

## 6 Considerações finais

No capítulo anterior, apresentei e refleti criticamente sobre questões abordadas pelos alunos ao longo de suas entrevistas, tendo como fundamentação teórica a literatura sobre o ensino da escrita e sobre gêneros discursivos. Neste capítulo, apresentarei as considerações finais com base na teoria, na análise de dados e nas minhas próprias reflexões acerca do tema gêneros discursivos e o ensino da escrita em inglês como língua estrangeira. Para tal, retomarei as minhas colocações e posicionamentos apresentados no capítulo introdutório, agora, embasados pela fundamentação teórica e pela análise de dados.

Antes, porém, gostaria de apresentar as considerações finais com base nas seguintes perguntas que nortearam esta pesquisa:

- 1- quais características de gêneros são observadas nas redações dos alunos?
- 2- qual conhecimento os alunos têm dos gêneros que produzem?
- 3- o quanto os alunos estão prontos para aprender, entender e produzir estes gêneros?
- 4- qual percepção os alunos têm dos gêneros quanto às características, os propósitos e as expectativas dos leitores?

Os oito alunos que escreveram uma narrativa atingiram o seu propósito comunicativo que era contar uma história que tivesse ‘um ponto’, isto é, um motivo para ela ser contada. Quanto à estrutura genérica elaborada pelos alunos, esta foi muito próxima da estrutura sugerida pela literatura deste tipo textual. O fato de sete alunos não terem incluído o ‘resumo’ em suas narrativas não foi significativo para a estrutura e conteúdo das mesmas por ser este elemento opcional, segundo Labov (1972). Todos os alunos escreveram o conteúdo apropriado ao gênero com exceção de um, que escreveu um texto que não foi coerente com o último parágrafo imposto pelo enunciado da redação. Logo, com exceção desta narrativa, todas as outras foram ‘reportáveis’ e respeitaram a relação escritor-leitor de uma narrativa, relação esta que inclui as expectativas do

leitor com relação ao tipo textual. As escolhas verbais efetuadas pelos alunos demonstraram que eles necessitam de um maior desenvolvimento de sua autonomia com relação ao aprendizado para que possam identificar suas dúvidas e procurar solucioná-las através de uma maior revisão e consolidação das formas verbais. O resultado da análise das formas verbais demonstra que eles não fazem uso apropriado dos tempos verbais característicos da narrativa, dando preferência (85%) ao passado simples. Foi observado que essa preferência faz com que as redações tenham estruturas menos complexas e gera no aluno a sensação de não conseguir expressar o que eles almejam, como eles reportaram em suas entrevistas.

Quanto às características do gênero carta de conselho observadas nas redações, podemos afirmar que o propósito comunicativo foi apropriado em todas as dez redações pois todos os alunos escreveram uma carta, dando conselhos pertinentes. O fato de quatro alunos não terem apresentado o propósito da carta de modo explícito em suas redações não afetou que o propósito da mesma tivesse sido atingido. Apesar de os alunos não terem tido um modelo do gênero, todos produziram uma estrutura genérica consideravelmente semelhante à sugerida pela literatura do gênero. Assim como a estrutura e o propósito, o conteúdo também foi apropriado e condizente com o gênero. Embora tenham ocorrido variações com relação à percepção do aluno sobre o leitor, todos escreveram a carta para uma pessoa que estivesse precisando de conselhos. Isto significa que independente do aluno pensar no professor, nele mesmo como leitor ou em um leitor imaginário, isso não impediu que a carta cumprisse o seu objetivo. Finalmente, quanto às escolhas léxico-gramaticais do gênero, percebemos que a percepção que os alunos têm de que este é um gênero fácil de ser produzido, por ser informal, os impede de fazer escolhas mais apropriadas e complexas que o possibilitem se expressar melhor e com mais clareza. Neste sentido, é necessário uma maior sensibilização nos aprendizes para que eles não confundam registro informal com uso superficial da língua.

