

GÊNEROS DISCURSIVOS E CONHECIMENTO SOBRE GÊNEROS NO PLANEJAMENTO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL PARA CIÊNCIAS CONTÁBEIS*

Orlando Vian Jr.**

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de planejamento de um curso de português instrumental na área de Ciências Contábeis. Meu ponto de partida está no conceito de gênero discursivo da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; THOMPSON, 1996; EGGINS; MARTIN, 1997), no conceito do conhecimento sobre gêneros (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995), associado ao conhecimento compartilhado pelos usuários ao utilizarem gêneros escritos (JOHNS, 1997), além de aspectos relacionados ao planejamento de cursos instrumentais (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Relato, em um primeiro momento, como tais conceitos foram operacionalizados para sua implementação pedagógica. Em seguida, apresento algumas atividades desenvolvidas, bem como as percepções dos alunos sobre tais atividades.

Palavras-chave: gênero discursivo; aprendizagem; lingüística sistêmico-funcional; português instrumental.

“But ‘glory’ doesn’t mean a ‘nice-knockdown argument’, Alice objected.

“When I use a word”, Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone,
“it means just what I choose it to mean – neither more nor less”.

(Lewis Carroll, Through the looking-glass)

1 O ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

É típico para o professor de ensino superior no Brasil a situação de iniciar um curso e deparar com alunos com uma formação deficitária, que chegam ao nível superior com um embasamento fraco tanto em conhecimentos gerais como em conhecimentos lingüísticos, principalmente devido ao fato de o ensino médio não

* Agradeço aos alunos do 1º ano matutino de Ciências Contábeis de 2005 do Centro Universitário UniFecap pela participação no projeto e disponibilização de suas atividades e exercícios.

** Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da UniFECAP. Doutor em Lingüística aplicada. E-mail: <orlandovianjr@uol.com.br>.

preparar os alunos para a vida acadêmica e também pelo fato de o ensino ser descontextualizado, não lidando com necessidades específicas relacionadas à vida escolar em si, ao próprio aprender ou a estratégias de estudos requeridas de forma mais constante no ensino superior que incite o aprender a aprender.

É claro que contribuem significativamente para esse contexto as transformações pelas quais vem passando o ensino de língua portuguesa, além das novas condições sociais de acesso à universidade, também em constante mudança nos últimos anos. Esse panorama dá ao ensino da língua um novo referencial, como aponta Soares (1998, p. 57):

O quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a *teoria da comunicação*, e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação*. O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo de língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver a aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-decodificador* e como *receptor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema lingüístico – ao *saber a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao *uso da língua*. [aspas e grifos da autora]

Este é o cenário que funciona como ponto de partida para o trabalho relatado neste artigo: uma experiência desenvolvida juntamente a alunos de primeiro ano de um curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior (IES, daqui por diante) particular na cidade de São Paulo, que utilizam a modalidade escrita da língua materna para desenvolver tarefas acadêmicas que não lhes foram previamente ensinadas, uma vez que o ensino de língua materna, mais especificamente no ensino médio, e principalmente pelo famigerado e desvirtuado vestibular, tende a focar na forma e no produto e nunca no significado ou no processo. Os alunos simplesmente não aprendem o processo da escrita, mas são apenas solicitados que produzam textos de gêneros distantes daqueles que circulam em seu cotidiano, como, por exemplo, editoriais de jornal, um gênero pouco provável de ser produzido em contextos cotidianos por cidadãos comuns. Importante sinalizar, contudo, que os editoriais podem, dependendo da maneira como abordados na sala de aula, ser utilizados a partir de uma perspectiva prática, em que o professor o tome como objeto de ensino para discutir a linguagem da mídia no ensino médio, por exemplo.

