

ZULEICA ÁGUEDA FERRARI

**O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ABORDAGENS DE PROCESSO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Erasmo Gruginski

CURITIBA

2002



PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ZULEICA ÁGUEDA FERRARI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados José Erasmo Gruginski, Vera Lúcia Pósnik Roloff e John Robert Schmitz argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ABORDAGENS DO PROCESSO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
José Erasmo Gruginski		B
Vera Lúcia Pósnik Roloff		B
John Robert Schmitz		B

Curitiba, 06 de dezembro de 2002.

Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora

À Camila,

pela paciência, meiguice e carinho
em ouvir meus desabafos
e pelo nosso crescimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo incentivo nas minhas tentativas para concluir o curso de Mestrado;

Ao Prof. José Erasmo Gruginiski, pela paciência e pela orientação;

Aos professores Michael A. Watkins e Guido I. Engel, por terem me iniciado nos gêneros de pré-projeto, projeto e tentativa de dissertação, em outra ocasião;

À amiga Sandra, pela constante interlocução e incentivo nos momentos de angústia;

À amiga Cecília (in memoriam), pelo incansável estímulo para que eu retomasse o curso de Mestrado, interrompido duas vezes;

À Telma, sábia psicóloga, que muito me ajudou com suas metáforas maravilhosas;

À CAPES, pelo apoio financeiro, recebido em outra ocasião;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.

DESAFIO

A via bloqueada
instiga o teimoso viajante
a abrir nova estrada.

(Helena Kolody)

PALAVRA

Relâmpago e flama
que me ilumina e
e consome.

(Helena Kolody)

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	11
1 A ABORDAGEM DA ESCRITA COMO PROCESSO	11
1.1 MODELOS DE PROCESSAMENTO DA ESCRITA	11
1.2 A ABORDAGEM DE PROCESSO NO ENSINO DA ESCRITA EM LE	21
1.2.1 Contribuições e Limitações da Abordagem da Escrita como Processo	24
CAPÍTULO II	31
2 A ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO	31
2.1 GÊNERO: CONCEPÇÕES E CLASSIFICAÇÕES	31
2.2 GÊNERO DISCURSIVO	34
2.3 A ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DA ES- CRITA EM LE	38
2.3.1 Os Gêneros Discursivos Mudam	38
2.3.2 O Leitor: A Expectativa e a Estrutura Esquemática	41
2.3.3 Exemplos Típicos e Menos Típicos de Gêneros	46
2.3.4 Contribuições e Limitações da Abordagem do Gênero Discursivo	48
CAPÍTULO III	57
3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSIDERA- ÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	66

RESUMO

A presente dissertação consiste em uma análise crítica das abordagens de processo e de gêneros discursivos aplicadas ao ensino da escrita em Inglês como Língua Estrangeira. A abordagem de processo encara a escrita como um processo complexo que o escritor percorre em vários estágios não-lineares; focaliza, também, a criatividade individual, o conteúdo mais do que a forma, e a produção de várias versões do texto. No entanto, como ela proporciona pouco insumo ao aluno, pode ser complementada pela abordagem que dá atenção particular aos diversos gêneros discursivos e que é mais socialmente orientada. Esta abordagem enfatiza o conteúdo, o estilo, a organização retórica do texto, o propósito comunicativo e a expectativa do leitor, noção esta que se relaciona com a estrutura dos esquemas mentais (conhecimento prévio, experiência de mundo e conhecimento de textos) os quais determinam o conteúdo e a forma de textos aceitáveis em determinado gênero discursivo. O desenvolvimento dos esquemas mentais e a experiência com tarefas apropriadas contribuem para a produção de textos adequados para fins sociais específicos. Concluiu-se que as duas abordagens não são excludentes, mas complementares.

Palavras-chave: ensino de escrita; processo; gênero discursivo.

ABSTRACT

The present dissertation consists of a critical analysis of both the process approach and the genre approach to the teaching of writing in English as a Foreign Language. The process approach sees writing as a complex process which the writer goes through in non-linear stages. It also focuses on content rather than form, individual creativity and the production of several drafts of the text. However, as the process approach does not provide the learner with enough input, it may be complemented by the genre approach which is more socially oriented and gives particular attention to different genres. The genre approach emphasizes content, style, rhetorical organization of texts, communicative purpose, and reader expectation. Reader expectation is related to the concept of schemata (prior knowledge, previous experience and prior textual knowledge) which determine the content and form of texts which are acceptable in a certain genre. Both the development of schemata and experience with appropriate tasks contribute to the production of texts which are suitable for specific social purposes. Our conclusion is that, rather than being mutually exclusive, the two approaches complement one another.

Key words: teaching of writing; process; genre.

INTRODUÇÃO

A escrita, tanto em língua materna (doravante, LM) quanto em língua estrangeira (LE), parece ser uma atividade extremamente complexa, uma vez que nela estão envolvidos diversos fatores tais como: o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico, o conhecimento da organização textual, a distância do interlocutor, o propósito em escrever, além de convenções de ortografia e pontuação.

Ao escrever, ao contrário de quando falamos, nós nos engajamos numa atividade que é ao mesmo tempo particular e pública: particular porque o ato de compor é uma tarefa de natureza solitária, mas também é pública porque a maior parte da escrita se dirige a uma audiência que é, freqüentemente, difícil de ser definida. O ato da escrita difere do da fala no sentido que é menos espontâneo e mais permanente e permite um planejamento verbal mais cuidadoso. Uma vez que os recursos disponíveis para a comunicação são menores, nós não podemos, a exemplo do que fazemos na conversação, interagir com os interlocutores e nos adaptar a eles durante o percurso. Por este motivo, as convenções da escrita tendem a ser mais rígidas do que as da conversação e a linguagem usada tende a ser mais padronizada (BROUGHTON, 1980, p. 116). Escrever apropriada e eficientemente é uma habilidade da qual muitos de nós nos esquivamos mesmo em LM, em que pese tantos anos dedicados ao estudo da mesma.

Aprender a escrever envolve um conjunto de relações cognitivas e sociais, como afirma KRESS (1989, p. 46): *“Command of writing gives access to certain cognitive, conceptual, social and political arenas. The person who commands both the forms of writing and of speech is therefore constructed in a fundamentally different way from the person who commands the forms of speech alone”*¹. O domínio da escrita dá acesso a certas arenas cognitivas, conceituais, sociais e políticas. A

¹ O domínio da escrita dá acesso a certas arenas cognitivas, conceituais, sociais e políticas. A pessoa que domina tanto a forma da escrita quanto a da fala é, portanto, construída de uma maneira fundamentalmente diferente da pessoa que domina apenas as formas da fala. (A tradução das citações e dos verbetes de dicionários são de nossa autoria. A tradução de receitas culinárias e de modelos de processamento da escrita são de autoria de Sandra Tellier Motti).

pessoa que domina tanto a forma da escrita quanto a da fala é, portanto, construída de uma maneira fundamentalmente diferente da pessoa que domina apenas as formas da fala).

Mas como se efetua essa construção? Como o processo da escrita pode favorecer o acesso a tais áreas e determinar ou promover diferenças entre as pessoas? Tais questões, intrinsecamente as mesmas que têm me acompanhado há muito tempo, me fazem refletir sobre o meu trajeto pessoal no processo de aprendizagem da escrita.

Como aluna, desde a infância, sentia temor e ao mesmo tempo fascínio pela escrita. Este fascínio, muitas vezes materializado em produções, foi principalmente vivenciado na co-autoria de livros didáticos de Inglês, para o ensino fundamental e médio. Como professora de Português como LM e de Inglês como LE, sempre me senti desafiada por vários aspectos relacionados à aquisição da escrita e à tarefa de ensiná-la. Daí surgiu a necessidade de maior reflexão e de pesquisa sobre o assunto que me remete, hoje, ao trabalho que me proponho desenvolver.

Como aluna do ensino fundamental (antigo ginásio), nos idos dos anos 60, lembro-me da enorme dificuldade que as redações em LM representavam para mim. Em geral, nós, os alunos, recebíamos um tema sobre o qual escrevíamos com o único objetivo de ganhar nota e entregar ao professor, nosso único interlocutor. Escrevíamos em forma de descrição, narração ou dissertação, sendo o início da atividade sempre muito difícil, pois as idéias não fluíam. Nas ocasiões em que o tema a ser discorrido não era imposto, mas era livre, paradoxalmente, a dificuldade aumentava e as idéias, definitivamente, não fluíam. A sensação era de que eu era “incapaz” de escrever e que não tinha “dom”. Recorria, então, por iniciativa própria, à leitura de algum texto que pudesse me trazer “inspiração”.

A dificuldade em escrever diminuía um pouco quando a produção de textos consistia em receitas, requerimentos, ofícios, relatórios, atas, pois neste caso, eram-nos fornecidos modelos. No entanto, a tarefa realmente adquiria um sabor especial quando consistia em diários e cartas, pois a sensação era de que eu era “capaz” de

escrever. Por que esta sensação de capacidade ou de incapacidade associadas à escrita? Existe realmente o “dom” em que muitos acreditam?

Aos quinze anos, começou a minha experiência com a escrita em inglês, sendo a mais significativa delas, sem dúvida, a troca de cartas com correspondentes de outros países. Mais uma vez, tive a sensação de ser capaz de escrever, porém, nessa ocasião, numa língua estrangeira e para um interlocutor diferente do professor. Escrever para um outro interlocutor que não apenas o professor pode tornar a atividade de escrita mais envolvente e prazerosa?

Na década de 90, decorridos vários anos e novamente como aluna, porém agora, de pós-graduação, deparei-me mais uma vez com a dificuldade de redigir textos: o pré-projeto e o projeto de dissertação, resenhas e ensaios. Creio que a experiência mais frustrante foi a de ter tentado nessa época, porém sem sucesso, escrever a primeira dissertação de mestrado. A exemplo de outros colegas, eu acabei desistindo dessa tarefa. Quais os motivos dessa desistência? Dificuldade de síntese? Tarefa extremamente solitária? Falta de um interlocutor com quem pudesse compartilhar e receber um retorno mais imediato? Dificuldade frente ao gênero textual requerido?

Na minha experiência como co-autora de livros didáticos de inglês, percebi que um dos aspectos mais difíceis dessa tarefa, sem dúvida é planejar o livro e criar a imagem do interlocutor a quem estamos nos endereçando ao escrever. Que tipo de assunto pode agradar a esse leitor/aluno? E quanto ao leitor/professor, qual a sua expectativa?

Na minha experiência como ex-professora de Português e como professora de Inglês no ensino fundamental e médio e em escolas de línguas, tenho constatado a enorme complexidade do processo da escrita. Isto se revela nas queixas constantes dos alunos, que apresentam dificuldades em organizar um texto e que, no caso de LE, desconhecem o uso de certas estruturas e vocabulário e sofrem interferência da LM na LE. As atividades de produção de texto, por sua vez, nem sempre se

constituem de atividades significativas aos alunos, sendo muitas vezes artificiais e descontextualizadas e não apresentando um propósito pelo qual os alunos, efetivamente, deveriam escrever. De um modo geral, parece que tanto professores quanto alunos encaram a escrita apenas como mais uma atividade escolar, não sendo ressaltada a função social da mesma.

Seria interessante, neste ponto, verificar como a escrita é abordada nos diferentes níveis de ensino, a que objetivos visa e quais as atividades desenvolvidas.

No ensino fundamental, na disciplina de inglês, geralmente são ensinadas as quatro habilidades: recepção oral, produção oral, leitura e escrita. Esta se restringe, basicamente, à prática de exercícios gramaticais, à formação de frases, ao preenchimento de lacunas, ou à substituição de partes da informação em diálogos. Muito esporadicamente, ela consiste na produção de outros textos baseados em modelos, tais como: fichas com informações pessoais, bilhetes, cartões, cartões-postais, cartas informais, convites, pequenas narrativas e diálogos.

No ensino médio, o ensino de inglês, além de consistir em uma revisão do conteúdo do ensino fundamental, baseia-se no ensino de gramática e vocabulário, com muita ênfase à compreensão da leitura, visando, geralmente, ao êxito nas provas de vestibular. Quanto à escrita, podemos afirmar que, com raríssimas exceções, não é enfatizada no ensino médio, exceto para a prática de exercícios gramaticais e de compreensão de texto.

Quanto ao que ocorre no ensino superior, pudemos perceber, em conversas informais com professores de inglês, que a dificuldade dos alunos em escrever constitui uma fonte de preocupação. Tomemos como exemplo, o curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Paraná, onde a disciplina Língua Inglesa Escrita é ofertada aos alunos da graduação, em 4 horas semanais, durante quatro semestres, sendo denominada Língua Inglesa Escrita I, II, III e IV. Ao iniciarem a disciplina, os alunos possuem um certo nível de proficiência em leitura em inglês que lhes permite a aprovação no vestibular, contudo, apresentam um nível de escrita

bastante elementar em termos de ortografia, pontuação, tempos verbais, uso da língua, interferência da LM na LE, organização textual e em termos de expressão da sua voz nos textos. Isto não é de surpreender, visto que nos níveis anteriores a escrita não é tão valorizada e também porque o aprendizado de uma LE, em um contexto como o nosso, leva muitos anos. Esses mesmos alunos, no entanto, dentro de quatro semestres, devem ser capazes de produzir textos como autobiografias, narrativas, resumos, resenhas e ensaios, dentre outros. Esta situação constitui um desafio tanto para os professores quanto para os alunos. Os professores também se deparam com outras situações igualmente desafiadoras em relação aos alunos: faixa etária variada, níveis de proficiência lingüística diferentes, interesses diversos e ritmos de aprendizagem diferentes.

Diante de tal situação, inevitavelmente, surgem por parte dos professores, questionamentos tais como: Para quem e para que ensinar a escrita? O que ensinar? Quais seriam as abordagens de ensino mais adequadas para a consecução dos objetivos propostos?

Questionamentos como esses me conduziram a uma breve revisão da literatura, onde pude perceber que KRASHEN (1984, P. 38), dentre outros teóricos, alega que, apesar da existência de grande número de trabalhos sobre a escrita, muito pouco se sabe e são necessárias mais pesquisas sobre o ensino.

Ao analisarmos as diversas abordagens, podemos perceber que o desenvolvimento do ensino da escrita em inglês como LE tem caminhado paralelamente ao ensino da escrita de inglês para falantes nativos. De acordo com SILVA (1990, p. 11), desde 1945, quando começou a era moderna de ensino de LE nos Estados Unidos, a história do ensino da escrita pode ser vista como uma sucessão de abordagens diferentes: a composição controlada, a composição livre, a retórica tradicional (também chamada de instrução conservadora), a abordagem da escrita como processo e a de Inglês para fins acadêmicos.

A composição controlada teve suas origens no método audiolingual, que se baseava numa concepção estruturalista de linguagem e numa concepção behaviorista de aprendizagem, sendo esta entendida como formação de hábitos. Uma vez que a ênfase se centrava no ensino da fala, a escrita constituía uma preocupação secundária e era usada essencialmente como reforço da prática oral. De acordo com GORMAN (1979, p. 189), nessa metodologia, passava-se da substituição de palavras em sentenças de diferentes modelos para a substituição de sentenças em parágrafos de diferentes tipos e para a substituição de recursos literários em ensaios ou histórias. Primeiramente, os alunos eram orientados sobre o que e onde deveriam substituir e depois eram encorajados a desenvolver seus próprios termos de substituição. Na realidade, eles passariam por várias fases: prática de diferente vocabulário e de construções de sentenças; produção de vários estágios entre fala e escrita; reconhecimento de diferentes estilos de escrita para diferentes fins; e, finalmente, composição envolvendo várias substituições. O pressuposto era que o uso da linguagem consistia em manipulação de modelos fixos que eram aprendidos por imitação. Portanto, o foco centrava-se na forma e não no conteúdo, nem na platéia.

Em contraposição a essa metodologia, surgiu a composição livre, como forma de ampliar o controle da língua pelo aluno e para promover a fluência na escrita. O aluno era motivado para escrever extensiva e rapidamente, sem prestar atenção ao número e aos tipos de erros. A ênfase era dada na quantidade e não na qualidade. Qualquer tentativa, por parte do aluno, de emprego de novo item de vocabulário ou de uma combinação sintática diferente era considerada como enriquecimento da experiência lingüística. Isto compensaria os erros que, posteriormente, viria a cometer. Ao se deparar novamente com tais dificuldades, estaria mais seguro e cometeria menos erros. No entanto, não há prova convincente de que o aluno, ao escrever livremente e em grande quantidade, sem ser corrigido, reduza seu índice de erros e melhore seu texto.

A composição livre foi, contudo, rejeitada por muitos teóricos, dentre os quais PINCAS (1962, p. 185), por não se basear nos ideais científicos da formação de hábitos. Esses teóricos preferiam focar a precisão formal e a correção na escrita, nos moldes da já citada composição controlada onde o autor era um manipulador de estruturas lingüísticas aprendidas anteriormente e o leitor era o professor, que estava mais interessado nos traços formais da língua do que na qualidade do conteúdo.

Na metade dos anos 60, de acordo com SILVA (1990, p. 13), surgiu a versão da retórica tradicional como uma reação à composição controlada, pois se acreditava que a escrita deveria ir além de apenas sentenças gramaticalmente corretas. Essa abordagem pretendia fazer uma ponte entre a composição controlada e a escrita livre e consistia em: analisar o discurso em palavras, sentenças e parágrafos; classificar o discurso em descrição, narração, exposição e argumentação; preocupar-se com o uso (sintaxe, ortografia e pontuação) e com o estilo (economia, clareza e ênfase).