Com relação às características do gênero resenha de filme observadas nas redações dos alunos, percebemos que nove alunos cumpriram o propósito comunicativo e pedagógico do gênero que foi resumir o filme e criticá-lo, com exceção de uma aluna que não resumiu a estória. A estrutura genérica foi bastante semelhante à estrutura sugerida pela literatura do gênero, sendo que nove alunos

incluiram informações sobre o contexto e o tema do livro, dez fizeram críticas, sete incluíram comentários extras e todos inseriram uma conclusão em suas resenhas. Sendo assim, percebe-se que o conteúdo também foi apropriado e condizente com o gênero. Com relação ao público-alvo, os alunos, ao escrever, se vêem como leitores, mas isso não impede que a relação escritor-leitor do gênero seja bem-sucedida, pois eles sabem quais são as expectativas de um indivíduo que deseja ler uma resenha de determinado filme: conhecer a estória do filme e ficar a par do que o escritor pensa do mesmo. Quanto às escolhas léxico-gramaticais, os alunos fizeram uso apropriado de adjetivos de avaliação, mas estão cientes de que a falta de conhecimento de vocabulário específico do gênero pode dificultar a produção do mesmo.

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa, observamos que os alunos conhecem os gêneros que produzem. No entanto, eles se referem mais ao conhecimento em língua materna. A aluna T., por exemplo, disse que já leu e escreveu cartas de conselho em português e o aluno R. disse que para produzir o gênero ‘resenha de filme’ em inglês, olhou as contra-capas dos DVDs, em português. Leki (1995) afirma que o aprendiz de inglês como língua estrangeira tem a vantagem de ter acesso a duas culturas diferentes, a sua e a da língua estrangeira que está estudando. Por isso, ele deve ser estimulado, sempre que possível, pelo professor, para se referir as suas experiências pessoais e únicas em seus textos (Leki, 1995:44). Os alunos desta turma não vêem muitas diferenças entre os gêneros em inglês e em português. O que eles acham é que a falta de vocabulário e fluência os impede de produzir o gênero da mesma forma que eles o produziram em língua materna.

Esta última frase pode ajudar a responder outra pergunta desta pesquisa que é se o aluno está pronto para aprender, entender e produzir estes gêneros. Como eles vêem pouca diferença entre o gênero em inglês e em português, eles acabam entendendo e produzindo o gênero como o fariam em língua materna. Logo, o aluno não está ciente das variações culturais e o que isso acarreta para o aprendizado do gênero em língua estrangeira. É preciso mostrar as diferenças porque nem sempre elas são visíveis. Estes alunos acreditam que as diferenças entre os gêneros nas duas línguas referem-se às dificuldades, principalmente lexicais e gramaticais, que eles têm para escrever e isto, segundo o que foi mencionado nas entrevistas, limita a produção escrita em inglês.

Como mencionado no segundo capítulo, não é necessário rejeitar as contribuições que os aprendizes fazem em língua materna, pois, segundo Raimes (1993:248), se o professor souber valorizá-las elas podem contribuir para o enriquecimento do aprendizado. O professor deve salientar as características sócio-culturais particulares de cada gênero, em línguas diferentes, para que o aluno possa estar familiarizado com as convenções e normas de cada cultura, e, como consequência, possa fazer uso do gênero que necessita conhecer e produzir.

A percepção que o aluno tem do gênero é em função do que lhe é apresentado. Por isso, deve-se estimular a apresentação de diversos exemplares do mesmo gênero para que o aprendiz possa perceber que há uma gama de exemplares, diferentes uns dos outros, e não apenas um modelo que deva ser copiado de forma automática. É preciso cautela ao mostrar ao aluno apenas o gênero apresentado no livro didático, pois este pode moldar o que o aluno vai produzir do gênero e assim, o aluno poderá não ter acesso às circunstâncias e particularidades do gênero, tais como a situação da produção e a relação entre produtor e o leitor.

Assim, retomamos o tema sobre o ensino explícito de gêneros, discutido no segundo capítulo, com base nos argumentos de Anthony (2000). Segundo o autor, o ensino explícito de gêneros é pertinente para o aprendiz de língua estrangeira, pois lhe falta o acesso aos gêneros neste idioma em sua vida cotidiana. O aprendizado explícito pode tornar a produção de um gênero em língua estrangeira tangível para o aluno que passa a ter uma maior percepção sobre o mesmo.

A percepção do aluno é tema da quarta pergunta de pesquisa que norteou este trabalho. Percebemos que os alunos têm uma percepção do gênero muito próxima ao que eles escreveram. Eles percebem as suas limitações como aprendizes e não falantes e escritores nativos da língua e percebem que há ainda um caminho de aprendizado a ser percorrido. As redações nos mostram que as suas produções estão bem próximas do que lhes foi ensinado e que eles foram criativos em suas produções e inseriram características pessoais que conferiram um aspecto singular ao texto.

