredients</b>	
soy nuggets (soy protein isolate, tapioca starch, salt), glycerin, dry roasted soybeans, protein blend (hydrolyzed collagen, calcium sodium caseinate), chocolate chips (chocolate liquor processed with alkali, lactitol, polydextrose, cocoa butter, lecithin, vanilla extract, sucralose, polydextrose, cocoa butter, dehydrated coconut, sunflower oil, cocoa powder processed with alkali, cellulose, maltitol, dicalcium phosphate, soy lecithin, natural and artificial flavor, sucralose.	

[Cereals and Granolas >](#)

Note: We do not allow returns of any nutrition bars.  
Please purchase just one bar instead of a whole box if you are not sure if you will like the bar.

[home](#) | [company info](#) | [contact us](#) | [customer login](#) | [view cart](#)

Powered By MonsterCommerce [Shopping Cart Software](#)

# Text03-Grape Nuts

## grape-nuts<sup>®</sup>

BRAND

**Sprinkle on Some Crunch**

Click here for alternate usage ideas

- POST News
- POST Nutrition
- POST Recipes
- POST Products
- POST Heritage
- Contact POST

### Post<sup>®</sup> Grape-Nuts<sup>®</sup> and Grape-Nuts<sup>®</sup> Flakes

Post<sup>®</sup> Grape-Nuts<sup>®</sup>, the cereal that is neither a grape nor a nut, is made from natural wheat and barley.

This unique, naturally sweet cereal was created in 1897. C.W. Post came up with the name because the cereal contained maltose, which he thought was "grape sugar" and because the distinctive flavor reminded him of nuts

For over 100 years, the cereal with the funny name and the nutty crunch has nearly twice the carbohydrates per serving of Wheaties<sup>®</sup>. And with 47 grams of carbohydrate per serving Grape-Nuts<sup>®</sup> gives you "Energy For Living!".

The delicious goodness of Grape-Nuts<sup>®</sup> is also available in a distinctive lightly crisp flake.

#### Product Facts and Highlights

Post<sup>®</sup> Grape-Nuts<sup>®</sup> is great with milk or straight out of the box. You can also try Grape-Nuts<sup>®</sup>:

*Grape-Nuts<sup>®</sup> is also great...  
on top of Ice Cream*

**Try Grape-Nuts<sup>®</sup> Hot!**

Click here to [http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal\\_grapenuts.html](http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal_grapenuts.html)

### Key Nutrition Benefits

**Grape-Nuts<sup>®</sup>**

- Heart Healthy
- 98% Fat Free
- Provides 12 Vitamins and Minerals
- Excellent Source of Folic Acid

**Grape-Nuts<sup>®</sup> Flakes**

- Heart Healthy Whole Grain
- 97% Fat Free
- Naturally Cholesterol Free
- Good Source of Fiber
- Provides 9 Vitamins and Minerals
- Excellent Source of Folic Acid

20/10/0

# ANEXO 10

## Centro C - Versão Final da Unidade

### CONTEÚDO

#### I Apresentação do Gênero:

**Contextualização:** Cultural e social do gênero a ser estudado –Warm-up  
\* receitas, propagandas, gráficos, anúncios na língua materna e em inglês.

**Estudo do Gênero:** Folhetos de vendas /promoção de alimentos , de acordo com as fases propostas por Ramos (2004), ou seja: Apresentação, Detalhamento e Aplicação

\*Quaker Bagged Cereal ( [www.quakeroats.com/qbc/](http://www.quakeroats.com/qbc/))

\*Atkins Morning Start Cereal ([www.novalowcarb.com/](http://www.novalowcarb.com/))

\*Grape Nuts ([www.kraftfoods.com/postcereals/cereal\\_grapenuts.html](http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal_grapenuts.html))

#### Habilidades e Estratégias de Leitura:

Background knowledge

Reconhecimento de palavras cognatas

Dicas tipográficas

Skimming, Scanning

#### II DETALHAMENTO

##### II.1 Movimentos e Passos;

##### II.2 Características léxico-gramaticais :

###### 2.1-Estudo lexical:

sintagmas nominais, processo de formação de palavras (-ly,-y), antônimos, sinônimos  
vocabulário específico da área, correspondência para pesos e medidas.

###### 2.2- Estudo Gramatical :

formas gramaticais- Simple Present, Prepositions, Imperative Form, Time Expressions.

#### III APLICAÇÃO

Diversos sites da Internet fornecidos pelo professor para pesquisa de exemplares do gênero em estudo, que servirão de base para a produção escrita.

## U7-P1\_Atividade 1-Gênero Escrito

### OBJETIVOS DA UNIDADE

#### I Apresentação do Gênero:

- a. Levar o aluno a identificar diferentes tipos de textos, bem como destacar os mais relevantes para a sua área de estudo;
- b. Levar o aluno a identificar o gênero anúncios promocionais de produtos alimentícios (cereais) e o contexto sócio-cultural em que ele ocorre;
- c. Levar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura, possibilitando a diferentes níveis de compreensão ( geral e de pontos principais ).

**Obs.: Como unidade de introdução do curso, as fases de Detalhamento e de Aplicação –Consolidação e Apropriação não seriam desenvolvidas nesse momento, ficando a critério do professor a sua aplicação. A duração desta unidade introdutória para apresentação do gênero é de aproximadamente 2 ou 3 aulas, dependendo do nível dos alunos.**

#### Atividades Propostas:

#### I Apresentação do Gênero:

##### Introdução

##### Tn=Teacher's notes

**Tn-** Esta unidade serve como introdução ao curso de Inglês Instrumental e auxiliará o trabalho posterior com os diversos gêneros a serem explorados.