No ensino superior, por seu turno, solicita-se aos alunos que produzam monografias, relatórios, resumos, resenhas e outros gêneros; fazem-no sem nem mesmo lhes dizerem do que se trata ou para que propósitos comunicativos tais gêneros são destinados; isso ainda leva a uma severa crítica, por parte dos próprios professores, de que os alunos não estão aptos a produzirem textos, sem ao menos refletirem sobre o fato de que muitos jamais foram expostos a tais gêneros, ou seja, exigem dos alunos algo a que não foram expostos ou que não lhes foi ensinado. E, no mais das vezes, o comentário do professor está tão-somente no uso da norma culta, relegando questões sociolingüísticas, de uso e de produção textual a outros planos. O professor, por outro lado, não leva em conta a relevância da exigência de tais tarefas, nem estabelece um vínculo entre a vida acadêmica e a vida profissional, entre teoria e prática.

Com base em análise de necessidades desenvolvida em sala de aula e em minha própria experiência como professor de português instrumental, optei pela pilotagem e implementação de um curso no qual os gêneros do discurso fossem a base, com o objetivo de tentar atingir dois objetivos: (a) trabalhar com gêneros acadêmicos que os alunos supostamente necessitariam em sua vida acadêmica para as demais disciplinas, baseado em levantamento prévio, assim como (b) gêneros profissionais com que os alunos deveriam estar familiarizados para sua futura vida profissional. Assumo como pressupostos, aqui, e também como apontado por Cintra (1996), três aspectos importantes no ensino de português instrumental: o diagnóstico, o planejamento e a avaliação.

Início pela apresentação dos conceitos de gênero discursivo, conforme preceituado pela perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, da noção de conhecimento de gêneros, assim como outros tipos de conhecimento com os quais os interactantes lidam quando desempenham determinados gêneros, além de discutir questões de planejamento de cursos a partir do prisma instrumental e o tipo de planejamento adotado para o curso em questão. Descrevo, em seguida, os gêneros escolhidos para serem trabalhados no curso para atingir os objetivos na primeira parte da experiência – uma vez que a segunda parte encontra-se em desenvolvimento –, algumas atividades desenvolvidas e as percepções dos alunos sobre elas. Concluo apontando alguns resultados preliminares, além de questões relacionadas à operacionalização e à implementação pedagógica de uma proposta de ensino de produção escrita com base na perspectiva sistêmico-funcional de linguagem.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO¹

Três são os preceitos teóricos utilizados para a execução do projeto aqui descrito: (1) o conceito de gênero do discurso na perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; THOMPSON, 1996; EGGINS; MARTIN, 1997, dentre outros), (2) o conceito de conhecimento sobre gêneros (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1997) associado aos conhecimentos partilhados pelos usuários ao utilizarem determinado gênero (JOHNS, 1997) e (3) questões relacionadas ao planejamento de cursos instrumentais, conforme preceituado por Robinson (1991) e Hutchinson e Waters (1987).

2.1 Gêneros do discurso

Posto de forma simples e direta, os gêneros são vistos como um sistema que se estrutura em partes, através de meios específicos para fins específicos (MARTIN, 1992). Thompson (1996) sinaliza que o gênero pode ser visto como registro mais propósito. Registro, aqui, está associado ao conceito de Halliday (HALLIDAY; HASAN, 1989), indicando a variação de acordo com o uso, sendo que essa variação se dá em três níveis: campo (a representação das atividades sociais), relações (papéis assumidos pelos participantes da interação) e modo (o papel simbólico e retórico da linguagem). Resumiríamos, assim, gênero como sendo o que os usuários fazem ao utilizar a linguagem em interações sociais específicas e como organizam suas mensagens de modo a atingir seu propósito social.

Ao discutir a noção de Estrutura Potencial do Gênero (HALLIDAY; HASAN, 1989) para o ensino da produção oral em inglês como língua estrangeira, apontei (VIAN JR, 2002) que, ao adotarmos uma postura didático-metodológica que tenha os gêneros como ponto de partida, é necessário que tenhamos clara a distinção entre teoria e prática, entre o tecnicismo terminológico e o contexto prático da sala de aula, para que não corramos o risco de usar um jargão que seja incompreensível para os alunos.