Após apresentar as considerações finais com base nas perguntas de pesquisa, gostaria de retomar algumas questões abordadas no capítulo introdutório.

Na introdução deste trabalho, apresentei meus questionamentos acerca do possível desinteresse dos alunos pelo aprendizado da escrita em benefício da comunicação oral. Neste estudo de uma turma específica, indaguei aos alunos, durante a entrevista, sobre a importância de se aprender a escrever em inglês e se este aprendizado era por eles considerado relevante nos dias atuais. Para retomar o meu questionamento inicial, apresentarei as respostas fornecidas pelos alunos desta turma.

Dos cinco alunos entrevistados para esta pesquisa, quatro disseram, de imediato, que é muito importante aprender a escrever em inglês e uma aluna disse que, para a sua profissão, é mais importante ler do que escrever. De acordo com o aluno P., *“hoje em dia o inglês é basicamente a língua do mundo, é mundial, né? Você saber se comunicar, falar, escutar e escrever em inglês é fundamental... não é nem mais um quesito a mais, é básico”* (anexo F, linha 6). O aluno R. também tem a mesma opinião e justifica-a explicando que o inglês é *“a língua mais usada no mundo, pra fazer negócios, etc, os principais veículos do mundo são ou de ingleses ou americanos, por isso a gente tem que dominar, pra estar por dentro da notícia”* (anexo E, linha 6). Tanto a aluna A. quanto a B. responderam que é importante escrever, independente do idioma. A aluna B. acrescenta que se a pessoa não souber escrever é como se *“não tivesse partes do domínio da língua”* (anexo D, linha 2). Já a aluna T. afirmou que a leitura, para ela, é mais importante do que a escrita, pois na sua carreira, odontologia, ela tem mais necessidade de ler em inglês do que escrever. No entanto, ao longo da entrevista, ela retoma este assunto e reformula sua idéia, acrescentando considerar importante *“estar preparada para qualquer situação”* (anexo C, linha 16) que envolva a escrita.

Estou ciente de que cinco alunos não é representativo, em hipótese alguma, do que os alunos brasileiros de inglês pensam sobre a escrita. No entanto, por ser este trabalho baseado em um estudo de um caso, estas cinco respostas são significativas e consistentes para este trabalho. É adequado ressaltar que estes cinco alunos cursam disciplinas e faculdades diferentes uns dos outros que incluem jornalismo, odontologia, engenharia, desenho industrial e curso pré-vestibular para Psicologia, logo, seus interesses e motivações para com a língua inglesa são variados. Por este motivo, inseri, neste trabalho, suas opiniões sobre o

aprendizado da escrita, pois acreditei ser representativa a opinião de indivíduos com escolhas acadêmicas e motivações tão distintas entre si.

Há motivações para o aprendizado da escrita em inglês e estes cinco alunos percebem sua importância. Cabe-nos, então, como profissionais de ensino de língua inglesa, reavaliarmos o percurso do ensino da escrita e adequá-lo para que os alunos tenham um aprendizado condizente com suas necessidades e motivações discursivas, sociais e interacionais. Espera-se que, deste modo, o aprendizado da escrita não se torne apenas atividades isoladas e separadas das situações contextuais onde o aluno se insere.

Antes de retomarmos a discussão sobre a pertinência do ensino de gêneros para aproximar o aprendiz do uso real da língua, gostaria de relacionar o uso real da língua inglesa a outro posicionamento que tomei na introdução deste trabalho quando questionei o desinteresse dos meus alunos e de alunos de colegas de trabalho em escrever redações. Ao longo das análises das redações e das entrevistas pudemos compreender que há três motivos recorrentes que desestimulam os aprendizes a produzir textos em inglês: falta de vocabulário, dificuldades em adequar os tempos verbais e temas desinteressantes. Gostaria de refletir sobre o último item, referente aos temas das redações.

Propor aos alunos que escrevam sobre temas intimamente relacionados ao uso real que eles fazem ou farão da língua pode despertar neles o interesse e a motivação para escrever. No entanto, entende-se que este pensamento pode ser mais idealista do que realista, principalmente em se tratando de uma turma heterogênea, como é o caso da turma em estudo, mesmo que a troca de experiências possa ser um fator motivador. Contudo, parece que quando todos os alunos de uma mesma turma compartilham interesses e objetivos com relação ao aprendizado da escrita em língua inglesa, torna-se mais fácil motivá-los, pois os temas os satisfarão de modo semelhante.