Nessa abordagem, a principal preocupação era a construção lógica e o arranjo das formas do discurso. O foco era o parágrafo, não apenas nos seus elementos (sentenças-tópico, sentenças de apoio, sentenças de conclusão e transições), mas também no seu desenvolvimento (ilustração, exemplificação, comparação, contraste etc.). Havia, também, uma preocupação com o desenvolvimento do ensaio, o qual era uma extrapolação dos princípios do parágrafo para partes maiores do discurso (introdução, desenvolvimento e conclusão) e modelos organizacionais (narração, descrição, exposição e argumentação). Aprender a escrever era colocar frases e parágrafos em modelos prescritivos, sendo que o autor preenchia uma forma pré-existente com um conteúdo gerado por ele próprio. O texto era uma coleção de estruturas de discurso que iam se encaixando umas nas outras (sentenças, parágrafos e seções).

A insatisfação com as abordagens citadas ocasionou o surgimento da abordagem da escrita como processo, nos anos 80, de acordo com SILVA (1990, p. 15). A escrita consistia em expressar idéias e significados e era vista como um

processo criativo e complexo. Conseqüentemente, aprender a escrever significava desenvolver um processo de composição eficiente. O autor era o centro da atenção e devia se engajar na descoberta e na expressão do significado. O professor não deveria se preocupar com a forma uma vez que o foco era o conteúdo, as idéias e a negociação do significado e o seu papel era ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para gerar idéias, fazer um rascunho, revisar, modificar e corrigir o texto.

Como reação à abordagem da escrita como processo, surgiu a abordagem da escrita em inglês para fins acadêmicos: o foco da escrita deveria mudar para o leitor, ou seja, para a comunidade de discurso acadêmico. Críticos, dentre os quais HOROWITZ (1986a, p. 144), consideram que a escrita como processo enfatiza demais a parte psicológica do indivíduo e negligencia o contexto sociocultural onde ocorre a produção escrita, ou seja, a academia.

A escrita em Inglês para fins acadêmicos prioriza os diferentes tipos do discurso acadêmico determinados pela comunidade acadêmica. Aprender a escrever significa tornar-se socializado nessa comunidade, saber o que é esperado em termos de escrita e tentar aproximar-se dessa expectativa. Portanto, o autor é orientado para o sucesso acadêmico e deve tentar atingir padrões e requisitos exigidos pelo leitor, que é um membro da comunidade acadêmica e sabe o que é apropriado. O texto deve adaptar-se a um tipo de tarefa específica e pertencer a um tipo reconhecível de gênero discursivo.

TRIBBLE (1996, p. 37), um estudioso do ensino da escrita, sintetiza estudos anteriores em três grandes grupos de abordagens: a abordagem tradicional (*traditional approach*), que focaliza a forma e prescreve modelos de textos a serem imitados pelos alunos; a abordagem do processo (*process approach*), que focaliza o autor desde a geração de idéias até a produção do texto final; e a abordagem do gênero discursivo (*genre approach*), que é mais socialmente orientada e focaliza o modo como escritores e textos interagem com os leitores.

TRIBBLE (1996, p. 5) inicialmente se coloca o questionamento “Por que ensinar a escrita?” e continua a discutir a razão pela qual essa habilidade, dominada por tão poucas pessoas, deveria ser incluída num programa de LE. Para a maioria das pessoas, afirma ele, a necessidade de escrever em LM não vai muito além de listas de compras, mensagens, cartas, ou cartões-postais e preenchimento de documentos oficiais como imposto de renda. Poucas pessoas necessitam escrever relatórios e muito poucas necessitam escrever ensaios, manuais, romances, ou artigos de jornais. Em LE, a necessidade de escrever se restringe mais e, provavelmente, se resume a ensaios, relatórios, teses e cartas comerciais. Em geral, a escrita em inglês como LE é ministrada a alunos adultos com os objetivos de realizarem a prática lingüística com a revisão de gramática e de vocabulário, focarem a correção, expandirem o conhecimento da língua de modo independente, realizarem exames e escreverem com fins profissionais ou acadêmicos.

Diferentes posicionamentos quanto às visões de ensino da escrita têm ocasionado, segundo TRIBBLE (1996, p. ix), debates acalorados entre os seus proponentes, sobretudo entre os defensores das abordagens mais recentes, ou seja, a da escrita como processo e a do gênero discursivo.

Levando em consideração a situação atual do ensino da escrita em LE e a necessidade de reflexão sobre práticas que implementem o seu desenvolvimento na escola, definimos como objetivos deste trabalho:

- fazer uma análise crítica da abordagem da escrita como processo e da abordagem do gênero discursivo;
- levantar as contribuições e limitações de cada abordagem.

A partir daí, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa que procuraremos responder ao longo desta dissertação:

- Até que ponto propostas, como a de TRIBBLE (1996), que tentam unir as duas abordagens favorecem o processo do ensino da escrita?

- Quais as implicações do uso dessas abordagens para a prática pedagógica?

Quanto à metodologia, este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica crítica especialmente no que se refere às questões da abordagem da escrita como processo e da abordagem do gênero discursivo e consta de três capítulos.

No capítulo um, apresentamos a abordagem da escrita como processo, comparando e criticando opiniões de vários autores.

No capítulo dois, tratamos da abordagem do gênero discursivo, sendo este, mais recentemente, associado às metodologias do ensino da leitura e da escrita.

No capítulo três, expomos sugestões de integração de abordagens defendidas por vários autores e apontamos as implicações para a prática pedagógica.

CAPÍTULO 1

A ABORDAGEM DA ESCRITA COMO PROCESSO

1.1. MODELOS DE PROCESSAMENTO DA ESCRITA

Neste capítulo, focalizaremos a abordagem da escrita como processo, a qual teve tanta influência no ensino que merece ser considerada em detalhes. Talvez o mais fascinante desenvolvimento no campo dos estudos da escrita nos EUA, iniciado no final dos anos 70, tenha sido a redescoberta do processo na escrita. WHITE & CHERRY (1986, p. 11) empregam o termo “redescoberta” porque a idéia de processo na construção de textos não se originou na pesquisa da era moderna, mas já era uma preocupação desde Aristóteles. A redescoberta do processo foi necessária porque nas duas últimas décadas do século XIX, o estudo retórico da escrita tinha se reduzido quase que exclusivamente à preocupação com produtos. O termo “processo” parece ter se tornado um modismo tanto na pesquisa quanto no ensino de redação e ambos (pesquisa e ensino) se beneficiaram da redescoberta do processo. Um aspecto positivo decorrente da redescoberta do processo foi ter possibilitado a compreensão da complexidade que envolve a produção do texto escrito, complexidade esta que afeta também escritores habilitados. Porém, como aspecto negativo houve uma freqüente dicotomização de processo e produto. Isto se deve ao fato de ser difícil tirar inferências sobre os processos da escrita a partir de produtos escritos e, de fato, muita pesquisa sobre os processos pressupõe que eles não podem ser inferidos dos produtos.

A separação entre processo e produto pode ser uma distinção teórica útil, porém a dicotomia é em certo sentido falsa. Por outro lado, a conexão entre eles pode ser um pouco desconfortável. Neste sentido, ODELL (1983, p. 53) aborda o problema de modo bem objetivo:

The distinction between written products and the writing process is not so great as we sometimes assume. By examining written products, we can identify analytic skills that writers might use both in exploring facts, ideas, and feelings and in formulating their thoughts on a given subject. Of course, there are certain kinds of information which cannot be obtained by analyzing a completed piece of writing. For one thing, we cannot learn about the sequence of activities a writer went through in the process of producing a draft (...). To learn about those activities, we will have to observe writers while they are engaged in the act of composing. Moreover, we cannot assume that a written product reflects all of the writer's conscious analytic activity. For example, analogies or distinctions that occurred to a writer early in the composing process may later be discarded because they seem irrelevant or invalid².

Portanto, ODELL não acredita em estabelecer limites rígidos entre os processos da escrita e produtos escritos. No entanto, para entender como a análise de produtos escritos pode ser útil para compreender processos de composição, devemos dirigir a atenção para a literatura sobre os processos da escrita.

Conforme WITTE & CHERRY (1986, p. 120), desde a publicação de *The composing processes of twelfth graders* por Janet Emig, em 1971, os pesquisadores se tornaram mais e mais interessados nos processos de escrita e no tipo de pensamento que os escritores desenvolvem quando escrevem, tornando-se a pesquisa muito mais sofisticada. Avanços no conhecimento da composição representam desafios às concepções que a encaram como uma série de estágios, tais como pré-escrita, escrita e reescrita.

Esses modelos lineares vêem a escrita como um problema ou de arranjo ou de estilo, mas raramente de composição. Apesar de os pesquisadores contemporâneos terem encontrado dificuldade em superar a influência das concepções lineares da escrita, esta é agora vista, basicamente, como um problema de pensamento/conhecimento e como um problema de comunicação.

² A distinção entre produtos escritos e o processo da escrita não é tão grande como nós, às vezes pressupomos. Ao examinar os produtos escritos, nós podemos identificar habilidades analíticas que os escritores podem usar tanto ao explorar fatos, idéias e sentimentos quanto em formular seus pensamentos sobre um dado assunto. Certamente, existem certos tipos de informação que não podem ser obtidos ao analisar um texto completo. Por exemplo, nós não podemos saber a seqüência de atividades pelas quais passa um escritor no processo de produzir um rascunho (...). Para saber essas atividades, nós teremos que observar os escritores enquanto eles estiverem engajados no ato da composição. Além disso, nós não podemos pressupor que um produto escrito reflita toda a atividade analítica consciente do escritor. Por exemplo, analogias ou distinções que ocorreram a um escritor no início do processo de composição, podem, mais tarde, ser descartadas porque elas parecem irrelevantes ou inválidas.

Conseqüentemente, os processos de composição são melhor vistos como processos cognitivos e, a partir daí, são desenvolvidos modelos processuais da escrita por alguns estudiosos. Um desses modelos foi desenvolvido por FLOWER & HAYES (1981) e HAYES & FLOWER (1980) e se baseou na análise de protocolos orais, isto é, a verbalização do que o escritor está fazendo enquanto escreve (fig. 1).

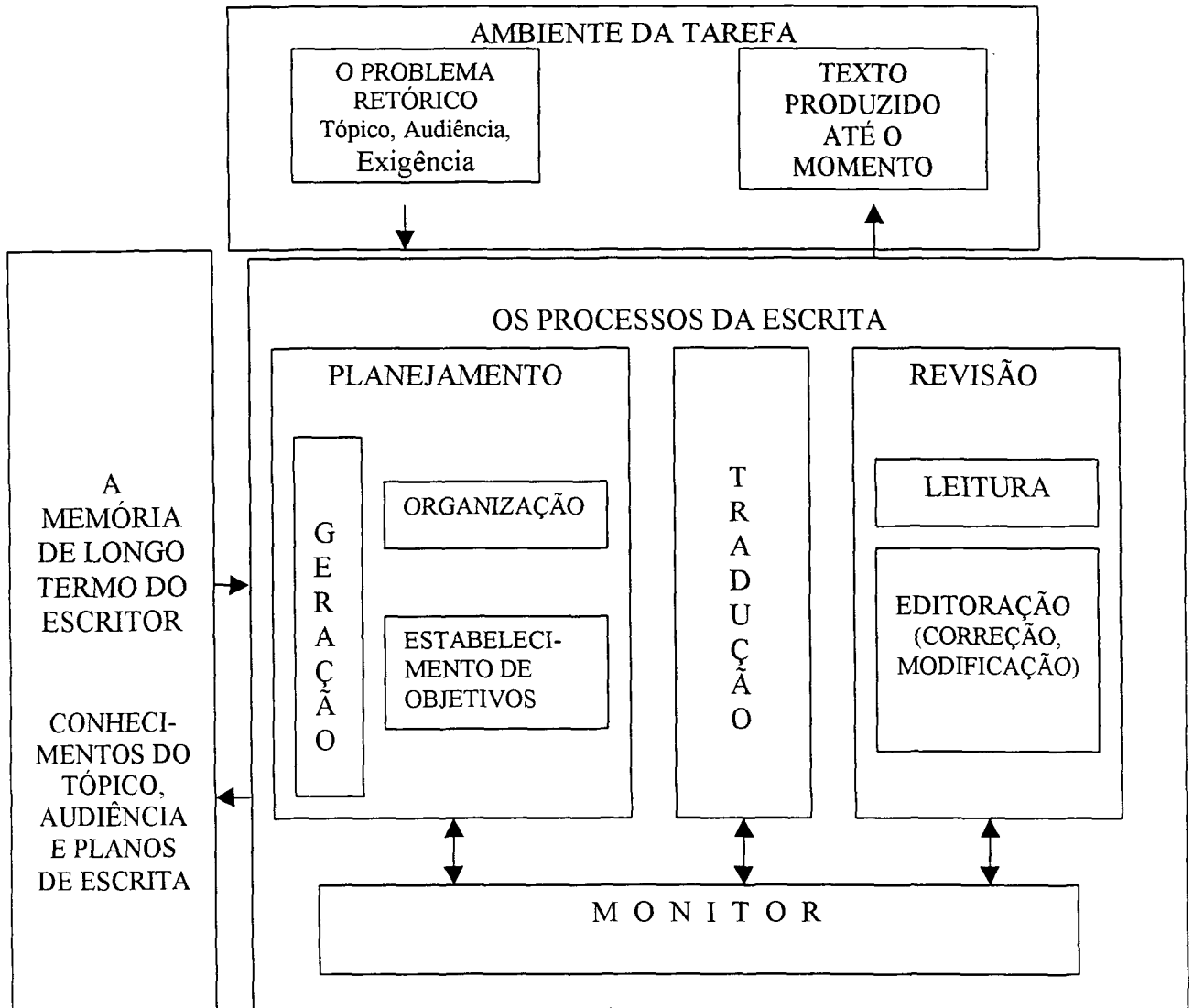


Figura 1: O modelo de FLOWER & HAYES (1981) de processo cognitivo da escrita

O modelo de processo cognitivo de FLOWER & HAYES (1981) apresentado na figura 1, representa a escrita como sendo composta essencialmente de três componentes que interagem: o contexto da tarefa, a memória de longo termo e os processos de composição propriamente ditos. O contexto da tarefa,

que é tudo aquilo que está fora do escritor e que pode influenciar o seu comportamento, contém dois componentes: o problema retórico (que consiste no tópico da escrita, na audiência e na exigência) e o “texto produzido até certo momento”.

A **memória de longo termo** consiste no conhecimento do tópico, da audiência e dos planos de escrita. Podemos perceber, pelas setas bidirecionais, que tanto o ambiente da tarefa quanto a memória de longo termo afetam e são afetados pelos **processos de escrita propriamente ditos**, que são em número de três: planejamento, tradução e revisão. No planejamento, o escritor gera idéias e planos, organiza idéias e objetivos; a organização e o estabelecimento de objetivos são concomitantes e são alimentados pelas idéias produzidas pela geração por meio da memória de longo termo. Na fase da tradução, ele converte idéias e objetivos em linguagem escrita. O texto assim produzido passa então pelo componente revisão, que consta de leitura e editoração: o autor avalia e revisa planos, ou o texto. Pelo uso do monitor, o escritor pode retornar ou avançar nos processos e embutir um processo ou subprocessos em outros, como por exemplo, a revisão, que pode se tornar um subprocesso durante o planejamento.

Esse modelo, mais consistente do que os modelos de estágios lineares anteriores, parece representar os processos internos da mente do escritor quando está trabalhando para resolver problemas de comunicação e, também, componentes externos e internos que podem afetar e ser afetados por aqueles processos. O modelo representa a composição como uma atividade extremamente complexa de resolução de problemas, a qual é invocada em resposta a uma situação retórica que demanda um enunciado comunicativo em forma de um texto escrito ampliado. Conseqüentemente, esse modelo sugere que o modo pelo qual o escritor representa um problema retórico afeta tanto os processos de escrita quanto o produto escrito e, também, que o texto irá refletir decisões que os escritores fazem ao planejar ou ao traduzir.

Outros dois modelos de composição são apresentados por BEREITER & SCARDAMALIA (1987, p. 5). O primeiro modelo encara a escrita como uma tarefa natural, explicável dentro da “psicologia do natural” e que faz uso dos dons humanos naturais de competência lingüística aprendidos pela experiência social, mas que também é limitado por eles. Esse modo de escrever é chamado *knowledge-telling* (doravante, **verbalização do conhecimento**)³.

O segundo modelo encara a escrita como uma tarefa que cresce em complexidade para combinar com a competência em expansão do escritor e é explicável pela “psicologia do problemático”: na medida que a habilidade aumenta, velhas dificuldades tendem a ser substituídas por novas dificuldades de uma ordem mais elevada. Esse modo de escrever envolve ir além dos dons lingüísticos normais, de modo a habilitar o indivíduo a atingir sozinho o que é normalmente realizado apenas pela interação social, isto é, o reprocessamento do conhecimento. Esse modelo é chamado *knowledge-transforming* (doravante, **transformação do conhecimento**). O contraste existente é entre uma habilidade adquirida naturalmente e que é comum a quase todo mundo, e uma habilidade mais estudada que envolve outras e que nem todo mundo adquire. A habilidade mais estudada não é um modo de fazer a mesma coisa, mas de fazê-la melhor e o que a distingue é que ela envolve controle estratégico e deliberado sobre partes do processo, o que não ocorre na habilidade desenvolvida naturalmente. Este é o motivo pelo qual são necessários diferentes modelos para descrever esses processos.

Na figura 2, verificaremos o modelo **verbalização do conhecimento**:

³ Optamos por fazer a tradução de *knowledge-telling* como verbalização do conhecimento, porque não conhecemos outro termo para esse conceito.