O professor apresentará e solicitará aos alunos que oralmente identifiquem os diferentes tipos de textos e tentem classificá-los como: receita, carta, anúncio de emprego, gráficos e propaganda.

Utilizando-se de transparências ou de xerocopias, o professor colocará os alunos em contato com os textos selecionados, e em pares os mesmos analisarão diversos aspectos do texto tais como as características visuais e tipográficas. Além disso, o professor chamará a atenção para as palavras cognatas e aplicará atividades para o reconhecimento das mesmas grifando-as ou circulando-as.

Alguns aspectos relativos ao contexto de situação e de cultura poderão ser abordados pelo professor de maneira geral, através de troca de idéias.



## Cappuccino

3 tbs instant espresso-coffee powder  
 1 cup milk  
 1/4 cup heavy or whipping cream  
 1/2 tsp sugar  
 ground cinnamon (optional)

**ABOUT 15 MINUTES BEFORE SERVING:**

1. In 1-quart saucepan over high heat, beat instant espresso-coffee powder, milk, and 1 1/4 cups water until tiny bubbles form around edge and mixture is hot.
2. Meanwhile, in small bowl, with mixer at medium speed, beat heavy cream and sugar until soft peaks form.
3. To serve, with wire whisk, beat espresso mixture until foamy; pour into cups. Top each serving of Cappuccino with a dollop of whipped cream. If you like, sprinkle with cinnamon.

Makes 2 servings.

(From *Good Housekeeping*, February 1993)



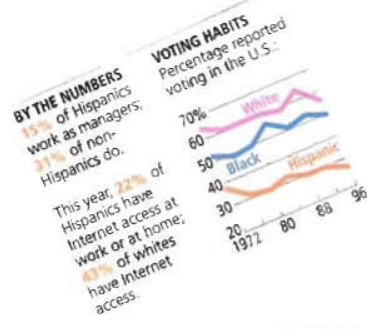
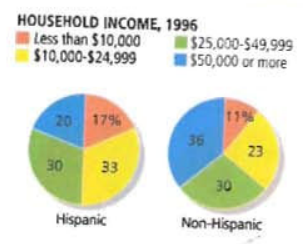
**Legal secretary to work in busy local law office.** Must be able to work with clients in person and over the telephone. Some bookkeeping and word-processing skills helpful. Must be able to take charge. Salary depends on experience. Send resume to P.O. Box 389, c/o this newspaper.

### The Healing Foods Cookbook

Planning and preparing healthy meals can be tough. This CD cookbook eases the task with lists of good foods and delicious recipes. It also provides full nutritional information on the healthy foods it recommends.

Compton's Now/Media, 800-862-2208; DOS/Windows/Mac. CD ROM: \$39.95.

#### Work and Politics



Washington, February 25, 1998

Dear Carmen,

I was very glad to receive your nice letter; thank you. At this time, I think, you have just finished your vacation and are going to school again. How would I like to see you and all your friends. My greetings to them and your teachers. How about John, did he succeed in his college examinations?

Well, concerning me, it's all O.K. At this moment it is snowing and freezing. But I have a nice warm room.

Greetings to you and all your family. Yours.

Walter

2- Atividade oral - Quais são as características visuais e tipográficas correspondentes a cada tipo de texto e qual seria o propósito de cada um?

3- Volte aos textos e grife ou circule as palavras cognatas.

### Desenvolvimento da apresentação do gênero:

Tn-O professor introduzirá o gênero anúncios promocionais de produtos alimentícios (cereais) através de exercícios de predição e questionamento sobre o contexto de situação e de cultura (ex.: quem e com que frequência consome o produto, etc.)

Texto 1



**Great Taste & Value...**

QUAKER **BAGGED CEREALS**

Great Taste & Savings by the Bagfull!

Product Info

FAQs

Talk to Us

Recipes

**SPY KIDS CHALLENGE**  
DUDE  
WWW.SPYKIDS.COM

[Click here for complete rules](#)

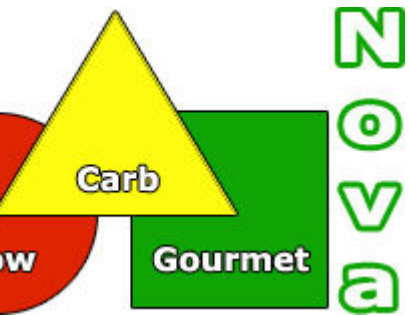
**Quaker Bagged Cereals** are the smart way to buy cold cereals. At Quaker, we have been making cereals for over 100 years, so we know what you want: **Great Taste & Value.** We also know that the cereal you buy is only good if your family eats it.

Now, Quaker offers a line of great-tasting cereals in a wide variety of your family favorites at significant savings every day versus the national boxed brands. In addition to the packaging, our reduced promotional costs allow you to enjoy significant savings everyday.

Copyright © 1999-2001 [The Quaker Oats Company](#)

Texto 2





Low Carb Gourmet

1-408-248-3140



- Home
- Customer Login
- Contact Us
- Low-Carb Lifestyle
- Low Carb Diet Links

CATEGORY

- Bake Mixes
- Barbeque Sauces
- Bars & Candy
- Beverages & Shakes
- Cereals and Granolas
- Chips and Crunchies
- Condiments
- Cookies
- Dairy Products
- Desserts and Treats
- Diet Books
- Diet Supplements
- Dressings & Sauces
- Ice Cream
- Jams & Jellies
- Pasta & Pasta Sauces
- Quick and Easy Meals
- Snacks and Nuts
- Sweeteners
- Syrups
- Wraps & Bagels

BROWSE BY MFG.