No entanto, no caso de cursos de inglês onde há, na mesma turma, alunos com profissões, escolaridades ou até idades diferentes, torna-se bastante complexo e difícil, tanto para o professor quanto para o departamento acadêmico, escolher temas que agradem e motivem todos os alunos da mesma turma. Este é um grande obstáculo que pode ser, se não vencido, pelo menos contornado, com a inserção dos alunos nesta problemática para que os mesmos tenham consciência da difícil tarefa que é a escolha do tema. Esta inserção pode ser feita através de

uma pequena pesquisa com a turma para que o professor descubra interesses que os alunos têm em comum. Deste modo, ele pode oferecer temas de redação particulares àquela turma juntamente com os temas estabelecidos pela instituição de ensino. Não se pode desconsiderar o árduo trabalho que é para o departamento acadêmico escolher temas que possam ser ou possam vir a ser de interesse e úteis para os alunos, trabalho que se torna ainda mais difícil com turmas heterogêneas.

A junção do trabalho do departamento acadêmico com a do professor, que conhece a sua turma e seus interesses, e com os próprios alunos pode resultar em escolhas temáticas apropriadas, relevantes, úteis e motivadoras. Deste modo, o aluno pode vir a ter maior interesse em escrever e, futuramente, escrever um texto utilizando determinado gênero, modificando-o e manipulando-o, conforme foi descrito na citação de Bakhtin (1992:300), apresentada no capítulo de fundamentação teórica. Johns encoraja os professores a ajudarem seus alunos a serem pesquisadores. Segundo a autora:

“(…) mesmo que os professores não possam prever todos os gêneros que seus alunos irão utilizar no futuro, os professores podem ajudar os alunos a fazerem perguntas sobre os textos, contextos – e sobre eles mesmos – para ajudá-los a produzir e interpretar os tipos de texto que eles precisam dominar” (Johns, 1997).<sup>52</sup>

Auxiliar o aluno a tornar-se pesquisador desenvolve a sua autonomia com relação ao aprendizado e, futuramente, com relação a sua vida cotidiana, pois ele aprenderá a desenvolver uma escrita e leitura críticas dos gêneros que circulam em suas vidas. O obstáculo para o professor, segundo Paltridge (2001:69), é saber unir duas atitudes, aparentemente opostas, em prol do aprendizado: conduzir o aprendizado do aluno e, ao mesmo tempo, encorajar a sua independência e autonomia.

É necessário que o educador se questione a respeito da origem de sua crença de que a abordagem de gêneros vá melhorar o aprendizado dos seus alunos (Freedman, 1994:193). Para responder a esta pergunta, ele deve testar o uso de gêneros com aprendizes de língua estrangeira (Hyon, 1996:714) como parte de um processo investigatório que poderá incluir estudos de caso sobre o processo de

---

<sup>52</sup> “(…) while teachers cannot hope to predict all of their students’ possible future genre use, teachers can help students to ask questions of texts, of contexts – and of themselves to help them produce and interpret the kinds of text they need to command” (Johns, 1997).

escrita dos alunos à luz dos conceitos de gêneros discursivos e também práticas controladas, em sala de aula, de experimentos utilizando gêneros para o aprendizado da leitura e da escrita em língua estrangeira (Hyon, 1996:714). Estas seriam possibilidades de avaliação da eficácia do uso de gêneros para o ensino de uma língua estrangeira.

O objetivo deste trabalho foi investigar quais características de gêneros podem ser observadas nas redações dos alunos e qual conhecimento estes alunos de uma turma de nível avançado de curso de inglês têm dos gêneros discursivos ‘carta de conselho’ e ‘resenha de filme’ e do tipo textual ‘narrativa’. Além disso, com base na análise de dados, objetivamos descobrir se estes alunos estão prontos para aprender, entender e produzir estes gêneros e tipo textual e qual a percepção que eles têm dos mesmos quanto às características, os propósitos e às expectativas dos leitores.

Tendo como ferramentas de investigação as características de gêneros propostas por Swales (1990:58), conduzi as análises dos dados, compostos por dezesseis questionários, vinte e oito redações, sendo que dez eram cartas de conselho, dez eram resenhas de filme e oito eram narrativas. Além das redações e dos questionários, os dados continham cinco entrevistas com cinco alunos desta mesma turma, gravadas e transcritas e com, aproximadamente, quarenta minutos, cada. Todos os dados foram coletados com alunos da mesma turma.