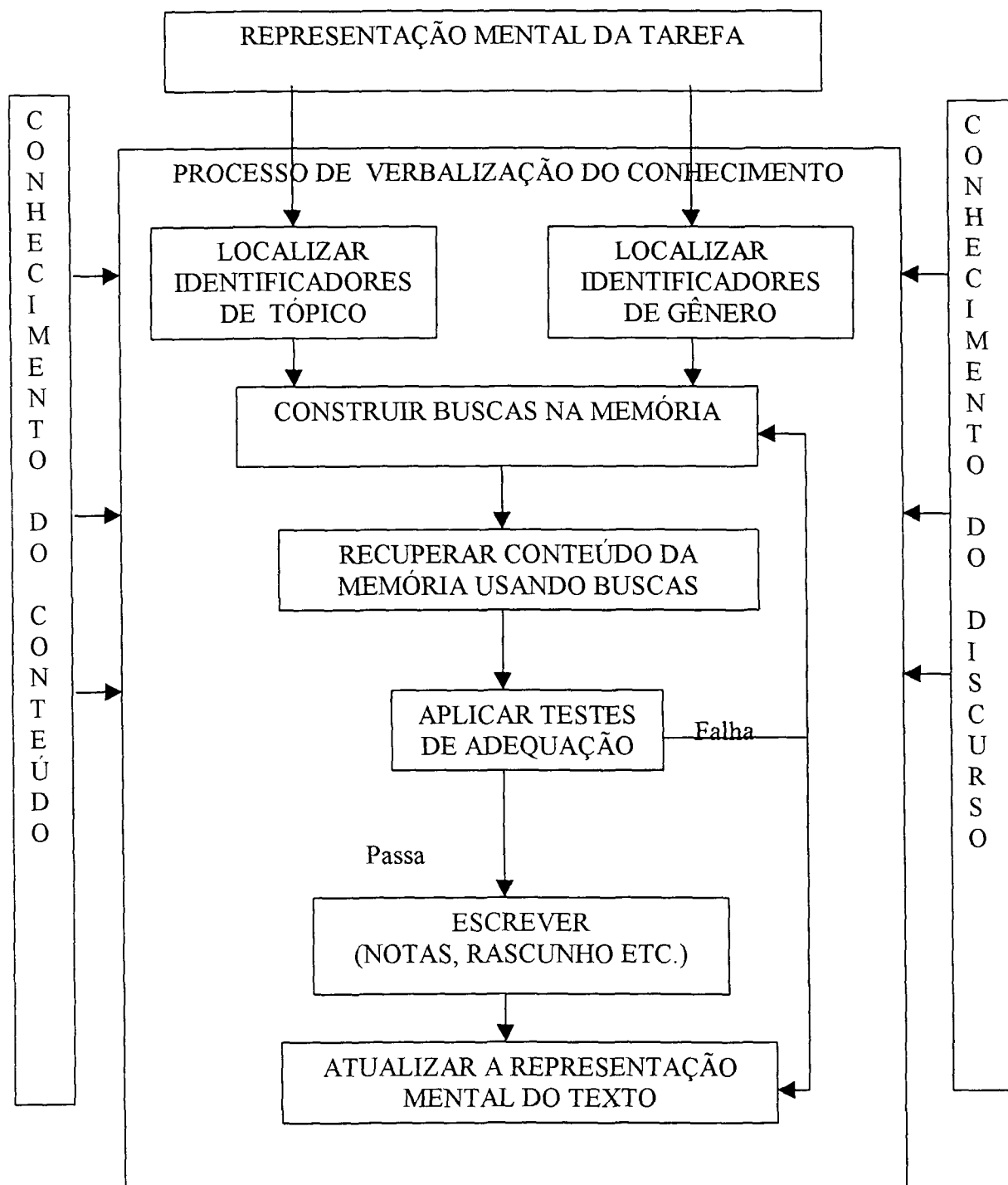


Figura 2. Estrutura do modelo de verbalização do conhecimento (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, p. 8)

O diagrama da figura 2 demonstra o processo de composição que começa com uma tarefa de escrita da qual há uma representação mental que pode ser

analisada em identificadores de tópico e de gênero (ou tipo do discurso). Os identificadores de tópico servem como insumo para buscas que automaticamente preparam conceitos associados através de um processo de ativação de conceitos. Este processo não garante que a informação recuperada seja relevante, mas há uma tendência embutida em relação à relevância do tópico. A adequação da informação recuperada dependerá das buscas extraídas e da disponibilidade de informação na memória. Presume-se que a recuperação aconteça automaticamente por intermédio do processo de ativação, sem que o escritor tenha que monitorar ou planejar com coerência, e que as buscas relacionadas ao gênero (tipo do discurso) funcionem da mesma maneira. A tarefa de escrever um ensaio, por exemplo, sugere que o que se requer é um argumento, ou um ensaio de opinião. Cabe ressaltar que as buscas realizadas dependem muito da sofisticação do escritor. Alguns escritores mais imaturos, por exemplo, podem ter esquemas mentais mais simples para escrever um ensaio de opinião baseando-se em afirmações de dois elementos como crença e argumento; outros escritores mais maduros, ao contrário, podem ter esquemas mais complexos ao apresentar múltiplas razões, antecipar contra-argumentos e assim por diante. De qualquer modo, presume-se que esses elementos do discurso funcionem como buscas para a recuperação do conteúdo da memória, operando em combinação com buscas do tópico para aumentar a probabilidade de que o que for recuperado seja não apenas relevante ao tópico, mas apropriado à estrutura da composição.

Uma vez recuperado, um item de conteúdo está sujeito a testes de adequação. Estes podem ser testes mínimos como, por exemplo, se um item soa bem em relação à tarefa e ao texto já produzido, ou podem ser testes de força persuasiva, adequação ao gênero literário e assim por diante. Se o item passa nos testes, ele se

transforma em anotações ou em texto e começa um novo ciclo de geração de conteúdo. O próximo ciclo de geração de conteúdo pode fazer uso das mesmas buscas do tópico acrescidas de outras e a busca do esquema do discurso seria transformada em argumento. A geração de conteúdo e a escrita continuariam deste modo até que o escritor terminasse a composição.

De acordo com BEREITER & SCARDAMALIA (1987, p. 9) o modelo de verbalização do conhecimento representa uma solução eficiente e natural aos problemas que os escritores imaturos enfrentam ao gerar conteúdo de texto sem apoio externo. A solução é eficiente, pois uma vez especificados o tópico e o gênero, o escritor pode começar, rapidamente, a produzir um ensaio, que se conformará ao tópico e tipo de texto solicitado. A solução é natural porque faz uso do conhecimento prontamente disponível (sendo, por isso, propícia ao relato de experiência pessoal), confia em habilidades já existentes de produção do discurso, preserva a forma direta de produção de linguagem oral e não requer uma quantidade maior de planejamento e estabelecimento de objetivos do que a conversação comum.

Para dar conta da interação entre o processamento do texto e o processamento do conhecimento, é necessário haver um modelo mais complexo, que é o modelo de **transformação do conhecimento**, representado na figura 3:

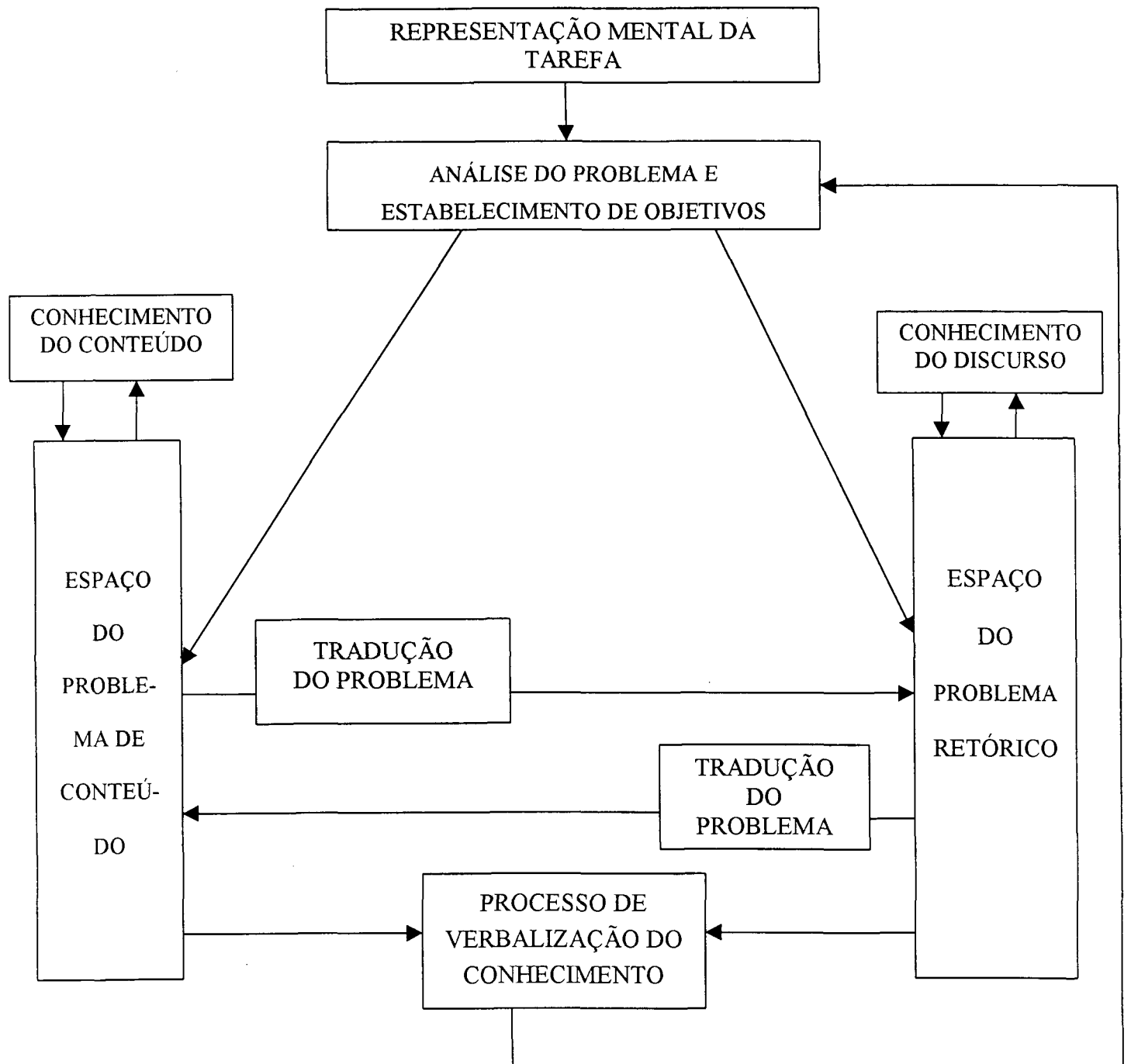


Figura 3: Estrutura do modelo de transformação do conhecimento (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, p. 12)

Pode-se perceber, na figura 3, que o processo de verbalização do conhecimento está ainda presente no de transformação do conhecimento, mas está agora embutido num processo de resolução de problemas, envolvendo dois tipos diferentes de espaços de problema. No espaço do conteúdo, são resolvidos problemas de crença e conhecimento. No espaço retórico, são resolvidos os problemas de objetivos a serem atingidos na composição. Conexões entre os dois espaços de problema revelam que a saída de um espaço serve de entrada para o outro. Assim, se o escritor está trabalhando no espaço retórico e tentando esclarecer algum conceito em torno do qual está querendo construir seu argumento, ele poderá mandar uma mensagem do espaço retórico para o espaço de conteúdo. A mensagem poderá ser transferida novamente para o espaço retórico e o autor poderá iniciar o trabalho de ter de modificar o texto já escrito para adaptar mudanças. Isto poderá levantar outros problemas de conteúdo que podem levar a outras mudanças nas crenças do escritor e assim, sucessivamente, até que o autor termine o texto.

A escrita não é sempre problemática e, às vezes, escrevemos coisas que já foram tão aprofundadas que não temos mais que refletir muito sobre elas. Alguns escritores podem suprimir as operações de resolver problemas até que um primeiro rascunho seja completado. Neste sentido, o modelo de verbalização do conhecimento permanece como uma das capacidades do modelo de transformação do conhecimento, mas as capacidades distintivas deste modelo consistem em formular e resolver problemas e, ao fazer isto, permitem uma interação de mão dupla entre o conhecimento em desenvolvimento e o texto em andamento.

Vale ressaltar que tanto o modelo de **verbalização do conhecimento** quanto o de **transformação do conhecimento** se referem a processos mentais pelos quais os textos são compostos e não aos textos em si. Cremos que é irrelevante saber se um modelo é melhor do que o outro. O que importa é que ambos são modelos de habilidades humanas significativas e podem esclarecer a investigação da aquisição dessas habilidades nos diferentes caminhos do desenvolvimento cognitivo.

1.2. A ABORDAGEM DE PROCESSO NO ENSINO DA ESCRITA EM LE

As pesquisas na área cognitiva significaram um avanço para os professores de escrita que estavam insatisfeitos com as abordagens tradicionais. Os professores de falantes nativos de inglês começaram a perceber que a escrita ocorria em vários estágios não-lineares e que havia diferenças nos processos de escrever de escritores peritos e não peritos. Conforme CAUDERY (1995, p. 1), ao invés de se concentrarem nos textos dos alunos e de fazer comentários críticos sobre os mesmos, os professores preferiam auxiliá-los no processo real da escrita, procurando os motivos dos problemas e tentando ajudá-los a superar as dificuldades.

Essas idéias estavam de acordo com conceitos expressos no final dos anos 70, em numerosos artigos de MURRAY (citado por CAUDERY, 1995, p. 2), um professor cujas idéias se baseavam não na pesquisa de processos da escrita, mas nas reflexões sobre o seu próprio processo do ato de escrever. Ele enfatizava a importância das várias versões no processo, na medida que o escritor descobria por meio da escrita o que ele queria dizer. De acordo com CAUDERY (1995, p. 2), surgiu assim a “abordagem do processo” para o ensino da escrita, a qual era em primeiro lugar uma abordagem e não um método de ensino, pois os meios pedagógicos a que o professor deveria recorrer não estavam claramente estabelecidos ou subentendidos por aqueles que faziam pesquisa empírica sobre o assunto.

Essa abordagem, também usada em LE, considerava que o conteúdo, as idéias e a necessidade de se comunicar deveriam determinar a forma e não o contrário. Enfatizava-se o processo de escrever e não mais o produto. Nesse percurso, inicialmente pensava-se que o escritor passava por vários estágios lineares, como ilustra TRIBBLE, na figura 4:

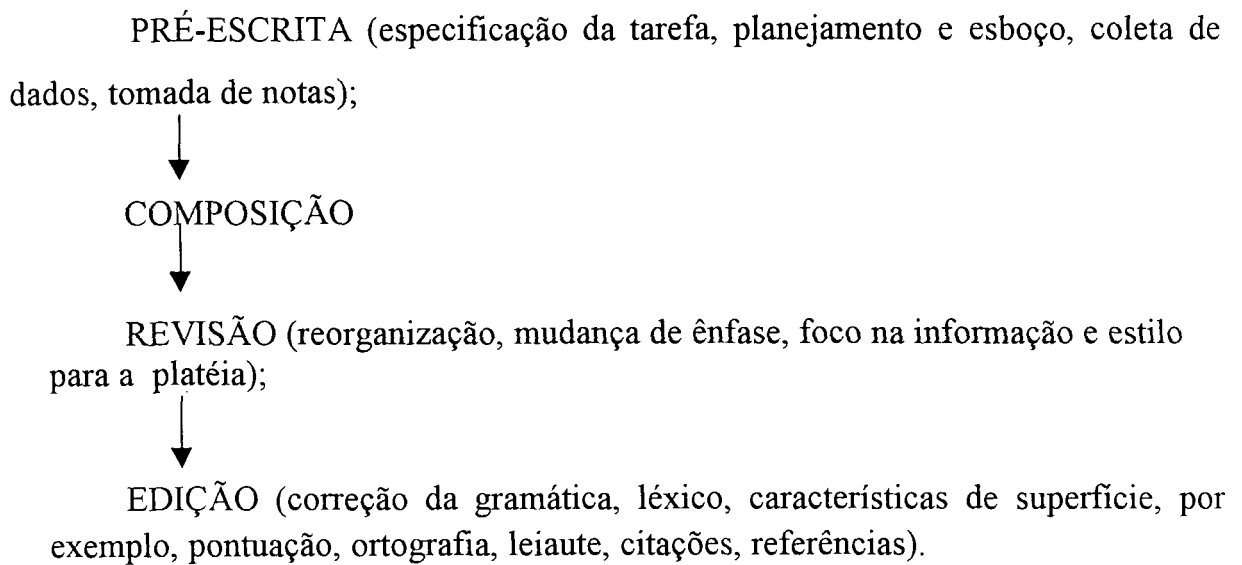


FIGURA 4 (TRIBBLE, 1996, P. 38)

Na verdade, esse modelo linear foi criticado por muitos professores e pesquisadores por não proporcionar uma idéia completa da trajetória percorrida pelos escritores bem sucedidos (ZAMEL, 1983; RAIMES, 1985). Apesar de haver estágios identificáveis na produção de muitos textos, os escritores voltam várias vezes a eles, antes de um texto ser completado. TRIBBLE, na figura 5, também ilustra que o processo não é uma seqüência fixa, mas um processo dinâmico e imprevisível, pois há constantes retomadas nas diversas fases:



Figura 5 (TRIBBLE, 1996, p. 39)

Apesar de a figura 5 ser bastante didática, acreditamos que a explicação de TRIBBLE (1996, p. 39) apresenta-se um tanto sucinta e carece de complementação com opiniões de outros autores.

Nessa abordagem, segundo RAIMES (1983, p. 10), os escritores não fazem perguntas apenas sobre o propósito e a audiência, mas também sobre como escrever sobre determinado assunto e como começar. Muitos professores dão aos seus alunos a oportunidade de explorar um tópico em atividades de discussão, leitura, debate, elaboração de listas e *brainstorming*⁴.