--Select--

SEARCH

GO

[Advanced Search](#)

[Cereals and Granolas >](#)



[Email this to a friend](#)

Atkins new breakfast bars have been a pleasant surprise with fantastic taste and good nutritional value!

List Price	Your Price	Qty
\$7.45	\$5.99	1

Detailed Description

YOUR SHOPPING CART

Your Cart Is Empty

JOIN OUR EMAIL LIST

Enter Email Here GO



<b>Nutrition Facts</b>	
Serv. Size 1 bar	
Servings Per Container bar app. 5 bars	
Amount Per Serving 40g	
Calories 160	Fat Cal. 60
% Daily Value (DV)*	
Total Fat 7g	12%
Sodium 110mg	3%
Total Carb 14g	5%
Sugars <.5g	
Sugar Alcohol 2g	
Fiber 5g	
Protein 13g	
Not a significant source of Vitamin A, Iron, or Vitamin C	
*Percent DVs are based on a 2000 calorie diet.	
<b>Ingredients</b>	
soy nuggets (soy protein isolate, tapioca starch, salt), glycerin, dry roasted soybeans, protein blend (hydrolyzed collagen, calcium sodium caseinate), chocolate chips (chocolate liquor processed with alkali, lactitol, polydextrose, cocoa butter, lecithin, vanilla extract, sucralose, polydextrose, cocoa butter, dehydrated coconut, sunflower oil, cocoa powder processed with alkali, cellulose, maltitol, dicalcium phosphate, soy lecithin, natural and artificial flavor, sucralose.	

[Cereals and Granolas >](#)

Note: We do not allow returns of any nutrition bars.  
Please purchase just one bar instead of a whole box if you are not sure if you will like the bar.

[home](#) | [company info](#) | [contact us](#) | [customer login](#) | [view cart](#)







Powered By MonsterCommerce [Shopping Cart Software](#)

**Post** BREAKFAST MADE RIGHT®

# grape-nuts® BRAND

**Sprinkle on Some Crunch**

Click here for alternate usage ideas

-  POST News
-  POST Nutrition
-  POST Recipes
-  POST Products
-  POST Heritage
-  Contact POST

## Post® Grape-Nuts® and Grape-Nuts® Flakes

Post® Grape-Nuts®, the cereal that is neither a grape nor a nut, is made from natural wheat and barley.

This unique, naturally sweet cereal was created in 1897. C.W. Post came up with the name because the cereal contained maltose, which he thought was "grape sugar" and because the distinctive flavor reminded him of nuts.


For over 100 years, the cereal with the funny name and the nutty crunch has nearly twice the carbohydrates per serving of Wheaties®. And with 47 grams of carbohydrate per serving Grape-Nuts® gives you "Energy For Living!".

The delicious goodness of Grape-Nuts® is also available in a distinctive lightly crisp flake.

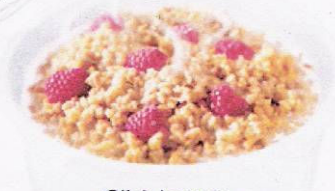
### Product Facts and Highlights

Post® Grape-Nuts® is great with milk or straight out of the box. You can also try Grape-Nuts®:

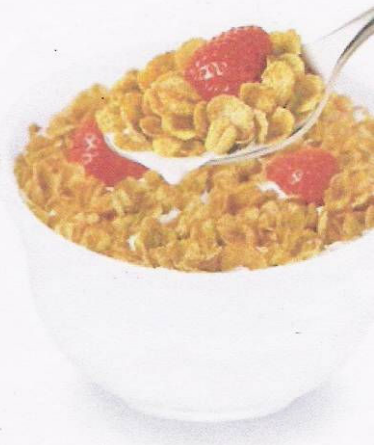
*Grape-Nuts® is also great...  
on top of Ice Cream*



*Try Grape-Nuts® Hot!*



Click here to [http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal\\_grapenuts.html](http://www.kraftfoods.com/postcereals/cereal_grapenuts.html)




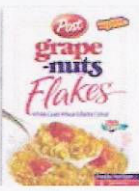
### Key Nutrition Benefits

**Grape-Nuts®**

- Heart Healthy
- 98% Fat Free
- Provides 12 Vitamins and Minerals
- Excellent Source of Folic Acid

**Grape-Nuts® Flakes**

- Heart Healthy Whole Grain
- 97% Fat Free
- Naturally Cholesterol Free
- Good Source of Fiber
- Provides 9 Vitamins and Minerals
- Excellent Source of Folic Acid

#### **4-Responda as questões propostas:**

- a- Onde você encontra esse tipo de texto?
- b- Você costuma consumir esse tipo de produto? Com que frequência?
- c- Você os considera importantes para a saúde?
- d- Você costuma ler embalagens de produtos alimentícios?
- e- Como profissional da área de alimentos, você considera importante a leitura dessas embalagens? Por quê?

**Tn** - Oralmente, os alunos levantarão termos que eles acreditam que estejam relacionados a anúncios de cereais em português ou em inglês, dependendo do nível de conhecimento do grupo, por exemplo: cereals, nutrition, food, breakfast, to eat, mineral, etc), ao mesmo tempo em que o professor os anota na lousa.