As leituras e as análises dos dados apresentadas neste trabalho apontaram caminhos, questionamentos e contribuíram para um maior conhecimento acerca da escrita e do ensino através de gêneros discursivos. Indubitavelmente, há espaço no ensino de inglês como língua estrangeira para a utilização de gêneros, no entanto, como pôde ser compreendido através das leituras feitas para a pesquisa, a seleção e implementação destes gêneros devem ser feitas com cautela e de maneira apropriada para gerarem os resultados almejados.

Entende-se que estes alunos consideram importante aprender a escrever em inglês. No entanto, alguns alunos ainda mantêm uma postura negativa com relação a essa escrita, geralmente achando as tarefas ou temas chatos e monótonos.

Foi de extremo interesse pessoal pesquisar as convicções dos alunos sobre a produção escrita em inglês, incluindo suas reais necessidades, motivações, dificuldades e facilidades. A intenção de relacionar esta investigação das

convicções dos alunos ao uso de gêneros discursivos deveu-se a uma crença pessoal de que o aprendiz deve adotar uma postura mais ativa e autônoma durante o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Isto ocorre à medida que ele é levado pelo professor a se tornar responsável pelo próprio aprendizado, já que no futuro, ele será também responsável pelo uso que fará da língua.

Como abordado no capítulo 2, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode auxiliá-lo a perceber o processo da escrita de forma holística (Benson & Heidish, 1995:318) e não apenas com foco no produto final. A falta de motivação dos alunos para escrever textos em inglês e seu crescente desinteresse pelo processo da escrita podem ser superados pela abordagem de gêneros à medida que os alunos se tornam responsáveis pelo processo, sendo conscientizados da importância de saber produzir determinado texto e, principalmente, para um leitor real e não apenas para ser aprovado pelo professor.

É comum ouvir professores tecendo comentários sobre a falta de interesse dos alunos em escrever, mas, estes professores muitas vezes se esquecem do seu papel para construir, despertar ou até restaurar este interesse.

Bambirra (2004) expõe sua crença a respeito do ser um “bom professor” de escrita em inglês:

“(...) o professor não é mais o detentor do conhecimento, e só é possível dar aquilo que se tem. Nesse sentido, o papel do professor não é o de veicular conhecimento, mas sim o de ajudar o aluno a buscá-lo, o de capacitá-lo para realizar pesquisas e torná-lo capaz de interagir de forma eficaz com os textos que vai encontrar” (Bambirra, 2004:133).

Tanto a responsabilidade quanto a autonomia são estimuladas pelo aprendizado através dos gêneros, pois este possibilita aos alunos serem capazes de utilizar e produzir os gêneros nas situações de comunicação em que estejam inseridos.

Halliday (1989:vii) afirma existir uma “relação estreita entre a língua e o propósito socialmente criado para usá-la”. Isto quer dizer que primeiro o indivíduo estipula o seu propósito comunicativo para depois selecionar o gênero que deseja usar. Esta realidade, se transportada adequadamente para o ambiente pedagógico, pode despertar no aluno o interesse em investigar e definir alguns dos seus propósitos comunicativos para, então, ser estimulado a produzir os gêneros

apropriados. Para a eficácia deste trabalho, é necessário que alunos e professores participem do processo ativamente através da troca de conhecimentos acerca dos gêneros e acerca das suas percepções e interesses com a produção escrita em inglês. A partir desta prática e do entendimento do aprendizado, o professor poderá ter ferramentas para auxiliar o aluno e este poderá ficar mais consciente do seu papel no processo e da importância em aprender a escrever em inglês.

Neste trabalho, o foco foi o aprendiz de inglês como língua estrangeira de uma turma em específico. Para um trabalho futuro, sugiro que as mesmas questões sejam abordadas sob o ponto de vista do professor. Assim, poderá ser feita uma análise mais completa das questões referentes ao ensino da escrita em curso de inglês e, com base na análise dos dados, poderá haver uma reformulação no ensino e aprendizado da escrita para que este processo ocorra de forma eficaz. Uma certeza já temos: a de que existem alunos que crêem na importância deste aprendizado. O fato de o aluno considerá-lo importante é o primeiro passo para o seu sucesso.