Os alunos fazem associações livres e conexões, geram idéias e devem perceber que o que eles escrevem não é um produto terminado, mas um início, um rascunho. Eles não escrevem sobre um tópico num tempo limitado, mas exploram um tópico através da escrita, mostrando as suas versões ao professor e aos outros colegas. A primeira versão não é corrigida, mas se o leitor encontra problemas na compreensão do texto, ele apenas comenta ou discute as idéias expressas. Dessa maneira, os alunos recebem novas idéias, novas sentenças e novas palavras enquanto escrevem, revisam o que escreveram, pensam sobre o que escreveram e seguem em frente para fazer uma segunda versão (ZAMEL, 1987, p. 698). Os escritores voltam a etapas anteriores sempre que há necessidade de mudanças no desenvolvimento do argumento, ou no estilo, para fazer ajustes em partes posteriores do texto e também para melhor atingir a audiência pretendida (RAIMES, 1985, p. 229). Pode-se verificar que há uma relação entre essa metodologia e o modelo de processamento cognitivo de FLOWER & HAYES (1981), havendo uma preocupação com a geração de idéias do aprendiz por parte do professor e também verificando-se que há constantes retomadas durante o processo. Por isso, talvez a insistência em fazer com que os aprendizes façam várias versões dos seus textos. Vale ressaltar que não se sabe se os professores que utilizam tal metodologia têm consciência ou não dos processos cognitivos nela subjacentes.

⁴ *Brainstorming* – Na área de *marketing*, a tradução usada é “tempestade de idéias”. De acordo com RAIMES (1983, p. 10), esta técnica consiste em produzir palavras, frases, idéias tão rapidamente quanto possível sem preocupação com adequação, ordem ou precisão; pode ser feita, oralmente, numa classe ou num grupo, ou individualmente, no papel.

A constatação da natureza não-linear da escrita tem sido feita por meio de pesquisas sobre o processo, em estudos de caso, entrevistas, enquetes e análises de protocolos, os quais têm representado um desafio à metodologia da pesquisa sobre a escrita e sobre o ensino. Em um desses estudos, ZAMEL (1983, p. 41) pesquisou sobre o processo de composição de seis alunos adiantados de LE e demonstrou que eles compõem de modo semelhante a escritores de LM. Para isso, a autora usou a abordagem de estudo de caso, observando seus sujeitos enquanto escreviam, entrevistando-os e coletando todo o material escrito para a produção de um único ensaio, para o qual eles tinham tempo ilimitado para escrever. Os alunos mais habilidosos revisavam mais, levavam mais tempo para escrever, preocupavam-se com as idéias em primeiro lugar, revisavam seus textos em nível de discurso, mostravam um processo recursivo de escrita e deixavam para corrigir no final. Os menos habilidosos revisavam menos, levavam menos tempo para escrever, focavam partes menores de seus textos e corrigiam desde o começo até o final do processo, assim como escritores pouco habilidosos de LM. ZAMEL concluiu que os escritores de LE não habilidosos escreviam como escritores de LM não habilidosos e que a falta de competência em escrever em LM se refletia na habilidade de escrita em LE⁵.

1.2.1. Contribuições e Limitações da Abordagem da Escrita como Processo

Em relação à instrução tradicional, GRABE & KAPLAN (1996, p. 86) consideram que a abordagem da escrita como processo libertou o ensino de: modelo baseado em três ou cinco parágrafos; avaliação da escrita baseada em uma única versão; pressuposto de que cada aluno deveria trabalhar sozinho, ou apenas com a avaliação do professor; apoio na gramática e nos livros-texto; modelo linear de composição baseado em esboço, escrita e correção.

Quanto às contribuições da abordagem da escrita como processo, apontadas por TRIBBLE (1996, p. 40), salientam-se algumas tanto para professores quanto para

⁵ BEREITER & SCARDAMALIA (1987, p. 8), no modelo de verbalização do conhecimento, também se referem ao nível de sofisticação do leitor e concluem que alguns escritores mais imaturos têm esquemas mentais mais simples para escrever, por exemplo, um ensaio de opinião, enquanto que os mais maduros apresentam maior complexidade mental.

alunos. Os materiais de ensino e aprendizagem tentam combinar atividades de escrita com as necessidades dos aprendizes e encorajam a criatividade de modo muito prático. O professor que trabalha nesse paradigma tenta respeitar o conhecimento do aluno e evitar a imposição de idéias e o comportamento lingüístico. O aluno, por sua vez, pode se expressar livremente e contribuir com sua experiência e seu conhecimento de mundo.

Os aspectos de encorajar a criatividade, a auto-descoberta e a voz do autor, valorizar seu conhecimento de mundo e evitar a imposição de idéias ou o comportamento lingüístico, são defendidos tanto por TRIBBLE (1996, p. 40), quanto por GRABE & KAPLAN (1996, p. 86). Acreditamos que, se por um lado encorajar a criatividade é algo positivo, por outro lado ela não surge sem estímulo. Nesse sentido, não há motivo pelo qual a abordagem da escrita como processo não possa recorrer ao uso de modelos de textos diversos analisados na sala de aula de LE, pois esses modelos não restringem a liberdade criativa do aprendiz. Por mais questionados que sejam esses modelos, apoiamos seu uso, de acordo com o grau de complexidade adequado aos diferentes níveis de ensino.

No que concerne à criatividade e à liberdade criativa, cremos que elas existem apenas dentro de certos limites e de certas convenções a fim de que a comunicação seja garantida. A tarefa do aprendiz de LE é identificar os limites de sua nova língua. Para estimular a criatividade, RAIMES (1983, p. 10) sugere que o professor explore um tópico em atividades de discussão, leitura, debate, *brainstorming* e elaboração de listas. Como consequência, os alunos poderão fazer associações e gerar idéias. Esses aspectos também estão embasados nos modelos de FLOWER & HAYES (1981, p. 14) e de BEREITER & SCARDAMALIA (1987, p. 8), no que se refere à ativação dos conceitos de conteúdo de relevância e busca na memória de longo prazo.

Vários autores, como ZAMEL (1987, p. 698), RAIMES (1985, p. 229), GRABE & KAPLAN (1996, p. 86), BEREITER & SCARDAMALIA (1987, p. 5), BADGER & WHITE (2000, p. 157) e TRIBBLE (1996, p. 38) defendem a natureza recursiva e não-linear da escrita e que, ao escrever, os escritores voltam a diferentes

estágios (planejar, fazer rascunho, revisar) mais do que uma vez. Este aspecto está descrito nas fases do modelo de processamento de escrita de FLOWER & HAYES (1981). Desta forma, verificamos que o processo é dinâmico e imprevisível. Concordamos com esses autores no que se refere a esse aspecto, pois ao tentarmos escrever um texto, tanto em LM como em LE, geralmente fazemos mais do que uma versão. Como exemplo, podemos citar desde textos menos sofisticados como simples narrativas, até textos mais elaborados como uma dissertação de mestrado. Não seguimos o planejamento à risca, fazemos diversas alterações no decorrer do processo, alternamos nosso papel de autores e leitores do nosso próprio texto e, constantemente, solicitamos sugestões de outros leitores. Pudemos experienciar este fato durante toda a elaboração desta dissertação, pois foram várias as versões realizadas.

Consideramos que o fato de o aluno receber *feedback*, tanto do professor quanto dos colegas, nas tarefas de pré-escrita e múltiplas versões é enriquecedor, pois o aluno recebe uma avaliação imediata de seu interlocutor, reformulando em seguida o seu texto.

A abordagem, de acordo com GRABE & KAPLAN (1996, p. 86), também encoraja os seguintes aspectos: a escrita significativa sobre tópicos de importância ou de interesse para o escritor; a necessidade de planejar a escrita como uma atividade contextualizada e orientada para um objetivo; a escrita livre e a escrita de diário como meios alternativos de gerar e desenvolver a expressão, superando o bloqueio do escritor; a informação baseada no conteúdo como mais importante do que o produto final baseado na gramática, e a consciência dos alunos sobre o processo da escrita e sobre noções como audiência.

Acreditamos que os alunos devem ser orientados para escrever com um objetivo e para uma audiência, devendo ser conscientizados sobre o processo da escrita. Achamos um pouco questionável quando se oportuniza somente a escrita livre, pois nem sempre ela é sinônimo de superação de bloqueios do escritor. No caso

específico de LE, também achamos questionável, pois é necessário que o aluno tenha insumo lingüístico, com muito apoio na leitura para poder escrever.

A abordagem do processo, portanto, é vista como uma inovação, permitindo que professores e alunos tenham maior interação e que a escrita tenha um propósito. No entanto, CAUDERY (1995, p. 1) percebeu simplificações e distorções quanto ao entendimento de professores de LE a respeito da mesma, em uma pesquisa realizada pela Internet, em 1993. Ao entrevistá-los, o autor concluiu que não havia unanimidade nas respostas: alguns entendiam a abordagem como trabalho dos alunos em sucessivas versões; outros entendiam que ela representava um contraste com abordagens que focavam o produto, o que sugere que o confronto “processo, não produto” é ainda significativo; outros responderam que tanto o produto quanto o processo eram importantes; outros, ainda, entendiam que o processo da escrita não é o objetivo, mas um meio para se atingir um fim.

As críticas em relação a essa abordagem começaram a surgir nos anos 80 e alguns dos pressupostos têm sido questionados. No centro das críticas, segundo GRABE & KAPLAN (1996, p. 88), está a afirmação de que essa abordagem tem uma noção instrucional sem uma base teórica forte, base esta que alegava ter, uma vez que tentou revolucionar o ensino da escrita. Ela oferece muitos avanços, mas alega oferecer muito mais.

Uma limitação da abordagem, apontada por TRIBBLE (1996, p. 41), refere-se à dificuldade dos professores em conseguirem o equilíbrio entre o que eles consideram importante para o desenvolvimento de seus alunos como escritores e a disponibilidade de materiais de ensino com os quais eles têm de trabalhar. Esses materiais de ensino baseiam-se muitas vezes em modelos behavioristas implícitos na metodologia audiolingual, ou mesmo no modelo baseado em Apresentação, Prática e Produção e se opõem ao foco na criatividade individual, que é uma das bandeiras defendidas pela abordagem. O problema desses paradigmas é que, inicialmente, eles foram desenvolvidos para auxiliar os aprendizes na prática da linguagem oral e

ênfatizam a prática de modelos, a repetição e o ensino de formas lingüísticas específicas. Ao serem transpostos para os materiais de ensino da escrita, podem criar obstáculos para os professores que desejam mudar o foco de suas aulas.

HOROWITZ (1986b, p. 446) faz outras considerações a respeito da abordagem do processo: a ênfase nas múltiplas versões pode tornar os alunos despreparados para os exames onde eles têm de redigir sob a pressão do tempo; o excesso de avaliação por parte dos colegas pode formar nos alunos uma visão pouco realista das suas habilidades; e a tentativa de espelhar maus escritores na imagem dos bons pode ser de eficácia questionável.

Um outro problema para os professores, segundo TRIBBLE (1996, p. 42), consiste em avaliar se a orientação indutiva da abordagem do processo pode ser aplicada a todos os contextos onde a escrita é ensinada, uma vez que muitos aprendizes adultos de LE já possuem as suas competências de escritores completamente desenvolvidas na sua LM. Ela pode ser adequada a alguns alunos e a algumas tarefas acadêmicas. Portanto, o tipo de curso de escrita direcionado a adultos deve ser diferente do curso direcionado, por exemplo, a alunos adolescentes e que possivelmente ainda não dominam, de forma eficaz, a escrita em LM. Se formos questionar o contexto de ensino de LE no Brasil, concordamos com TRIBBLE no que concerne a esse aspecto, pois, indubitavelmente, há uma grande diferença entre ensinar uma LE no ensino fundamental, médio, ou superior, ou mesmo numa escola de línguas. O número de alunos numa sala de aula, a faixa etária dos alunos, o grau de desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de mundo e o nível de proficiência lingüística são variáveis importantes a serem consideradas na aplicação de tal abordagem.

Dentre os pontos fracos da abordagem do processo não apontados por TRIBBLE, porém ressaltados por BADGER & WHITE (2000, p. 157) situam-se:

*input*⁶ insuficiente e pouca importância dada ao tipo de textos produzidos pelos escritores e ao propósito pelo qual esses textos são produzidos.

Concordamos com BADGER & WHITE (2000, p. 157) e com CAUDERY (1995, p. 2) no que se refere ao insumo lingüístico ser insuficiente na abordagem da escrita como processo, pois o aluno precisa receber insumo em termos de estruturas, vocabulário, uso da língua e de organização textual, para ter mais suporte na escrita. Acreditamos que não apenas o conteúdo deve ser enfatizado, mas também aspectos formais e organizacionais do texto.

Outros problemas na adoção de tal abordagem, segundo CAUDERY (1995, p.3) são: dificuldades para ser implantada em larga escala e excesso de simplificação, isto é, uso de certos elementos apenas da abordagem para resolver problemas de ordem prática.

Um outro aspecto que merece destaque é o fato de essa abordagem ter sido, originalmente, adaptada do contexto de ensino de LM para o contexto de LE. Há que se ter cautela, portanto, na sua adoção, pois assim como existem semelhanças entre os processos de escrita em LM e LE (como por exemplo, os vários estágios na produção de um texto), há também diferenças. Dentre essas diferenças, situam-se as barreiras impostas pelo conhecimento imperfeito de LE e o fato de os escritores de LE já terem desenvolvido processos bem sucedidos de escrita em LM. Neste sentido, concordamos com CAUDERY (1995, p. 15) ao ressaltar que os processos de escrita desenvolvidos em LM são transferidos à LE e que uma escrita fraca em LE não constitui, necessariamente, um sinal de que os processos de escrita de LM sejam inadequados, mas que o conhecimento de LE seja inadequado. Para alguns alunos de LE, mesmo que eles estejam elaborando produtos fracos, a abordagem do processo pode ser irrelevante ou precisar de adaptação. Além disso, o fato de haver pequenas

⁶ *Input* (insumo lingüístico) – De acordo com RICHARDS, J. et al. (1992, p. 182), *input* consiste na linguagem que o aprendiz ouve ou recebe e a partir da qual ele pode aprender. A linguagem que o aprendiz produz é, por analogia, às vezes chamada de *output*. No ensino de LE, uma distinção é feita, às vezes, entre *input* e *intake*. *Intake* é o insumo útil para o aprendiz. Um pouco da linguagem que o aprendiz ouve pode ser muito rápido ou difícil para ele compreender e por isso não é usado no aprendizado e não passa a *intake*.

diferenças no processo, o qual pode ser eficaz e apropriado tanto para a escrita em LM quanto para a escrita em LE, leva-nos a concluir que a abordagem do processo precisa sofrer adaptações ao ser usada na sala de aula, de acordo com as diferentes circunstâncias de ensino. Muito mais deve ser feito para se elaborar uma abordagem de ensino e metodologias especificamente direcionadas ao ensino de escrita em LE, baseando-se no que se sabe sobre a pesquisa do processo da escrita e abordagem do processo na sala de aula.

O valor da abordagem da escrita como processo derivou do seu efeito revigorante sobre as práticas de escrita em sala de aula e do reconhecimento da importância da experiência de mundo dos alunos. No entanto, ela tem suas limitações e não pode ser vista como resposta às necessidades de todos os tipos de aluno. O escritor adulto competente, por exemplo, precisa se apropriar de certas convenções e restrições ao escrever para uma platéia nova e desconhecida.

Essa abordagem, cujo foco está no autor, certamente inclui elementos-chave para tornar o aprendiz mais eficiente ao produzir textos, no entanto, poderá ser mais efetiva se o escritor tiver condições de pressupor o que o leitor espera encontrar nos textos. Para tanto, o escritor deverá ampliar a noção de gênero discursivo, que será o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO

2.1. GÊNERO: CONCEPÇÕES E CLASSIFICAÇÃO

O termo francês *genre* pode ser traduzido em português como **gênero**. Ao tentarmos definir **gênero**, esbarramos numa série de dificuldades, uma vez que o termo se apresenta vago e extremamente escorregadio. Reportando-nos, primeiramente, ao dicionário HOUAISS (2001, p. 1441), verificamos que o termo provém do latim *genus, eris* que significa “nascimento, descendência, origem; raça, tronco; descendente, rebento, filho”. O termo latino, por sua vez, deriva do grego *genos, eos* com significado semelhante.

CANDLIN, no prefácio da obra de BHATIA (1993, p. ix), pergunta por que motivo o termo **gênero** chama tanto a atenção atualmente e por que tantos estudiosos de diferentes áreas como professores de literatura, sociólogos, cientistas cognitivos, lingüistas computacionais, analistas do discurso, especialistas em Inglês para fins específicos e professores de línguas se reúnem em torno desse assunto. Ele mesmo responde que esse conceito encontrou a sua hora e precisa ser explicado:

(...) text and its genres is a metaphor which invites attention by those whose role is linguistic analysis, those who seek evidence for the rhetorical preferences of contemporary media, those who seek to infer the processing strategies whereby texts are individually constructed and construed, those who wish through the analysis of individuals' textual preferences to connect language with social practices, and those literary and lexicographic scholars whose interests lie in stylistic choice and historical antecedent. It is this commonality of usage, however, which causes the problem (...). Genre needs an explanation⁷.