Com os textos em mãos, eles destacarão aqueles que confirmam as suas previsões grifando-os ou circulando-os. Juntamente com o reconhecimento dos termos, o professor solicitará aos alunos que observem cuidadosamente as características visuais e tipográficas dos anúncios, para a resolução das atividades abaixo que podem ser orais ou escritas a critério do professor.

5-Sabendo-se que os textos tratam sobre anúncios promocionais de cereais, quais termos você espera encontrar nos mesmos? Com os textos em mãos, sublinhe ou circule os termos que coincidiram com as previsões feitas.

6--Observe o texto 1 ( Quaker Bagged Cereal) e responda:

- a-Há quanto tempo a Quaker fabrica este produto?
- b-Com é a vantagem que a Quaker está oferecendo com este produto?
- c-Quando este anúncio foi disponibilizado na Internet?

Observe o texto 2 (Low Carb Gourmet Atkins Morning Cereal e responda:

- d-Qual é o preço promocional deste produto?
- e- Para que tipo de dieta este produto seria indicado?
- f-Cite alguns ingredientes deste produto.

Observe o texto 3 ( Grape Nuts) e responda:

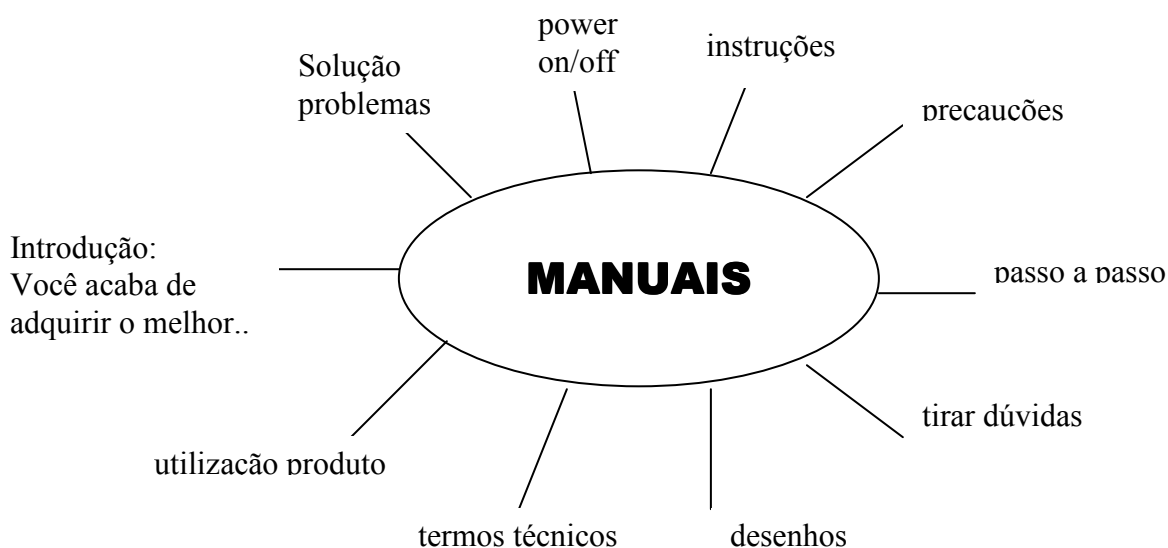
- g-Quando este produto foi criado?
- h-Como ele pode ser consumido?
- i-Quais os benefícios deste produto?

# ANEXO 11

## Centro D - Primeira versão da unidade

### GÊNERO ESCRITO ATIVIDADES DA UNIDADE

1. “Mind Map” com possíveis respostas às seguintes perguntas:
  - a. Vocês já leram manuais alguma vez?
  - b. Quando? Por que? Qual foi a situação ?
  - c. Quando se fala de manuais de instrução, o que vem em sua cabeça?



2- Agora vocês poderão olhar textos do gênero manual de instruções. Vamos conversar um pouco sobre eles. Observe as perguntas abaixo, responda-as e discuta com seus colegas.

- 1) Quem escreve manuais?
- 2) Para que as pessoas escrevem manuais? Qual o propósito comunicativo desse gênero?
- 3) Qual o público-alvo de manuais?
- 4) Onde um manual é publicado?
- 5) Como é veiculado?
- 6) Por que as pessoas lêem manuais?
- 7) Que tipos de informações esperam encontrar em manuais?
- 8) Que papel o manual ocupa na comunidade?
- 9) O que pode ser auferido dos textos pelo seu título?
- 10) Há gravuras? O que elas representam?

3- Responda às perguntas, preenchendo o quadro abaixo:

Desenvolvimento	Linguagem	Vocabulário
1. Em que formato é publicado um manual de instruções?	1. Que tipo de linguagem há num manual?	1. Como é o vocabulário de um manual?
2. As partes de um manual são sempre claras?	2. Ele está sempre escrito na língua do usuário?	2. Que palavras geralmente são usadas para uma introdução?
3. Quais são elas?	3. Em que língua/s geralmente está/ão escrito/s?	3. E na descrição dos passos?
4. Qual o papel dos desenhos/gravuras num manual?		

4- Leia o texto 1 novamente e complete o quadro abaixo, indicando quais os movimentos que completam as funções comunicativas e em que linhas do texto eles se encontram:

Possibilidade 1 Texto1	Função Comunicativa	Linhas
Introdução	Mov1:	
Procedimentos de instalação	Mov2:	
Procedimentos de funcionamento	Mov3:	
Procedimentos pós-utilização	Mov4:	

5- A partir do quadro das funções comunicativas, preencha o quadro a seguir listando os termos léxico gramaticais e tempos verbais recorrentes de cada movimento:

Possibilidade 1 Texto 1		Linhas	Termos/Tempos verbais
Introdução	Mov. 1		
Procedimentos de instalação	Mov. 2		
Procedimentos de funcionamento	Mov. 3		
Procedimentos pós-utilização	Mov. 4		

6- Leia o texto 2 novamente e complete o quadro abaixo, indicando quais os movimentos que completam as funções comunicativas e em que linhas do texto eles se encontram, listando os termos léxico gramaticais e tempos verbais recorrentes de cada movimento::

Possibilidade 2 Texto 2	Função Comunicativa	Linhas	Termos Tempos verbais
Introdução	Mov1:		
Procedimentos de pré-utilização	Mov2:		
Procedimentos para utilização	Mov3:  Mov4:		

7. Discuta com um colega os resultados obtidos nos exercícios 4 e 5 com os resultados obtidos no exercício 6 , destacando as seguintes questões:

Semelhanças: \_\_\_\_\_

Diferenças : \_\_\_\_\_

8- Utilize as informações disponíveis nos textos para completar o quadro a seguir:

<b>INFORMAÇÕES</b>	<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 2</b>
Qual é o produto em questão?		
Para que é usado?		
Quais os cuidados a serem tomados:		
a) Antes do uso:		
b) Durante o uso:		
c) Depois do uso:		

9- Para localizar as informações do quadro-resumo acima, alguns elementos lingüísticos e não-lingüísticos foram utilizados. Liste, abaixo, os que considera importante:

Elementos lingüísticos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Elementos não-lingüísticos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

10- Agora, em pares, no laboratório da informática, após acessar o texto “*Radar Detector – Cobra Electronics XR 1010*”, no endereço virtual:

[http:// www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2,](http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2)

respondam:

- Qual é o equipamento em questão?
- Para que serve?
- Se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê?
- E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?



## Texto número 1

### 1. T61/D Centrifugal separator

In the citrus and food processing industries, centrifugation is used to separate two liquid stages, or a solid stage from a liquid stage. Classical examples are the skimming of milk and depulping citrus fruit juices. The DIDACT A unit has been designed in an educational version for variable capacities of product. The separating drum speed can be varied from 0 to 8700

All the parts that come into contact with the product are in special stainless steels.

- . Before starting up check that:
  - . the drum has been assembled and fit onto the machine correctly;
  - . the mains voltage corresponds to that of the motor;
  - . the rotor rotation corresponds to the direction indicated by the arrow;
  - . the transmission belt is well tensioned;
  - . the tank and the unit are tightly locked by the hinged hooks;
  - . the plug has been inserted in the tank drainage hole.

The start-up takes place following this sequence:

- make sure that the plug is in the tank drainage hole;
- fill the tank to three quarters of its capacity;
- periodically check the level of the product in the tank.

Each time after use the machine must be carefully cleaned, removing all the components, including the rotary drum. The washing operations can be carried out using detergents as long as they do not contain corrosive substances such as chlorine, iodine, etc.

The start-up takes place following this sequence

rpm and is steplessly adjusted by a thyristor variator

## Texto número 2

### 2. TA17/D Thermostated tank

This tank has an external jacket in which water (hot or refrigerated) or steam can be circulated. It has stirrer with a motor vibrator to regulate the blade rotation speed.

It can be used to prepare solutions, maintain liquids a given temperature (for example refrigerated milk ready for processing) or prepare the blends of fruit nectars.

Before using, connect to electric system and to the thermo regulated liquid feed. The latter is put into the lower part of the external jacket and comes out of the upper part. If steam is used, it is advisable to fill the jacket with water beforehand so that the steam that enters gurgles in the jacket and does not cause local superheating on the inside wall which is in contact with the product.

While in use, make sure you periodically check the temperature of the product, and limit or stop the flow of thermo regulated liquid until the desired temperature is reached. Then, every once in a while, the inflow valve will open to maintain the temperature constant.

For the preparation of nectars it is necessary to pre- establish the quantity of the various ingredients. Then the pre-established amount of water is put into the tank and heating is begun (it is suggested to reach and maintain a temperature of 60°C). After reaching the desired temperature, turn on the stirrer and gradually add the sugar. When all the sugar is melted, add the fruit purée, the ascorbic acid and the citric acid. Stir for 5-10 minutes, without creating whirlpools in the product and the blend is ready for the next operations.

- . start the separator motor adjusting the speed to the desired value;
- . take out the tank plug;

A basic recipe for the preparation of nectars is the following:

- . fruit purée: 50 kg % kg of finished product
- . water: 50 kg % kg of finished product"
- . sugar: as needed to have 12°-14°Brix in the final product
- . ascorbic acid: 200 mg/kg of finished product
- . citric acid: as needed to have approx, pH 3.5 in the final product.

## 1.1 Utilization procedure

- . Turn on the 380 V three-phase + neutral power supply
- . Connect the discharge unit at the bottom
- . Connect the cold water supply (if necessary for the product being processed)
- . Connect the steam (if necessary for the product being processed)
- . Select the desired temperature on the special control and open the valves of the thermostat control fluid according to the temperature to be reached
- . Introduce the product into the tank
- . Start the stirrer
- . Adjust speed, taking care to prevent the formation of turbulent vortices

Make sure the motor is on before adjusting speed.