Dentre as várias acepções do termo *genre* apresentadas pelo dicionário francês PETIT Robert (1978, p. 861), constam categorias de obras, definidas pela tradição, tais como gêneros em verso, gêneros em prosa, gênero dramático, grave,

⁷ (...) o texto e seus gêneros são uma metáfora que chama a atenção daqueles cujo papel é a análise lingüística, daqueles que procuram evidência das preferências retóricas dos meios de comunicação contemporâneos, daqueles que procuram inferir as estratégias de processamento por meio das quais os textos são individualmente construídos e compreendidos, daqueles que desejam, por meio da análise de preferências textuais dos indivíduos, ligar a linguagem a práticas sociais, e daqueles literatos e lexicógrafos cujos interesses repousam na escolha estilística e no referente histórico. É esta comunidade de uso, entretanto, que causa o problema (...). O gênero precisa de uma explicação.

cômico e anedótico. De acordo com o mesmo dicionário, no ano de 1350, **gênero** passa a incluir também a categoria que exprime o pertencimento ao sexo masculino, ao sexo feminino, ou às coisas (neutro); em torno do ano de 1400, **gênero** adquire o significado de “espécie, tipo” e no século XVII, adquire o significado de “maneira, modo, atitude”.

Em inglês, também é usado o termo francês *genre* e além da acepção de “tipo”, percebe-se a noção de “estilo” nele embutida. O CAMBRIDGE International Dictionary of English (1995, p. 588) define **gênero** como um estilo particular especialmente de literatura, arte, música etc., reconhecível pelo seu assunto específico de forma.

O termo **gênero**, de acordo com THREADGOLD (1994, p. 1408), teve sua origem na literatura e a partir daí o termo se expandiu para outras áreas, dentre as quais, antropologia e estudos culturais, etnografia, sociolinguística, análise do discurso crítica e semiótica social. A sua história em estudos literários e retóricos continua a marcar as associações que veio a ter com a literatura e com o ensino da leitura e da escrita.

A noção de gênero tem sido uma preocupação constante, desde Platão e Aristóteles. Segundo TODOROV (1980), existem algumas classificações que são muito conhecidas. Primeiramente, existe a clássica distinção entre poesia e prosa, que é bastante problemática devido ao sentido da palavra prosa, a qual tanto pode significar prosa literária como tudo aquilo que não é literário.

Em seguida, vem a distinção entre os gêneros épico, lírico e dramático, os quais têm sido vistos desde Platão como formas “naturais” da literatura.

Existe também uma classificação antiga que distingue a tragédia da comédia, sendo esta caracterizada por ações corriqueiras, por personagens de baixa condição e por um final feliz e aquela caracterizada pelo caráter sério da ação, por personagens dignas e por um final infeliz.

Outra classificação da poética clássica refere-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, que remonta à Idade Média (BRANDÃO, 2000, p.18).

Esses gêneros são representados por obras de Virgílio, distribuídas em três setores: a *Eneida*, que representa o estilo elevado e os guerreiros; as *Geórgicas*, que representam o estilo médio e os camponeses; e as *Bucólicas*, que representam o estilo humilde e os pastores. Portanto, esta é uma classificação ao mesmo tempo literária (pois se baseia na escolha do vocabulário e das construções lingüísticas) e também sociológica (pois se baseia no grau social das pessoas representadas).

Além das classificações da literatura, a retórica antiga também apresenta a sua classificação, reconhecendo três tipos de discursos: o deliberativo, habitualmente dirigido a um auditório a quem se aconselha ou dissuade; o judiciário, onde o orador acusa ou se defende; e o epidítico, um discurso de elogio ou repreensão que versa sobre os atos do cidadão.

Os gêneros estavam também associados a uma classificação sociocultural de tipos de pessoas, de acordo com o modo e o estilo de falar e escrever que as caracterizavam (FOWLER, 1982). Estas primeiras classificações mais tarde se tornariam a distinção entre cultura popular e elevada. As hierarquias dos gêneros e valores morais e sociais como parte de uma pedagogia, explícita ou não, são responsáveis pela formação do cânone e pela instituição do estudo literário e da alfabetização, que é um instrumento para controle social (THREADGOLD, 1994).

A constante classificação de gêneros associados com as instituições sociais e culturais mais poderosas como governo, religião, lei e pedagogia (conseqüentemente, literatura e ciência) como “elevados” contribui para o estabelecimento da distinção entre linguagem padrão e não-padrão, para a manutenção de estruturas disciplinares correntes em escolas e universidades e até para a manutenção de desigualdades sociais, étnicas, raciais e sexuais.

FOWLER (1982) alega que o conhecimento do gênero por pessoas instruídas deu origem a um sistema de reconhecimento do modelo genérico de textos, de reconhecimento de valores associados com o sistema de gêneros e a uma pedagogia explícita para a prática da leitura e da escrita.

Há uma grande proliferação de termos referentes à questão do gênero, tais como: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos, gêneros do discurso e gêneros discursivos.

2.2. GÊNERO DISCURSIVO

Dentre os conceitos de gênero discursivo, destaca-se o de SWALES.

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 the 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 validation⁸.

(SWALES 1990, p. 58)

Pretendemos, retomar a definição de SWALES por partes, ilustrando-a com alguns exemplos. Para entendermos o conceito de gênero discursivo, dois conceitos são importantes: o de **propósito comunicativo** e o de **evento comunicativo**.

O conceito de **evento comunicativo**, como é explicado por SWALES (1990, p. 46), inclui, além do discurso, os seus participantes, o papel do discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações culturais e

⁸ Um gênero discursivo compreende uma classe de eventos comunicativos, sendo que os seus membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros peritos da comunidade criadora de discurso e, desse modo, constituem a razão fundamental do gênero discursivo. Esta razão fundamental forma a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é ao mesmo tempo um critério privilegiado e um critério que opera para manter o escopo de um gênero, como aqui concebido, estreitamente focado na ação retórica comparável. Além do propósito, os exemplos típicos de um gênero exibem vários modelos de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência desejada. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem alcançadas, o exemplo típico será visto como prototípico pela comunidade de discurso maior. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem comunicação etnográfica valiosa, mas tipicamente requerem validação adicional.

históricas. Um **evento comunicativo**, portanto, é o uso que as pessoas fazem da língua de um modo compartilhado para obter algo. Os resultados que o falante/escritor espera obter ao produzir um texto constituem o **propósito comunicativo**. Isto pode envolver, textos orais ou escritos, como por exemplo, uma receita culinária (onde o propósito é dar instruções a alguém para preparar um prato), ou um bilhete (onde um pai comunica, por exemplo, o motivo pelo qual seu filho faltou à escola). Cabe ressaltar que nessas situações os textos têm um propósito social e são escritos para ir ao encontro de eventos comunicativos onde os participantes estão engajados na interação. Cada interação, portanto, tem um propósito comunicativo diferente.

TRIBBLE (1996, p. 47) apresenta três exemplos de eventos comunicativos onde os textos têm propósitos comunicativos diferentes:

- **Evento 1:** “Uma companhia quer confirmar a nomeação de um novo funcionário do quadro do pessoal”. Neste caso, há necessidade de uma carta de nomeação para provar que os empregados têm ou não o emprego. Essa carta, numa companhia britânica, por exemplo, terá certas características como o nome da pessoa a ser nomeada, a data da nomeação, as condições do serviço e o salário. A carta conterá frases como “Tenho a satisfação em informá-lo...”, “esta nomeação começará a vigorar a partir de...” e assim por diante. A carta será escrita no papel com o timbre da companhia e será assinada por um funcionário da empresa.

- **Evento 2:** “Uma companhia quer garantir a uma pessoa que está comprando um produto que ele será consertado ou substituído, caso estiver com defeito”. Neste evento, há uma pessoa com qualificações legais, uma companhia e um comprador não nomeado. Por ser um documento legal, o texto deve ter características diferentes e deve ser escrito por alguém que tenha *status* e qualificação de perito. Além disso, conterá vocabulário técnico específico e estilo de frases que não são encontrados em outros textos.

- **Evento 3:** “Um pai quer informar ao professor de seu filho que este faltará à escola no dia seguinte”. O bilhete do pai ao professor, deve ser menos formal, mas mesmo assim deve ser reconhecível por membros de uma comunidade particular como um tipo específico de texto. Mesmo esse tipo simples de texto faz algumas demandas ao escritor, o qual deve fornecer ao leitor certo tipo de informação e

responsabilizar-se por manter um complexo conjunto de relações entre pai, professor, aluno e autoridades da escola.

Para entendermos o conceito de gênero discursivo, também é necessário fazer a distinção entre os conceitos de **comunidades de fala** e de **comunidades de discurso**, uma vez que este também é contemplado na definição de SWALES (1990, p. 58): “Os propósitos [comunicativos] são reconhecidos pelos membros peritos da **comunidade de discurso** maior e, desse modo, constituem a razão fundamental do gênero discursivo”.

Uma **comunidade de fala**, de acordo com BLOOMFIELD (1933), é vista como uma comunidade composta por membros que compartilham regras lingüísticas semelhantes, por exemplo a comunidade de fala do mundo falante de inglês. Mais tarde, LABOV (1966, p. 7) fala em normas compartilhadas e prefere este conceito a características compartilhadas de desempenho. Outros, como FISHMAN (1971), vêem uma comunidade de fala como uma comunidade composta por membros que compartilham regras funcionais de uso da língua, as quais determinam a adequação de enunciados. Já para HYMES (1974, p. 51), uma comunidade de fala é uma comunidade que compartilha conhecimento de regras de conduta e interpretação de fala e este compartilhar compreende conhecimento de pelo menos uma forma de fala e conhecimento de seus padrões de uso.

As **comunidades de fala**, de acordo com SWALES (1990, p. 24), são um agrupamento sociolingüístico onde as necessidades comunicativas do grupo (socialização e solidariedade) tendem a predominar no desenvolvimento e manutenção das suas características discursivas. Elas são **centrípetas** (tendem a absorver as pessoas) e herdaram seus membros por nascimento, acaso ou adoção.

Já as **comunidades de discurso** são um agrupamento sociorretórico, em que as pessoas estão ligadas para perseguir objetivos comuns e posteriores aos de socialização e solidariedade; as necessidades comunicativas de manutenção dos objetivos tendem a predominar no desenvolvimento e manutenção das características do discurso. Uma característica comum que essas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros discursivos particulares que são usados para a obtenção do conjunto de objetivos. Os **gêneros discursivos** são propriedades das comunidades de discurso e não de indivíduos, nem de comunidades maiores de fala. Eles possuem características de estabilidade e reconhecimento e consistem em textos falados, escritos ou em uma combinação de ambos, aliados a procedimentos de codificação e

decodificação e aspectos relacionados ao papel do texto e ao meio-ambiente do texto. Ao contrário das comunidades de fala, as **comunidades de discurso** são **centrífugas** (tendem a separar as pessoas em grupos ocupacionais, ou grupos de interesse por especialidade) e recrutam seus membros por persuasão, treinamento, ou qualificação relevante.

Uma **comunidade de discurso** utiliza e, portanto, possui um ou mais **gêneros discursivos** para a continuidade de seus objetivos que podem envolver adequação de tópicos, forma, função e posicionamento de elementos discursivos e os papéis que os textos desempenham na comunidade. Além de possuir gêneros discursivos, uma comunidade de discurso adquiriu um léxico específico, que pode envolver itens lexicais conhecidos pela maioria das comunidades de fala ou itens mais restritos a certas comunidades de discurso como, por exemplo, terminologia altamente técnica em comunidades médicas.

Qualquer que seja a origem do termo **comunidade de discurso**, o ponto relevante é que tem sido muito usado na pesquisa sobre a escrita, a exemplo do que afirma HERZBERG:

The pedagogies associated with writing across the curriculum and academic English now use the notion of 'discourse communities' to signify a cluster of ideas: that language use in a group is a form of social behavior, that discourse is a means of maintaining and extending the group's knowledge and of initiating new members into the group, and that discourse is epistemic or constitutive of the group's knowledge⁹.

(HERZBERG, citado por SWALES, 1990, p. 21)

Se o uso da linguagem é uma forma de comportamento social e um meio de manter e ampliar o conhecimento do grupo e de iniciar novos membros no grupo, como desenvolver então uma pedagogia que contemple tal conjunto de idéias na escola brasileira? A abordagem do gênero discursivo poderia contribuir de alguma forma nesse contexto?

⁹ As pedagogias associadas com a escrita no currículo e o Inglês acadêmico agora usam a noção de comunidades de discurso para significar um conjunto de idéias: o uso da linguagem num grupo é uma forma de comportamento social; o discurso é um meio de manter e ampliar o conhecimento do grupo e de iniciar novos membros no grupo; e o discurso é epistêmico ou constitutivo do conhecimento do grupo.

2.3. A ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DA ESCRITA EM LE

A abordagem do gênero discursivo está associada com as demandas feitas nos contextos onde a escrita acontece. Ela focaliza o leitor e enfatiza as restrições de forma e conteúdo que devem ser reconhecidas quando um escritor tenta combinar um texto ao propósito comunicativo. Essas restrições vêm a ser associadas com a noção de gênero discursivo o qual se refere a tipos diferentes de atividade social representados em diferentes textos, falados ou escritos, que se associam a eles. TRIBBLE (1996, p. 25) exemplifica essa noção com a situação de um executivo que decide enviar uma carta promocional para clientes potenciais de negócios. Se o executivo entender as restrições de gênero discursivo associadas com este tipo de escrita num contexto cultural específico, ele deverá saber não apenas o leiaute do gênero carta promocional, como também deverá fazer escolhas lexicais, gramaticais e de conteúdo apropriadas para que a carta tenha sucesso com esse tipo de leitor. Tanto o executivo, como a carta e os clientes potenciais são participantes do gênero discursivo, exercendo cada um o seu papel. Essa maneira de ver a linguagem em uso é diferente, em muitos aspectos, da abordagem como processo, mas também a complementa.

Portanto, na abordagem do gênero discursivo, a escrita é vista como uma atividade essencialmente social em que as pessoas usam a linguagem de uma forma compartilhada; os textos, por sua vez, têm um propósito e se este não puder ser reconhecido pelo leitor, a comunicação não terá sido bem sucedida.

2.3.1. Os Gêneros Discursivos Mudam

Uma outra parte da definição de gênero discursivo, por SWALES (1990, p. 58), afirma que “os propósitos [comunicativos] são reconhecidos pelos membros peritos da comunidade de discurso maior e portanto constituem a razão fundamental para o gênero discursivo.” Os termos **perito** e **comunidade de discurso maior**

levantam a questão de que existem convenções aceitas e até que ponto elas podem ser desafiadas. Isto pode constituir um problema para professores que focalizam apenas o escritor individual como produtor de textos e a questão da autoridade na qual as convenções se estabelecem. Ao mesmo tempo que as convenções são determinadas pela comunidade de discurso, elas também podem ser redefinidas por membros dessa comunidade.

Como exemplo, podemos verificar como o gênero dicionário pode mudar. Dentro do sub-gênero “dicionário de aprendiz”, tomemos o verbete inglês *write* (escrever) e comparemos as definições de dois dicionários, transcritas apenas em parte:

1

write – “*when you write something on a surface, you use something such as a pen or pencil to produce words, letters, or numbers on it*”¹⁰.

(COLLINS COBUILD English Dictionary, 1995)

write – “*mark a surface by means of a pen, pencil, etc. with symbols, letters, or words*”¹¹.

(OXFORD Advanced Learner’s Dictionary, 1995)

De acordo com TRIBBLE (1996, p. 50), os dicionários têm um propósito comunicativo compartilhado, ou seja, são livros que possuem palavras em ordem alfabética com os seus significados ou traduções em outra língua e convenções de abreviações. Essas convenções são determinadas pela comunidade de discurso de lexicógrafos, um grupo pequeno de peritos.

O propósito comunicativo permite que os dicionários sejam imediatamente reconhecidos pelos leitores/escritores em geral e pelos membros da comunidade do discurso dos lexicógrafos.

Ambos os dicionários mencionados foram escritos por membros da mesma comunidade de discurso, porém, são diferentes. A diferença surgiu da necessidade de

¹⁰ Quando você escreve alguma coisa numa superfície, você usa algo como uma caneta ou lápis para produzir palavras, letras, ou números sobre ela.

¹¹ Marcar uma superfície com uma caneta, lápis etc. com símbolos, letras ou palavras.

redefinir a relação entre o escritor do dicionário (o lexicógrafo) e o leitor (o usuário do dicionário). O primeiro exemplo de dicionário, o Collins COBUILD, é escrito em inglês mais comum e cotidiano e o segundo, o Oxford, em um estilo mais tradicional.

Outros exemplos de gêneros que têm surgido nos últimos anos, ou mesmo se modificado, são os gêneros digitais, ou *cybergenres*, termo cunhado por SHEPHERD & WATTERS em 1998, segundo BREURE (2001). Este autor afirma que a noção de gêneros digitais tem sido aplicada à comunicação digital dentro de organizações e na Internet não apenas com o intuito de categorizar mas também para obter melhor compreensão da funcionalidade que os documentos eletrônicos têm dentro da comunidade de usuários.

CROWSTON & WILLIAMS (1997) perceberam que a Internet era um excelente lugar para estudar o desenvolvimento dos gêneros devido ao acesso fácil e às possibilidades de experimentação, liberdade de estruturação e interação entre as diversas comunidades. Eles selecionaram ao acaso 1000 páginas da Internet e as classificaram antes pelo propósito do que pela forma física e distinguiram 48 gêneros diferentes, dentre os quais citaremos alguns apenas: item de arquivo, artigo, livro, crônica, coluna, documentação de computador, diretório, discografia, lista de diretório de *e-mail* (correio eletrônico), FAQ (*frequently asked questions*, perguntas feitas com frequência), guia, *home page*, boletim, panfleto, lista de publicação, relatórios, lista de conteúdos e manual do usuário.

Outro gênero digital que está se tornando mais popular são os *blogs* (*weblogs*), a versão eletrônica dos antigos diários pessoais. Nos *blogs* “as confissões dos adolescentes são escancaradas na Internet. Os internautas visitam o site, podem deixar lá os seus comentários, fazer críticas e dar conselhos. Os *blogs* são fáceis de fazer, juntam texto, fotos, desenhos, animações, vídeos e músicas, permitindo muita criatividade” (VEJA, 2002, p. 88).