3. Texto no seguinte *site*:

<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>

Item escolhido: *Radar Detector - Cobra Electronics XR1010*

## ANEXO 12

### Centro D - Versão final da unidade

#### Unidade – Gênero Escrito: Manuais de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos

#### Outline

**Pré-requisitos:** Trabalhar com a unidade após, no mínimo, 15 horas/aula, quando o aluno já estiver dominando estratégias de leitura e que já tenha sido exposto à abordagem instrumental com base em gêneros, pelo menos uma vez. A unidade foi programada para ser concluída em, no máximo, 4 horas/aula.

Objetivo da Unidade	Conteúdo	Lista de atividades propostas
<p>1. Resgatar conhecimento prévio</p> <p>2. Conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero manuais;</p>	<p>1. Ativando Conhecimento prévio sobre o gênero “manuais”</p> <p>1.1 Explorar aspectos relacionados à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>layout</i></li> <li>-linguagem</li> <li>-vocabulário</li> <li>-produção; autoria, circulação e participantes.</li> <li>-contexto de situação e cultura.</li> </ul> <p>-----</p> <p>2. Apresentando e identificando o gênero “manuais”</p> <p>2.1 Expor o aluno a vários trechos e <i>layout</i> de diversos gêneros.</p> <p>2.2 Expor o aluno aos seguintes exemplares do gênero “manuais”:</p> <p>1.TA61/D Centrifugal separator 2.TA17/D Thermostated tank</p> <p>3. Detalhando o gênero “manuais”:</p>	<p>1- <i>Brain storm</i> para levantamento do conteúdo item 1.1</p> <p>2-Desenvolver um <i>mind map</i> no quadro a partir de um debate oral com todos os alunos.</p> <p>-----</p> <p>3- Mostrar trechos textuais de diversos gêneros e pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”.</p> <p>4- Mostrar vários exemplares de <i>layout</i> de diversos gêneros e pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”.</p> <p>5- Em posse dos exemplares do gênero “manuais”, os alunos, com a orientação do(a) professor(a), deverão observar e confirmar ou descartar os itens incluídos no <i>mind map</i>.</p>

<p>3- Reconhecer e compreender os blocos retóricos, propósitos comunicativos e características léxico-gramaticais do gênero manuais.</p> <p>-----</p> <p>4- Consolidar o gênero.</p>	<p>3.1. Reconhecer os Blocos Retóricos do texto e suas funções comunicativas, verificando se o exemplar apresenta movimentos marcados/explicitos.</p> <p>3.2. Identificar características léxico-gramaticais inseridas nos movimentos</p> <p>-----</p> <p>4. Aplicando o gênero “manuais”</p> <p>-----</p> <p>4.1 Texto na Web*</p>	<p>6- Em pequenos grupos, observem os textos e preencham o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais já levantados no processo de <i>brain storm</i>.</p> <p>7- Agora que os alunos já estão familiarizados com o gênero “manuais”, pedir para que eles leiam o texto 1, buscando detalhar algumas de suas características textuais: os blocos retóricos. Os alunos deverão situar no texto parágrafos e/ou linhas que sinalizam as diferentes funções comunicativas de um manual. Após terminar o exercício com o exemplar 1, os alunos deverão refazer a atividade com o outro exemplar.</p> <p>8- Reconhecidos e identificados os blocos retóricos com suas respectivas funções comunicativas, os alunos, com auxílio do(a) professor(a), deverão destacar itens léxico-gramaticais e/ou termos usados ao propósito comunicativo de cada movimento do gênero.</p> <p>9- A partir das percepções das atividades 7 e 8, preencher o quadro proposto.</p> <p>10- Os alunos deverão comparar as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discutir o resultado com o colega.</p> <p>11-Voltem aos textos apresentados e localizem as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.</p> <p>-----</p> <p>12- Pedir para que os alunos, em pares, reúnam-se no laboratório de informática, acessem o terceiro texto na <i>Web</i> e verifiquem se ele apresenta a estrutura organizacional e os aspectos léxico-gramaticais trabalhados anteriormente.</p>
--	---	---

\*Item escolhido nº 3: Radar Detector - Cobra Electronics XR1010  
<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>



## Texto número 1

### 1. T61/D Centrifugal separator

In the citrus and food processing industries, centrifugation is used to separate two liquid stages, or a solid stage from a liquid stage. Classical examples are the skimming of milk and depulping citrus fruit juices. The DIDACT A unit has been designed in an educational version for variable capacities of product. The separating drum speed can be varied from 0 to 8700 rpm. All the parts that come into contact with the product are in special stainless steels. .

Before starting up check that:

- . the drum has been assembled and fit onto the machine correctly;
- . the mains voltage corresponds to that of the motor;
- . the rotor rotation corresponds to the direction indicated by the arrow;
- . the transmission belt is well tensioned;
- . the tank and the unit are tightly locked by the hinged hooks;
- . the plug has been inserted in the tank drainage hole.

The start-up takes place following this sequence:

- make sure that the plug is in the tank drainage hole;
- fill the tank to three quarters of its capacity;
- periodically check the level of the product in the tank.

Each time after use the machine must be carefully cleaned, removing all the components, including the rotary drum. The washing operations can be carried out using detergents as long as they do not contain corrosive substances such as chlorine, iodine, etc.

The start-up takes place following this sequence  
rpm and is steplessly adjusted by a thyristor variator



## Texto número 2

### 2. TA17/D Thermostated tank

This tank has an external jacket in which water (hot or refrigerated) or steam can be circulated. It has stirrer with a motor vibrator to regulate the blade rotation speed.