Isto demonstra que um gênero discursivo não é um conjunto rígido de regras para a formação de textos. Não é simplesmente o texto, mas a prática social que torna o gênero discursivo possível, e as práticas sociais são abertas ao desafio e à mudança.

Os gêneros discursivos não são estáticos, mas dinâmicos, uma vez que as mudanças ocorrem todo o tempo. Neste sentido, segundo TRIBBLE (1996, p. 52),

tanto o professor quanto o aluno precisam estar conscientes da fluidez das práticas sociais e dos textos que tornam essas práticas possíveis. Essa consciência conduz a estilos de aprender e de ensinar diferentes daqueles associados às abordagens que focalizam apenas a forma.

BERKENKOTTER & HUCKIN (1995, p. 4), sob uma perspectiva sociocognitiva, apresentam os aspectos predominantes do conceito moderno de gênero: a) dinamismo – os gêneros são formas retóricas dinâmicas que são desenvolvidas das respostas dos atores a situações recorrentes, que servem para estabilizar a experiência e que mudam no tempo em resposta às necessidades sociocognitivas dos seus usuários; b) situacionalidade – o nosso conhecimento dos gêneros deriva e está embutido na nossa participação em atividades comunicativas da vida profissional e diária sendo, portanto, uma forma de “cognição situada” que se desenvolve à medida que participamos de atividades da cultura ambiente; c) forma e conteúdo – o conhecimento do gênero abrange forma e conteúdo, incluindo o tipo de conteúdo apropriado a um propósito específico, numa situação específica, num momento específico; d) dualidade de estrutura – como nós nos baseamos em regras de gênero para nos engajar em atividades profissionais, nós constituímos estruturas sociais específicas (em contextos organizacionais, institucionais e profissionais) e reproduzimos simultaneamente essas estruturas; e) posse da comunidade – os gêneros transmitem uma ontologia social, ideologia, epistemologia e normas de uma comunidade de discurso.

Os gêneros criam expectativas compartilhadas sobre a forma e o conteúdo da comunicação. Por intermédio da leitura, o escritor toma conhecimento dos gêneros e começa a formar seus esquemas mentais e sua expectativa como leitor, assuntos que serão abordados na próxima seção.

2.3.2. O Leitor: Expectativa e Estrutura Esquemática

Retomemos mais uma parte da definição de gênero discursivo, já vista na seção 2.2. : “A razão fundamental [do gênero] forma a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha de conteúdo e estilo” (SWALES, 1990, p. 58).

Como a abordagem do gênero discursivo dá atenção à estrutura retórica de textos, cabe ressaltar o papel dos esquemas mentais (*schemata*), suas características e suas relações com a aquisição do gênero. De acordo com SWALES (1990, p. 83), o conceito de esquemas mentais foi introduzido por Bartlett, em 1932, para explicar a informação carregada em histórias e rearranjada nas memórias dos leitores ou ouvintes para combinar com suas expectativas. Desde então, tanto nos contextos de LM quanto de LE, muitos estudos têm demonstrado como os seres humanos usam seus esquemas a respeito de eventos para organizá-los de acordo com modelos de experiência, conhecimento e crença previamente estabelecidos.

O **gênero discursivo**, portanto, inclui não apenas as **características de textos reais, classes de textos e sistemas de classes de textos**, mas também descrições de **esquemas mentais** (*schemata*) que servem de guias para a **produção de textos**. Esses esquemas podem ser cognitivos, de conhecimento de mundo ou de estruturas genéricas e modelados a partir de outros textos (THREADGOLD, 1994).

De acordo com a figura 6, nosso **conhecimento prévio** consiste de dois componentes principais: nossas **experiências diretas** assimiladas da vida e suas múltiplas atividades, e nossas **experiências verbais** assimiladas e encontrados. Como mostram as setas, os dois tipos de experiência contribuem para o nosso estoque de **fatos e conceitos** acumulados. Estas fontes vão proporcionar, dentre outras coisas, conhecimento prévio sobre a área de conteúdo do discurso que, por sua vez nos permite avaliar proposições em termos de sua verdade e contribuem para a avaliação de adequação e relevância. Quanto aos **procedimentos**, eles podem derivar tanto da experiência prévia quanto de textos anteriores e contribuem para a formação dos **esquemas formais** (conhecimento anterior da estrutura retórica dos diferentes tipos de textos). Tanto os **esquemas de conteúdo** quanto os **esquemas formais** podem contribuir para o **reconhecimento dos gêneros** e **guiar a produção** de exemplos típicos. Não há, no entanto, indicativos de até que ponto cada tipo de conhecimento prévio pode facilitar a compreensão geral.

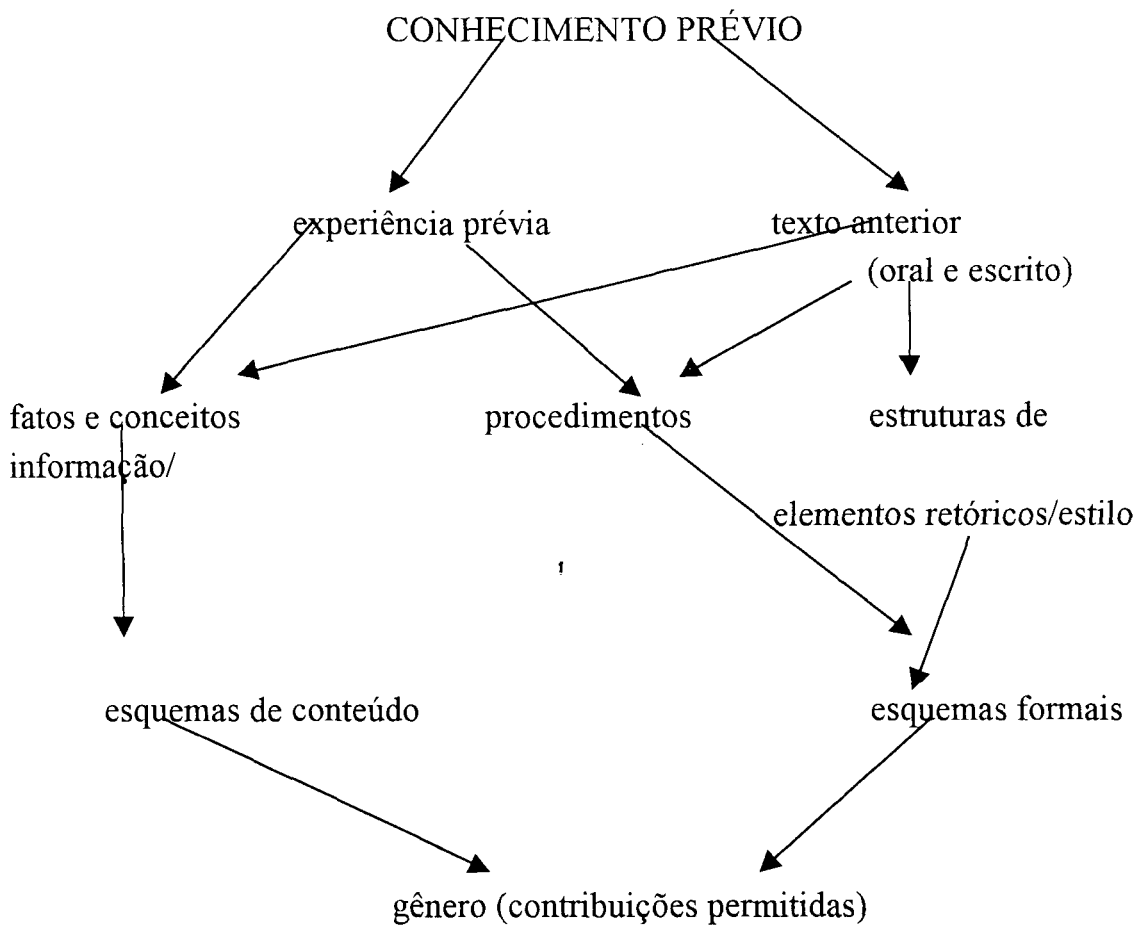


FIGURA 6 (SWALES 1990, P. 84)

Para ilustrar a figura 6, tomemos o gênero “cartas de reclamação” redigidas por candidatos ao exame *Cambridge First Certificate* (Primeiro Certificado de Cambridge) e apresentadas por TRIBBLE (1996, p. 52). O autor mostra-nos como é possível fazer uso da idéia de gênero discursivo e sugere que, para um leitor britânico, a carta A é melhor redigida do que a carta B. Parece que a explicação está na abertura de cada carta.

Carta A (transcrita na íntegra):

Dear Sirs,

After waiting for two weeks for a reply about the letter of complain I send to you. I thought it was necessary for me to write you again in order to let you know how disppointed I am.

My present accommodation is rather ramshackle and moreover I haven't got enough basic facilities, like a real shower with hot water or a toilet flush which is not all the time out of order.

I am expecting from you to something about it as soon as possible, because my conditions of living are rather rough.

I looking forward to hearing from you.

Yours faithfully

Carta B (transcrita na íntegra):

Dear Sir,

I am very unhappy with the accommodation you have arranged for me. I have already argued in person but in vain; here the bathroom is dirty and the shower doesn't work and more over a security system is inexistent.

I would like to have a more suitable accommodation.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully

(TRIBBLE, 1996, p. 45)

Na carta A, o escritor tenta estabelecer uma relação com o leitor e percebe que há necessidade de explicar o motivo pelo qual a carta foi escrita. Apenas depois dessa tentativa de estabelecer um relacionamento, é que os detalhes são fornecidos. Na carta B, o escritor vai direto ao assunto da reclamação, não tenta estabelecer um relacionamento com o leitor e nem faz nenhuma concessão a ele. Apesar de a carta de reclamação não ser um gênero discursivo altamente técnico, ela impõe certas restrições aos escritores. A carta terá mais chance de ter sucesso, nesse contexto cultural, se o escritor (mesmo sem possuir completo domínio lingüístico) tentar sinalizar a sua intenção de estabelecer um relacionamento com a pessoa a quem ele está reclamando, pois esta pessoa tem um esquema mental já configurado do gênero em questão, o que a leva a uma expectativa de certas convenções culturais no texto. Em outras palavras, o escritor terá mais chance de sucesso se corresponder à expectativa do leitor com relação ao gênero discursivo mencionado. Isto comprova que a abordagem que somente prioriza a forma não terá sucesso, pois não ensinará ao escritor como se comunicar eficientemente em determinados contextos.

TRIBBLE (1996, p. 53) salienta que a idéia da expectativa do leitor se relaciona com a estrutura esquemática, mencionada na definição de SWALES. Os indivíduos usam sua experiência de mundo para criar seus esquemas mentais nos quais eles se baseiam para negociar o significado na escrita. A combinação de esquemas de conteúdo, procedimentais e formais permite-nos identificar exemplos de gêneros específicos e torna possível a um escritor produzir textos apropriados para fins sociais específicos. O conhecimento prévio, a experiência de mundo e o conhecimento de textos se somam para produzir conjuntos de esquemas que determinam o conteúdo e a forma de textos que são aceitáveis em determinado gênero. Portanto, se um texto do gênero “carta de reclamação” não contiver uma tentativa de estabelecer um relacionamento com o leitor, será menos aceitável do que outro, independentemente dos problemas gramaticais que porventura este possa apresentar.

O aspecto referente à categorização dos gêneros não é uma tarefa fácil, apesar de os mesmos muitas vezes serem similares, mas, segundo SWALES (1990, p. 58), o propósito comunicativo teria prioridade sobre qualquer aspecto formal. Na próxima seção, abordaremos esses aspectos, com mais detalhes.

2.3.3. Exemplos Típicos e Menos Típicos de Gêneros

Ao retomar mais uma parte da definição de gênero discursivo, nós nos deparamos com o aspecto referente à importância do propósito comunicativo (já mencionado na seção 2.1.) na categorização do mesmo: “O propósito comunicativo é ao mesmo tempo um critério privilegiado e um critério que opera para manter o escopo de um gênero, como aqui concebido, estreitamente focado na ação retórica comparável. Além do propósito, os exemplos típicos de um gênero exibem vários modelos de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência desejada” (SWALES, 1990, p. 58).

Numa tentativa de categorização de textos que possuem características similares, surge a dúvida a respeito de quais as características teriam prioridades sobre as outras. Pela definição mencionada, o propósito comunicativo constitui a característica de maior prioridade sobre outras como o léxico, a tipografia e o status.

No gênero “receitas culinárias”, o propósito comunicativo é fornecer ao leitor um meio seguro de preparar os pratos descritos. Isto exige que o escritor forneça ao leitor informação quanto aos ingredientes, modo de fazer, tempo de cozimento e temperatura (quando relevante). O professor pode levar os alunos a trabalharem de uma maneira investigativa para que cheguem às suas próprias conclusões sobre o que ocorre em receitas (estágios encontrados nesses textos, formas verbais mais comuns, descrições de medidas para líquidos e sólidos) e para que possam experimentar suas próprias idéias.

Um outro aspecto da definição de SWALES (1990, p. 58) é o da **possibilidade** de um **gênero** pertencer ou não a um **protótipo**: “Se todas as expectativas de alta probabilidade forem alcançadas, o exemplo típico será visto como prototípico pela comunidade de discurso maior. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem comunicação etnográfica valiosa, mas tipicamente requerem validação adicional.”

De acordo com essa definição, duas questões fundamentais a respeito de gênero discursivo devem ser encaradas quando se examinam os aspectos pedagógicos da escrita. A primeira questão se refere à **probabilidade**, que é um aspecto essencial do gênero. Isto significa que os exemplares podem pertencer, em maior ou menor grau, a um determinado gênero. O exemplar será prototípico do gênero se as expectativas de probabilidade se concretizarem; caso contrário, o exemplar poderá não se encaixar em lugar nenhum. TRIBBLE exemplifica esse aspecto, apresentando três textos, que talvez o leitor classificasse como pertencentes ao gênero “receita”.

Texto A:

The influence of the neighbouring region of Emilia Romagna is very evident in the pasta dishes of Tuscany, which ideally should be made from home-made pasta. However, when it comes to the commercially produced dried pasta made from durum wheat, the Tuscan cooks seem to favour spaghetti over all other shapes. I think this has something to do with their innate sense of artistic order - there is something satisfying about a plate of steaming spaghetti¹².

(Harris, citado por TRIBBLE, 1996, p. 56).

Texto B:

Use 15 lb per cubic inch pressure and cook the pulses for about a third of the time given. As the time pulses take to cook can vary, I find, from batch to batch, it's probably best to look at them a little before you think they should be done to make sure. Some of the pulses, particularly the split red lentils and split peas tend to 'froth up' when they come to the boil, and this can clog the valve of the pressure cooker. To avoid this, just add a couple of tablespoons of oil to the cooking water¹³.

(Elliot, citado por TRIBBLE, 1996, p. 56)

¹² A influência da região vizinha de Emilia Romagna é muito evidente nos pratos de massa da Toscana, que idealmente deveriam ser feitos com massa caseira. Entretanto, quando se tratam de massas secas produzidas comercialmente e feitas de trigo duro, os cozinheiros toscanos parecem preferir o espaguete a todos os outros formatos. Eu acho que isto tem algo a ver com o seu senso inato de ordem artística – há algo de satisfatório a respeito de um prato de espaguete fumegante.

¹³ Use 15 libras por polegada cúbica de pressão e cozinhe os grãos por mais ou menos um terço do tempo dado. Como o tempo de cozimento dos grãos pode variar, eu acho, que de tempos em tempos, é melhor dar uma olhada neles um pouco antes de você achar que eles deveriam estar prontos, para se certificar. Alguns dos grãos, particularmente, as lentilhas secas vermelhas e as ervilhas secas tendem a espumar quando fervem, e isto pode entupir a válvula da panela de pressão. Para evitar isso, somente adicione algumas colheradas de óleo à água do cozimento.

Texto C:

Dried mushrooms – If you can find them, Funghi Porcini are the best known (and the most expensive), but you can also find excellent equivalents, often imported from Central Europe. Soak them for two or three hours in hot water or milk and then trim the stems and rinse them (do this carefully as they can be very gritty). Strain the soaking liquid and reverse it, as it can add considerable flavour to sauces and soups. A paper coffee filter is an excellent way of doing this¹⁴.

(TRIBBLE, 1996, p. 56)

Na verdade, nenhum desses textos preenche as condições necessárias para ser um membro prototípico do gênero “receita”, ou porque eles não possuem um propósito específico para auxiliar o leitor a preparar um determinado prato, ou porque não possuem detalhes específicos típicos de receitas.

A segunda questão fundamental está contida na última parte da definição de SWALES que declara que os nomes dos gêneros, com os quais a comunidade de discurso tem certo grau de identidade, são fonte de **informação etnográfica**, mas precisam de validação posterior. O aluno, ou o professor de escrita, que começar a se engajar no estudo do gênero será levado, inevitavelmente, ao estudo de estruturas sociais que produzem os textos e estes, por sua vez, são um produto de categorias de interações sociais que são realizadas pelos gêneros.