It can be used to prepare solutions, maintain liquids a given temperature (for example refrigerated milk ready for processing) or prepare the blends of fruit nectars.

Before using, connect to electric system and to the thermo regulated liquid feed. The latter is put into the lower part of the external jacket and comes out of the upper part. If steam is used, it is advisable to fill the jacket with water beforehand so that the steam that enters gurgles in the jacket and does not cause local superheating on the inside wall which is in contact with the product.

While in use, make sure you periodically check the temperature of the product, and limit or stop the flow of thermo regulated liquid until the desired temperature is reached. Then, every once in a while, the inflow valve will open to maintain the temperature constant.

For the preparation of nectars it is necessary to pre- establish the quantity of the various ingredients. Then the pre-established amount of water is put into the tank and heating is begun (it is suggested to reach and maintain a temperature of 60°C). After reaching the desired temperature, turn on the stirrer and gradually add the sugar. When all the sugar is melted, add the fruit purée, the ascorbic acid and the citric acid. Stir for 5-10 minutes, without creating whirlpools in the product and the blend is ready for the next operations.

- . start the separator motor adjusting the speed to the desired value;
- . take out the tank plug;

A basic recipe for the preparation of nectars is the following:

- . fruit purée: 50 kg % kg of finished product
- . water: 50 kg % kg of finished product"
- . sugar: as needed to have 12°-14°Brix in the final product
- . ascorbic acid: 200 mg/kg of finished product



- citric acid: as needed to have approx, pH 3.5 in the final product.

### 1.1 Utilization procedure

- Turn on the 380 V three-phase + neutral power supply
- Connect the discharge unit at the bottom
- Connect the cold water supply (if necessary for the product being processed)
- Connect the steam (if necessary for the product being processed)
- Select the desired temperature on the special control and open the valves of the thermostat control fluid according to the temperature to be reached
- Introduce the product into the tank
- Start the stirrer
- Adjust speed, taking care to prevent the formation of turbulent vortices

Make sure the motor is on before adjusting speed.

### 3. Texto no seguinte *site*:

<http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2>

Item escolhido: *Radar Detector - Cobra Electronics XR1010*



## Teacher's Guide

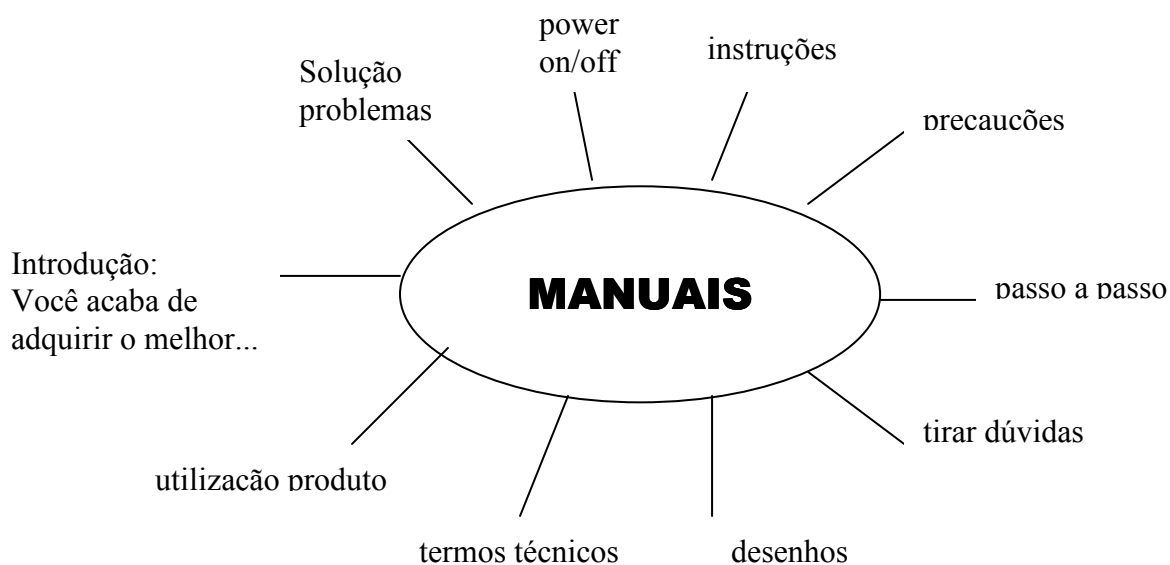
### Unidade – Gênero Escrito: Manuais de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos

#### Lista de Atividades

1. Com a intenção de elaborar um “*Mind Map*”, realizar perguntas com o intuito de resgatar o possível conhecimento prévio dos alunos sobre manuais. Sugestões de perguntas: (A cada resposta, escrever no quadro como no exemplo abaixo)

1. Vocês já leram manuais alguma vez?
2. Quando? Por quê? Qual foi a situação?
3. Quando se fala de manuais de instrução, o que vem em sua cabeça?
4. Quem escreve os manuais?
5. Para que as pessoas escrevem manuais?
6. Qual o público-alvo de manuais? Para quem é escrito?
7. Onde e como é veiculado?
8. Por que as pessoas lêem manuais?
9. Que tipos de informações esperam encontrar em manuais?
10. Há gravuras? O que elas representam?
11. De onde vieram os textos? Onde circulam?
12. Quem são os participantes envolvidos nesse gênero?