2.3.4. Contribuições e Limitações da Abordagem do Gênero Discursivo

Acreditamos que a escola deve proporcionar espaço para muita leitura e discussão antes de levar os alunos à escrita. Daí o valor da abordagem do gênero discursivo no ensino da competência comunicativa acadêmica que propõe que os gêneros sejam vistos não apenas como textos. É necessário usar textos para entender como eles são organizados do ponto de vista da informação, da estrutura retórica e do

¹⁴ Cogumelos secos – Se você puder encontrá-los, os cogumelos Porcini são os mais conhecidos (e os mais caros), mas você pode encontrar outros similares excelentes, geralmente importados da Europa Central. Coloque-os de molho por 3 horas em água quente ou leite e então corte os caules e enxágüe-os (faça isso cuidadosamente porque eles podem estar muito cheios de areia). Coe o líquido do cozimento e despeje-o, pois ele pode adicionar um sabor especial a molhos e sopas. (Um filtro de café de papel é uma maneira excelente de fazer isso).

estilo. No entanto, apenas o conhecimento textual não é suficiente para dar conta do gênero. Há que se ter noção também de que a aquisição de habilidades relacionadas ao gênero discursivo depende do conhecimento prévio de mundo (*content schemata*), do conhecimento de textos anteriores (*formal schemata*) e da experiência com tarefas apropriadas (*tasks*). O ensino das habilidades do gênero discursivo envolve atividades de aquisição e elaboração de tarefas de texto.

A definição de tarefa adotada por SWALES (1990, p. 76) é a seguinte: “*One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation*”¹⁵.

Um fio que une os três elementos-chave já citados acima (*content schema*, *formal schema* e *tasks*) é o propósito comunicativo. Este dirige as atividades lingüísticas da comunidade de discurso, constitui o critério prototípico para a identidade do gênero discursivo e opera como o determinante primário da tarefa.

As **tarefas** (*tasks*) para a aprendizagem de língua têm **resultados comunicativos**, assim como os **gêneros** têm **propósitos comunicativos** e as **comunidades de discurso** têm **objetivos comunicativos**. Uma metodologia baseada na tarefa mantém o foco na **ação retórica** e na **eficácia comunicativa**, porém não deve perder de vista, a **análise e a discussão do texto**, a **situação**, o **ensino** e a **prática da forma**.

Neste sentido, vale ressaltar as sugestões de CRISTÓVÃO (1999, p. 18) referentes à abordagem do gênero discursivo aplicada ao ensino de leitura em inglês como LE: familiarizar o aluno com o gênero discursivo (contextualização); expor o aluno a um plano geral do texto (caracterização); fornecer condições apropriadas para a compreensão geral e específica dos textos; desenvolver estratégias de leitura; focalizar componentes lingüísticos; explorar a função discursiva do componente

¹⁵ Uma atividade de um conjunto de atividades direcionadas a um objetivo, seqüenciáveis e diferenciadas que lançam mão de uma gama de procedimentos comunicativos e cognitivos relacionados à aquisição de habilidades de gênero e pré-gênero, apropriadas a uma situação sociorretórica emergente e previsível.

lingüístico; explicitar a situação de produção do texto do gênero escolhido; compreender o significado da relação entre um texto e sua situação de produção; e trabalhar com o gênero e seu contexto.

GAZOTTI (1999, p.14) afirma que trabalhar com gêneros discursivos significa “trazer a sociedade para a sala de aula”. A autora concorda com BAKHTIN (1992) quando este afirma que, ao interagirem em diferentes contextos sociais, os seres humanos criam regras para serem seguidas nesses contextos. Essas regras não se referem apenas ao comportamento social, mas também às escolhas lingüísticas que as pessoas fazem ao produzir a linguagem em contextos específicos para razões específicas.

Outro conceito-chave nessa abordagem, de acordo com a autora, consiste em conscientizar os alunos dos aspectos socioculturais que caracterizam o gênero discursivo. Esses aspectos constituem: o contexto de produção de um texto específico, que é formado por: escritor/falante, leitor/ouvinte, lugar onde o texto foi produzido, data em que foi produzido, papéis sociais do escritor/falante e do leitor/ouvinte e objetivos para produzir o texto.

Em LE, costumamos trabalhar com diferentes tipos de textos como cartas comerciais, convites e cartas de reclamação, dentre outros. Ao abordar esses textos estamos trabalhando com diferentes gêneros discursivos, porém, não devemos perder de vista o contexto em que tais textos são produzidos e nem o propósito ao serem produzidos. É importante ressaltar que os elementos lingüísticos que constituem um gênero são o resultado das escolhas que a comunidade fez ao produzir seus textos.

De acordo com TRIBBLE (1996, p. 57), a abordagem do gênero discursivo complementa as práticas de sala de aula que têm sido desenvolvidas utilizando conceitos da abordagem da escrita como processo. Para isso, é útil que os aprendizes de escrita tanto de LM quanto de LE desenvolvam a habilidade de expressar suas identidades individuais por meio da escrita e que sejam capazes de escrever uma ampla gama de textos orientados funcionalmente.

Para desenvolver a noção de gênero discursivo em alunos que precisam escrever para fins profissionais, seis atividades são propostas por FLOWERDEW (1993, p. 309):

1. usar os resultados da análise do gênero discursivo;
2. metacomunicar (falar sobre os exemplos de gêneros discursivos);
3. os aprendizes devem fazer sua própria análise de gêneros discursivos;
4. *concordancing* (obtenção de concordâncias);
5. análise de gêneros *on-line* pelos aprendizes como auxílio para criarem seus próprios textos;
6. tradução baseada em amostras de exemplos de um dado gênero.

Vejamos com mais detalhes as atividades propostas por FLOWERDEW. A primeira atividade consiste em verificar como a análise do gênero pode ser aplicada a uma gama de gêneros e como os diversos tipos de variação afetam exemplos de gêneros. Para isso, são sugeridas algumas técnicas como: paráfrase, atividades de preenchimento de lacunas em estruturas e reordenar partes estruturais em desordem. Na segunda atividade, a atividade de metacomunicar, os aprendizes analisam e discutem um trecho de discurso quanto ao assunto, léxico, as relações entre o produtor de texto e o receptor, os níveis de formalidade e polidez, o tipo e o propósito do texto (escrito para ser lido ou escrito para ser falado, etc.).

Na terceira atividade proposta por FLOWERDEW, ou seja, a análise do gênero, os alunos examinam exemplos de um dado gênero para descobrir as características prototípicas e os tipos de variação, por exemplo, manchetes de jornais.

Quanto às três últimas atividades propostas por FLOWERDEW (1993) (*concordancing*, análise de gêneros *on-line* e tradução de amostras de gêneros), dependem da disponibilidade de uma ampla coleção de vários exemplos de textos, de preferência autênticos e legíveis em computador, para serem usados para pesquisa e investigação. Os textos devem representar gêneros em que os alunos estejam

interessados e ser usados como modelos para análise e discussão, mas não para imitação servil.

A quarta atividade (*concordancing*) refere-se a uma técnica de análise por computador, comum na elaboração de dicionários e que tem se tornado amplamente disponível aos professores de línguas. Transcreveremos, a seguir, apenas uma parte de um exemplo de dados de *concordancing* que ilustra usos contrastantes do verbo *say* em gêneros equivalentes associados com campos acadêmicos diferentes. O primeiro exemplo foi retirado do gênero “artigo de periódico” e refere-se ao campo da história e o segundo, do mesmo gênero, refere-se ao campo da ciência da engenharia.

History

EHR1939 rris. It is a little less than fair to say that Elisabeth cared more that Essex was
 EHR1930 to hold? It is a facile answer to say that Elisabeth ought to have increased her
 EHR 1970 essentially conservative motive:I say that if Freedom were nothing but a mischief

Engineering

ENGI mperature. An infinite heat source of, say, 300 degrees, might be used for the purpose
 ENGI into contact with a second system B. say a block of metal. then the two systems
 ENGI they are insignificant. When analyzing say a turbine, stage by stage in detail, the ki

(TRIBBLE, 1996, p. 59)

Embora este tipo de dados possa ser mais facilmente obtido com o computador, é possível usar técnica semelhante em sala de aula com pouca tecnologia. Os professores podem pedir aos alunos para coletarem exemplos de formas gramaticais específicas ou de léxico, escrevendo cada exemplo com um contexto de seis ou sete palavras em cada lado (à direita e à esquerda). Esses exemplos podem ser colados na parede da sala de aula, com as palavras-chave colocadas numa coluna como no exemplo do computador. As noções que os alunos

ganham com este tipo de procedimento são tão válidas quanto as que são obtidas com equipamento de alta tecnologia.

A quinta atividade proposta por FLOWERDEW (1993) consiste na criação de textos na língua-alvo examinando-se as características genéricas de textos similares no mesmo gênero. Um exame dos exemplos do gênero-alvo revelará, invariavelmente, traços léxico-gramaticais e de discurso não disponíveis em livros de gramática ou dicionários: ao escrever uma carta de vendas, por exemplo, os aprendizes deveriam ter acesso a vários textos do mesmo gênero para modelar sua escrita.

Quanto à sexta atividade (a tradução), FLOWERDEW (1993) aponta a dificuldade de se traduzir um gênero de LE para LM e vice-versa, enfatizando, também, a necessidade de se estar consciente das diferenças de convenções entre as práticas do gênero de uma comunidade de discurso de uma cultura e de outra.

Cabe notar que FLOWERDEW (1993) não defende a imitação de modelos prescritivos, porém reconhece a existência do processo de adoção e adaptação em que os escritores participam ao responderem aos textos que eles encontram. O autor defende uma exploração pedagógica de tais processos e ressalta que isto só é possível quando os escritores conseguem identificar os traços textuais e contextuais dos gêneros.

A respeito das três primeiras atividades apresentadas por FLOWERDEW (1993, p. 309), já existem exemplos de implementação. Um desses exemplos é o de BHATIA (1993) que discute diferentes maneiras pelas quais os aprendizes podem adquirir uma importante visão da dimensão social, textual e psicológica de diversos gêneros, tais como cartas promocionais, escrita acadêmica e escrita legal. Este tipo de análise envolve o aprendiz em relação ao contexto social em que o texto é produzido, ao papel que o texto assume no gênero, às características lingüísticas do gênero, e também leva o aprendiz à produção orientada por estas noções.

A exemplo de FLOWERDEW (1993) e de BHATIA (1993), TRIBBLE (1996, p. 60) enfatiza que os alunos escritores devem se familiarizar com diferentes gêneros. Neste sentido, há que se ampliar o modelo de escrita apresentado na seção 1.2 deste trabalho, que se refere à abordagem da escrita como processo (figura 5), para se mostrar como conteúdo, contexto, processo e conhecimento lingüístico se interrelacionam e podem ser alcançados em procedimentos práticos de sala de aula. A figura 7, a seguir, ilustra uma versão modificada do ciclo de atividades de escrita.

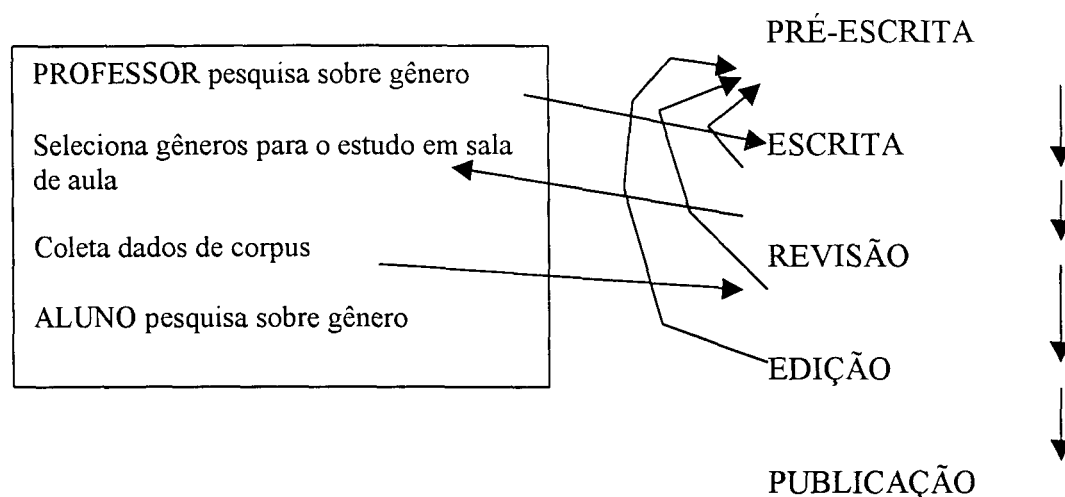


FIGURA 7 – (TRIBBLE. 1996. p. 60)

De acordo com o diagrama da figura 7, ao invés de serem propostas atividades de pré-escrita que dependem apenas do conhecimento de mundo dos alunos, podem ser feitas atividades para realçar o conhecimento do aluno em relação ao gênero em questão. Por exemplo, no gênero “cartas de reclamação”, o professor pode fazer um trabalho preparatório levando em consideração as características textuais e contextuais do gênero. Posteriormente, o professor poderá selecionar dados autênticos para os aprendizes trabalharem durante sua própria pesquisa e também como recurso para eles ampliarem seu próprio conhecimento de gênero. Esse corpus

de textos (em papel ou em formato eletrônico) poderá ser usado como recurso permanente em programas futuros de ensino. Os alunos poderão recorrer a ele para começarem seu estudo sobre o gênero antes mesmo de começarem a escrever, ou poderão começar um ciclo de escrita como processo e recorrer à análise do gênero quando sentirem falta de suficiente informação concernente ao texto ou contexto a que estiverem se referindo. Dessa forma, as abordagens do gênero e do processo constituem-se como dois recursos disponíveis para aprendizes e professores.

Como contribuições da abordagem do gênero discursivo podemos dizer que ela requer que os aprendizes façam coisas e escrevam em contextos da vida real. Ela também fornece aos aprendizes estratégias para auto-correção, correção cooperativa e revisão com seus pares. É uma abordagem que permite a integração no nível da argumentação e em um nível mais alto de organização de texto.

TRIBBLE (1996, p. 45) alega que a abordagem do processo certamente tornará o escritor mais eficiente em produzir textos, no entanto, de nada adiantará se o escritor não tiver noção do propósito comunicativo dos diferentes gêneros e do que o leitor espera encontrar nesses textos. O escritor terá mais sucesso se souber se comunicar eficientemente em determinados contextos. É neste sentido que o autor defende a abordagem do gênero e salienta que a idéia da expectativa do leitor se relaciona com a estrutura esquemática. Na negociação do significado na escrita entram em jogo os esquemas de conteúdo, procedimentais e formais que nos permitem identificar exemplos de gêneros específicos e que contribuem para que um escritor possa produzir textos apropriados para fins sociais específicos. Neste sentido, os alunos devem ser orientados na produção de uma ampla gama de textos pertencentes a diversos gêneros, com propósitos comunicativos diferentes.

Merece destaque nessa abordagem o fato de o professor levar os alunos a trabalharem de forma investigativa, de modo que cheguem às suas próprias conclusões sobre o que ocorre em determinados gêneros, como, por exemplo, no caso de receitas (estágios encontrados nesse tipo de textos, formas verbais mais

comuns etc.). Neste sentido, essa abordagem pode complementar, de maneira significativa, a abordagem da escrita como processo.

A exemplo de TRIBBLE, outros autores, como BADGER & WHITE (2000, p. 157) defendem essa abordagem, reconhecendo que a escrita ocorre numa situação social, com um propósito específico e que o aprendizado pode ocorrer pela imitação e análise.

Por outro lado, dentre os aspectos negativos, ressaltados por BADGER & WHITE (2000, p. 157), situam-se que as habilidades necessárias para produzir um texto são subestimadas e os alunos são vistos como passivos. Esses autores vêem, em alguns aspectos, a abordagem do gênero como uma extensão da abordagem baseada no produto, a qual encara a escrita como uma atividade predominantemente lingüística: primeiramente, um modelo de gênero é apresentado e analisado; depois, exercícios lingüísticos são realizados; e finalmente, os alunos produzem um pequeno texto. Neste sentido, discordamos desses autores, pois os alunos serão beneficiados se tiverem a noção de gênero discursivo ao escrever, uma vez que estarão desenvolvendo seus esquemas mentais referentes ao conhecimento de mundo, de outros textos e terão noção de escrever com um propósito comunicativo, para um leitor. Ao ensinarmos aos alunos, por exemplo, como redigir uma carta em inglês, abordaremos não apenas questões como o leiaute, léxico e estruturas gramaticais, coesão e coerência, mas também elementos culturais, como a objetividade, tão característica em cartas inglesas.

CAPÍTULO 3

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos abordar, neste capítulo, as perguntas de pesquisa: Até que ponto propostas, como a de TRIBBLE (1996), que tentam unir as duas abordagens favorecem o processo do ensino da escrita? Quais as implicações do uso dessas abordagens para a prática pedagógica?

A análise realizada neste trabalho nos permitiu perceber que há vários autores favoráveis a uma integração de abordagens e pudemos concluir que as abordagens de processo e de gênero discursivo não são excludentes, porém interdependentes.

Neste sentido, BAMFORTH (1993, p. 97) afirma que o debate gênero/processo foi caracterizado por falsas dicotomias e preocupações ideológicas, pois essas abordagens são complementares e uma pedagogia efetiva baseia-se em ambas.

Em consonância com aquele autor, TRIBBLE (1996, p. 61) defende que as duas abordagens não são incompatíveis:

(...) it is possible to see the emergence of effective solutions to learning and teaching problems in writing instruction which draw on the strengths of both process and genre approaches, and do not see them as incompatible. (...) By having access to paper or electronic corpus materials which allow for the investigation of how texts work in genres, students can add to their own imaginative resources and come to an awareness not only of how to write, but of what to write. In this way, writing instruction can both encourage students to express their ideas in individual authentic voices and to make texts that are socially appropriate¹⁶.

Neste paradigma, ao transitar por diferentes textos, os alunos terão uma grande chance de escrever com eficiência num determinado contexto, se souberem o

¹⁶ (...) é possível ver a emergência de soluções efetivas aos problemas de ensino e aprendizagem da escrita, que lançam mão de vantagens das abordagens do processo e do gênero discursivo e que não as consideram incompatíveis. (...) Ao ter acesso a materiais de corpus eletrônico, ou em papel, que permitem a investigação de como os textos funcionam nos gêneros, os alunos podem aumentar os seus recursos imaginativos e se conscientizar não apenas de como escrever, mas do que escrever. Deste modo, o ensino da escrita pode ao mesmo tempo encorajar os alunos a expressar as suas idéias em vozes autênticas e individuais e tornar seus textos socialmente apropriados.

que o leitor espera em termos de texto, se tiverem noção dos itens lingüísticos necessários e das habilidades de escrita apropriadas para a tarefa. Vale ressaltar que os alunos serão, desta forma, levados ao desenvolvimento de sua autonomia e à construção de seu próprio conhecimento.

TRIBBLE representa, no diagrama da figura 8, como esses conhecimentos interagem:

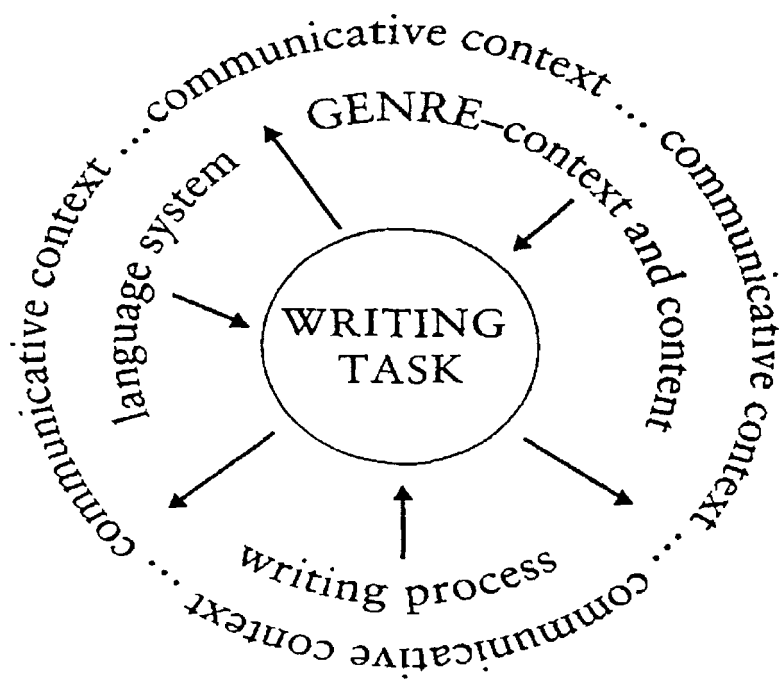


FIGURA 8 (TRIBBLE, 1996, p. 68)

Esse diagrama representa o modo pelo qual um escritor bem sucedido, em cada tarefa de escrita, recorre ao conhecimento do gênero quanto ao conteúdo e ao contexto, ao conhecimento do sistema lingüístico e ao conhecimento de processos apropriados de escrita. Uma tarefa pode oportunizar: entender o assunto; investigar a relação leitor/escritor no contexto em questão e os aspectos lingüísticos característicos deste tipo de texto; desenvolver as habilidades de escrita pertinentes; e engajar o aluno no processo de **aprender a escrever**. Por outro lado, se o aluno não tiver a chance de aumentar esses conhecimentos, mesmo que ele tenha que fazer uma tarefa de escrita, ele irá **escrever apenas para aprender** a língua.

Enquanto TRIBBLE sugere uma integração das abordagens do processo e do gênero, BADGER & WHITE (2000, p. 157) sugerem que uma abordagem eficaz deveria incorporar elementos das abordagens do produto, do processo e do gênero e que houvesse adaptações quando necessárias. Por exemplo, uma vez que um dos problemas da abordagem do processo é a falta de insumo, são sugeridas técnicas como trabalho em grupo onde o insumo é fornecido por outros aprendizes, ou por conversas individuais entre professor e aluno. Alguns materiais de ensino usam exemplos de textos que podem ser fornecidos aos alunos após eles terem feito um primeiro rascunho. No entanto, ao invés de adaptar abordagens, BADGER & WHITE defendem uma síntese de três abordagens - produto, processo e gênero - que eles denominam “abordagem do gênero e do processo” (*process genre approach*).

De acordo com RAIMES (1983), não existe apenas um modo de ensinar a escrita, mas vários. As diferentes abordagens se interpenetram e o professor poderá usar técnicas de diferentes abordagens de acordo com as necessidades dos alunos. Contudo, há pressupostos básicos que subjazem ao ensino da escrita, tais como: elaborar um texto coeso e não apenas sentenças soltas, ter um propósito ao escrever e escrever para um leitor.

ZAMEL (1987), a exemplo de RAIMES, sugere que o propósito do aluno ao escrever deveria transcender o ato de produzir textos apenas para o professor

avaliar. A habilidade da escrita pode se desenvolver quando os interesses dos alunos são levados em conta, quando são proporcionadas várias oportunidades de escrita aos alunos e quando eles são encorajados a se tornar participantes de uma comunidade de escritores.

No que concerne à abordagem da escrita como processo, vale ressaltar que ela tem seus méritos em certas circunstâncias. Um desses méritos reside no fato de conscientizarmos o aluno quanto à característica não-linear do processamento da escrita: ao iniciar um texto, o aluno deve perceber que ele é um rascunho apenas e não um produto já acabado.

Um outro mérito a ser destacado é o fato de o aluno escrever e receber *feedback* não apenas do professor, mas de outros colegas que comentam, questionam, fazem sugestões e devolvem o texto ao aluno que o reescreve a partir das sugestões recebidas. No entanto, todo esse procedimento requer tempo e, em classes numerosas, pode-se tornar de difícil execução, uma vez que o professor tem de ajudar os alunos a desenvolver estratégias para gerarem idéias, fazerem rascunho, revisarem, modificarem e corrigirem o vocabulário, a gramática e a mecânica do texto. Acreditamos, também, que o fato de escrever várias versões pode-se tornar maçante para alguns alunos, a exemplo do que acontecia em algumas escolas de línguas, onde já tivemos a oportunidade de lecionar: alguns alunos se esquivavam da atividade alegando, dentre outros motivos, que a mesma era monótona. Contudo, em certos contextos, como no curso de Letras da UFPR, essa dificuldade pode ser atenuada uma vez que os alunos têm acesso ao uso de computadores, no laboratório de informática, para escrever seus textos e fazer novas versões, demonstrando maior envolvimento e motivação nas atividades desenvolvidas.

Um dos pressupostos da abordagem orientada ao processo é que uma boa escrita deveria ser envolvente e que os alunos ao escolherem os seus próprios tópicos e responderem as perguntas sobre as quais têm curiosidade, seriam escritores melhores e mais motivados. Na minha experiência como aluna, sempre considerei

negativo o fato de ter a liberdade de escolher o tópico, uma vez que esta técnica me bloqueava ao invés de me ajudar. Talvez o mais sensato seria orientar os alunos a escreverem de maneira a desenvolverem o raciocínio, a pensarem, a questionarem, a analisarem os problemas, a refletirem sobre a realidade e não apenas a escreverem sobre tópicos de seu próprio interesse.

Um aspecto passível de preocupação diz respeito à avaliação realizada dentro da mesma instituição de ensino. Exemplifiquemos: se os professores que ministram aulas de redação para diferentes grupos de alunos do mesmo nível (por exemplo, Língua Inglesa Escrita IV, como no caso da UFPR) não delinearem objetivos a serem atingidos por seus alunos em termos de escrita e não tiverem determinados critérios de avaliação, torna-se mais difícil avaliar. Se a ênfase está no processo e não no produto, não fica muito claro o que o professor deveria levar em consideração ao avaliar os textos. Já tivemos a oportunidade de verificar, no passado, que alguns professores, tanto de LM como LE, talvez no afã de serem mais justos e na busca de uma coerência com os princípios da abordagem, avaliavam seus alunos com base em portfólios: reuniam todo o material de escrita dos alunos, comparavam seus respectivos textos e atribuíam notas. Os alunos não eram avaliados apenas em uma determinada ocasião, porém, no decorrer de um período de tempo, por exemplo, um bimestre. Desse modo, cada aluno seria avaliado em relação ao seu próprio desenvolvimento e não em relação ao dos demais colegas. Esse procedimento parece-nos sensato e coerente. No entanto, aliado a isso, acreditamos que, em algum momento, deveria haver uma situação de avaliação formal em que o aluno deveria escrever um texto em sala de aula, num tempo determinado. Dessa maneira ele seria avaliado de duas formas diferentes.

Os professores que enfatizam a importância da escrita como processo parecem estar preocupados com objetivos educacionais mais amplos, mencionando os benefícios da escrita como um meio de promover os processos do pensamento, ou ligando a abordagem do processo a filosofias educacionais. Aqueles que valorizam o

produto parecem ter uma visão mais pragmática dirigida a um objetivo imediato. Por outro lado, alguns parecem adotar uma abordagem baseada no “processo e no produto” enfatizando que o processo da escrita constitui um meio para se atingir um fim.

No início do ensino da escrita em LE, defendemos que as atividades deveriam ser geralmente controladas ou guiadas, uma vez que os alunos ainda não possuem o léxico, as estruturas gramaticais e a organização retórica necessária para produzir um texto. Eles precisariam receber insumo para aumentar seus esquemas formais e de conteúdo e escrever para platéias reais com propósitos reais. Aliado a isso, o professor deveria ter sempre em mente o objetivo das produções de textos. Em alguns momentos, elas serviriam como reforço do aprendizado da língua, porém, em outros, deveriam consistir em atividades significativas de interação, tais como: preenchimento de fichas com informações, elaboração de listas, redação de uma entrada de diário, descrição de gravuras, relato de estórias, elaboração de diálogos, produção de bilhetes, anúncios, cartões-postais, cartas, propagandas, pôsteres, trabalhos criativos e projetos. Tais atividades favoreceriam a formação de esquemas mentais básicos de escrita.

Em níveis intermediários ou mais avançados da escrita, o aluno deveria ser cada vez mais exposto a gêneros diversos de complexidade progressiva, ampliando assim o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico da língua e de organização textual, desenvolvendo também a noção de propósito comunicativo e, conseqüentemente, de audiência.

A noção de audiência poderá ajudar o escritor a estabelecer a comunicação com o leitor, o que constitui o objetivo real da escrita. Neste sentido, concordamos com RAIMES (1983, p. 17), quando a autora enfatiza que, além do professor, o aluno deveria ter diferentes interlocutores: um outro colega (ou grupo de colegas) na classe para trocarem os rascunhos de suas produções de textos e os comentarem entre si; uma audiência real externa à classe, por exemplo, uma agência de viagem para

estudantes para a qual seria endereçada uma carta; pessoas externas à escola que poderiam ler uma revista elaborada com os textos dos alunos, ou outras amostras de escrita expostas em murais; correspondentes estrangeiros aos quais seriam encaminhados cartões-postais e cartas; revistas estrangeiras às quais seriam encaminhados anúncios à procura de correspondentes. Essas atividades estariam preparando os alunos para o desenvolvimento de produções mais complexas, tais como: resumos, resenhas críticas, textos instrucionais e ensaios, dentre outros.

Defendemos que o ensino da escrita em LE mereceria maior atenção. Não acreditamos que os escritores funcionem num vácuo cultural. A maneira como o escritor expressa significados se deve tanto aos processos mentais, quanto às restrições da situação de escrita, ou seja, o gênero discursivo e as demandas específicas da tarefa a ser desenvolvida. Neste sentido, segue MILLER (citado por HOROWITZ, 1986 b, p. 447) que o gênero discursivo é um meio retórico que faz a mediação entre as intenções privadas e a exigência social, conectando o particular com o público, o singular com o recorrente.

Acreditamos que a eficácia de uma abordagem de ensino de escrita requer uma integração entre as habilidades de produção oral, leitura e escrita. Tendo especificado seus objetivos, o professor deveria recorrer ao uso de materiais variados de diferentes fontes e gêneros discursivos. O professor poderia incluir questões para os alunos referentes ao autor e à audiência a quem ele se dirige, aos propósitos do autor ao escrever tal texto, aos efeitos que ele quer assegurar e, em relação a esses fatores, o estilo de escrita empregado (opções lexicais, gramaticais, retóricas e organizacionais), de modo a fornecer aos alunos subsídios para uma discussão para o exercício da fala, anterior à produção escrita. Essa discussão serviria para ativar o conhecimento prévio do aluno, estimular o raciocínio, propiciar a reflexão e favorecer a identificação da estrutura esquemática do gênero discursivo.

Concordamos com SILVA (1990) ao sugerir que as abordagens do ensino da escrita em inglês como LE sejam avaliadas, levando-se em consideração o que está envolvido no processo da escrita, ou seja, uma interação contextualizada, com um propósito. Os elementos básicos considerados neste processo deveriam ser: o escritor de LE, ou seja, o aluno como um processo, em termos de atitudes, características, cultura, proficiência lingüística e motivação; o leitor em LM (professor), talvez a primeira audiência para escritores de LE; o texto em LE em termos de gênero discursivo, objetivos, estrutura do discurso, sintaxe e léxico; o contexto para a escrita em LE, ou seja, o contexto cultural, político, social, econômico, situacional, físico e a interação desses elementos.

As diferentes pesquisas realizadas na área da escrita vêm definindo a constituição do perfil do seu processamento, ou seja, ampliando o conhecimento sobre as representações mentais dos sujeitos e sobre a arquitetura dos textos. Se as pesquisas enfocam as representações mentais e os processos de geração de idéias e argumentação, está-se falando em desenvolvimento da complexidade do pensamento. Para que a escrita não tenha um objetivo em si mesma, portanto, é necessário que as abordagens possam traduzir os princípios teóricos em subsídios significativos para a prática pedagógica.

Ensinar a escrever, portanto, envolve fatores relevantes, tais como: a natureza da escrita, seu papel na sociedade e como ela é mais eficazmente aprendida.

Escrever é fazer-se indivíduo, sujeito; é comunicar seu pensamento ao outro; é construir-se um ser crítico, reflexivo, atuante; é propor idéias novas; é marcar uma posição como cidadão na sociedade. Para isso, há que se incentivar a observação, a solução de problemas, a discussão de alternativas, a comparação e a contraposição de argumentos e a expressão da voz do aluno.

A natureza do fascínio de escrever decorre de vários motivos: o fascínio de poder construir um arcabouço de pensamentos mais elaborados que permitam uma produção própria; de fazer a si mesmo autor; de fazer-se assinante. A pessoa que escreve é diferente porque é sujeito de sua palavra, filtra e dá forma à sua experiência, passa para a história, transcende o tempo e o espaço.

REFERÊNCIAS

- BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT Journal**, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAMFORTH, R. Process vs. genre: anatomy of a false dichotomy. **Prospect**, 8/1-2, p. 89-99, 1993.
- BÈREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1987.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/ Culture/ Power**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. Harlow: Longman, 1993.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt & Company, 1933.
- BRANDÃO, M.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- BREURE, L. **Development of the genre concept**.
<http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm> Aug. 2001.
- BROUGHTON, G. et al. **Teaching English as a foreign language**. 2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- CAMBRIDGE international dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CAUDERY, T. What the “process approach” means to practising teachers of second language writing skills. **TESL-EJ**, v. 1, n. 4, p. 1-15, June 1995.
- COLLINS Cobuild English Dictionary. London: Harper Collins, 1995.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, n. 5, p. 18-19, March 22nd 1999.

CROWSTON, K. ; WILLIAMS, M. **Reproduced and emergent genres of communication on the world wide web.** In: Proceedings of the thirtieth annual Hawaii international conference on system sciences (HICSS'97). Maui, Hawaii, v. VI, p. 30-39, 1997.

<http://crowston.syr.edu/papers/genres-journal.html>

FISHMAN, J. **Sociolinguistics: a brief introduction.** Rowley, Mass.: Newbury House, 1971.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. A cognitive process theory of writing. **College composition and communication**, 32, p. 365-387, 1981 a.

_____. Plans that guide the composing process. In: FREDERIKSEN, C. H; DOMINIC, J. F. (Eds.). **Writing: process, development and communication.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981b.

FLOWERDEW, J. An educational or process approach to the teaching of professional genres. **ELT Journal**, 47/4, p. 305-316, 1993.

FOWLER, A . **Kinds of literature: an introduction to the theory of genres and modes.** Oxford: Clarendon Press, 1982.

GAZOTTI, M. A. Genres – an alternative to ELT. **New Routes in ELT**, n. 5, p. 14-18, March 1999.

GORMAN, T. P. The teaching of composition. In: CELCE-MURCIA, M.; McINTOSH, L. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language.** Rowley: Newbury House, 1979.

GRABE, W.; KAPLAN, R.B. **Theory & practice of writing.** London: Longman, 1996.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. (Eds.). **Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

HOROWITZ, D. Process not product: less than meets the eye. **Tesol Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 141-144, 1986 a.

_____. What professors actually require: academic tasks for the ESL classroom. **Tesol Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 445-460, 1986 b.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KRASHEN, S. D. **Writing: research, theory and applications.** Oxford: Pergamon Institute of English, 1984.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City.** Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

ODELL, L. Written products and the writing process. In: HAYES, J.N. et al. (Eds.). **The writer's mind: writing as a mode of thinking.** Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1983.

OXFORD advanced learner's dictionary. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

PETIT Robert dictionnaire de la langue française. Paris: SNL, 1978.

PINCAS, A. Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a second language. **Language learning**, 12, p. 185-194, 1962.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing.** Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

_____. What unskilled ESL writers do as they write: a classroom study of composing. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 229-58, 1985.

_____. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 407-30, 1991.

RICHARDS, J. C. et al. **Dictionary of language teaching & applied linguistics.** Harlow: Longman, 1992.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing: research insights for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J.M. **Genre analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THREADGOLD, T. Genre. In: ASHER, R.E. (Ed.); SIMPSON, J. M. Y. (Ed.Coord.). **The encyclopedia of language and linguistics.** Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1408-1411.