2. Com as respostas obtidas, elaborar um “*mind map*” no quadro de giz: Ex.





3. Elaborar três transparências, cada uma com um gênero, por exemplo, uma bula de remédio, um manual e uma receita culinária. Apresentar somente uma parte dessas transparências mostrando um pedaço do trecho textual. Pedir para que os alunos identifiquem qual dos exemplares corresponde ao gênero “manuais”. Mostrar, então, as transparências por completo, expondo, dessa forma, o *layout* dos gêneros escolhidos. Novamente, pedir para que os alunos identifiquem qual dos *layouts* corresponde ao gênero “manuais”.

4. Entregar para os alunos os dois exemplares do gênero manuais. Em posse dos exemplares do gênero manuais, os alunos, com a orientação do(a) professor(a), deverão observar e confirmar ou descartar os itens incluídos no *mind map*.

5. Peça aos alunos que se reúnam em pequenos grupos, observem os textos e preencham o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais já levantados no processo de *brain storm*.

Desenvolvimento	Linguagem	Vocabulário
1. Em que formato é publicado um manual de instruções?	1. Que tipo de linguagem há num manual?	1. Como é o vocabulário de um manual?
2. As partes de um manual são sempre claras?	2. Ele está sempre escrito na língua do usuário?	2. Que palavras geralmente são usadas para uma introdução?
3. Quais são elas?	3. Em que língua (as) geralmente está (ão) escrito (os)?	3. E na descrição dos passos?
4. Qual o papel dos desenhos/gravuras num manual?		

6- Agora que os alunos já estão familiarizados com o gênero “manuais”, pedir para que eles leiam o texto 1, buscando detalhar algumas de suas características textuais: os blocos retóricos. Os alunos deverão situar no texto parágrafos e/ou linhas que sinalizam os diferentes



propósitos comunicativos de um manual. Após terminar o exercício com o exemplar 1, os alunos deverão refazer a atividade com o outro exemplar. Lembre-se que todo gênero possui movimentos fundamentais, distintivos do gênero, e movimentos recorrentes, complementares. Esses movimentos fundamentais caracterizam o propósito comunicativo. Dependendo do autor ou produtor desse manual, ele pode ou não ter gêneros complementares. Caso os alunos apresentem dúvidas quanto a encontrar os propósitos comunicativos, retomar o que já foi ensinado em unidades anteriores a esse respeito.

TEXTO 1: Manual TA61/D Centrifugal Separator	
Propósito Comunicativo	Linhas

TEXTO 2: Manual TA17/D Thermostated Tank	
Propósito Comunicativo	Linhas

7- Os alunos deverão comparar as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discutir o resultado com o colega.

Semelhanças: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Diferenças: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8-Voltem aos textos apresentados e localizem as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.



INFORMAÇÕES	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual é o produto em questão?		
Para que é usado?		
Quais os cuidados a serem tomados:		
a) Antes do uso:		
b) Durante o uso:		
c) Depois do uso:		

9- Pedir para que os alunos, em pares, reúnam-se no laboratório de informática, acessem o terceiro texto na *Web* e verifiquem se ele apresenta a estrutura organizacional e os aspectos léxico-gramaticais trabalhados anteriormente.

Baseie-se nas questões a seguir para encaminhar o exercício em questão:

- Qual é o equipamento em questão?
- Para que serve?
- Se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê?
- E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?



## Unidade – Gênero Escrito: Manuais de Instrução de Funcionamento de Maquinário e Equipamentos

### Lista de Atividades

Nome: \_\_\_\_\_

1. Em pequenos grupos, observe os textos e preencha o quadro envolvendo questões sobre o contexto de situação e de cultura dos manuais.

Desenvolvimento	Linguagem	Vocabulário
1. Em que formato é publicado um manual de instruções?	1. Que tipo de linguagem há num manual?	1. Como é o vocabulário de um manual?
2. As partes de um manual são sempre claras?	2. Ele está sempre escrito na língua do usuário?	2. Que palavras geralmente são usadas para uma introdução?
3. Quais são elas?	3. Em que língua (as) geralmente está (ão) escrito (os)?	3. E na descrição dos passos?
4. Qual o papel dos desenhos/gravuras num manual?		



2- Leia o texto 1 buscando detalhar algumas de suas características textuais. Situando os parágrafos e/ou linhas que sinalizam os diferentes propósitos comunicativos de um manual.

TEXTO 1: Manual TA61/D Centrifugal Separator	
Propósito Comunicativo	Linhas

3- Repita o procedimento com o texto 2.

TEXTO 2: Manual TA17/D Thermostated Tank	
Propósito Comunicativo	Linhas

4- Compare as semelhanças e as diferenças entre os dois textos e discuta o resultado com o colega.

Semelhanças: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Diferenças: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



5-Volte aos textos apresentados e localize as informações para completar o quadro-resumo envolvendo as informações específicas dos textos.

INFORMAÇÕES	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual é o produto em questão?		
Para que é usado?		
Quais os cuidados a serem tomados:		
c) Antes do uso:		
d) Durante o uso:		
c) Depois do uso:		

6-Agora, em pares, no laboratório da informática, após acessar o texto “*Radar Detector – Cobra Electronics XR 1010*”, no endereço virtual:

[http:// www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2,](http://www.livemanuals.com/showroom/showroom.cfm?pfid=2)

responda:

- Qual é o equipamento em questão?
- Para que serve?
- Se vocês comprassem o produto, em que parte do texto procurariam as instruções para instalação? Por quê?
- E se o interesse fosse na manutenção do equipamento?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)