Ao adotarmos uma abordagem sociosemiótica (HALLIDAY, 1978), por outro lado, devemos ter as noções de gênero, registro e linguagem bem claras e, ao mesmo tempo, como elas podem ser co-construídas juntamente aos alunos.

¹ Partes deste enquadramento teórico foram adaptadas de minha tese de doutorado (VIAN JR, 2002), na qual discuto a questão da utilização dos gêneros do discurso – sob uma perspectiva sistêmico-funcional – para o planejamento de cursos instrumentais de produção oral, no ensino de inglês instrumental.

O questionamento que se nos apresenta é: como explorar o conhecimento possuído pelo aluno como usuário da linguagem para o ensino da produção escrita em língua materna?

A partir da experiência em seu próprio dia-a-dia, por utilizar gêneros diariamente, a maioria dos aprendizes tem uma noção dos gêneros que circulam nos meios escolares. Estudos sobre situações de atendimentos em serviços desenvolvidos por Ventola (1984), e aplicados ao contexto de negócios no ensino da produção oral para fins instrumentais (VIAN JR, 2002), adotam o uso de fluxogramas para que se descreva a situação-alvo em que os alunos precisam interagir para que, em um momento posterior, os mesmos fluxogramas sejam usados como subsídios para elaboração do conteúdo do curso.

Minha premissa para a utilização de fluxogramas é a de que, se os eventos são altamente previsíveis no contexto em que ocorrem, esses fluxogramas podem ser produzidos pelos próprios alunos, uma vez que estes possuem o conhecimento prático sobre a utilização dos gêneros. No mesmo trabalho (VIAN JR, 2002), apresento alguns fluxogramas produzidos por profissionais em interações e como esse conhecimento pode ser transferido para a sala de aula.

Ao utilizar o fluxograma, o professor estará, ao mesmo tempo, aumentando a participação do aluno por ampliar seu papel no ensino e lidando com o seu conhecimento prévio, ao contrário de abordagens que não levam em consideração o papel participativo e colaborativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao tratarmos do ensino da produção escrita, estou me referindo especificamente a discutir e a incitar os alunos a utilizarem seu conhecimento prévio sobre estrutura textual. A experiência tem mostrado que pelo menos o conhecimento da estrutura Exórdio-Desenvolvimento-Peroração proposta por Aristóteles (1941), em suas classificações para a comédia e a tragédia, é demonstrado pelos alunos – é claro que com nomenclaturas como começo-meio-fim ou introdução-desenvolvimento-conclusão.

A partir desse conhecimento, é possível desenvolver em sala de aula a prática com os alunos para que possam fazer previsões sobre o desenvolvimento do texto que deverão produzir, focando, assim, o tão negligenciado *processo* de escrita e suas fases, dentre elas a geração de idéias e o planejamento do texto.

Essa abordagem com foco na aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987) adaptada para o ensino de português instrumental, como será visto no item (c) a seguir, e que toma como base os gêneros que os alunos precisam utilizar no contexto acadêmico, incita à conscientização do aluno e de seu papel como participante do

processo social em situações comunicativas presentes em seu cotidiano e leva em consideração, do ponto de vista teórico, os conceitos propostos por Hasan de gênero de discurso e da Estrutura Potencial do Gênero (HALLIDAY; HASAN, 1989) do evento comunicativo no qual estará engajado.

2.2 Conhecimento sobre gêneros e conhecimento partilhado

A expressão 'conhecimento sobre gêneros' (*genre knowledge*) refere-se ao repertório individual que possuímos sobre respostas apropriadas a situações retóricas recorrentes (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. ix) em nosso cotidiano, ou seja, toda vez que interagimos, acionamos determinados conhecimentos pertinentes àquela situação.

O conhecimento sobre gêneros, portanto, é sistemático. Por outro lado, por estarmos tratando de algo abstrato, pois não se pode mensurar ou prever o conhecimento de gênero de cada indivíduo, esse conhecimento é, ao mesmo tempo, complexo e dicotômico, por implicar elementos cognitivos e sociais (JOHNS, 1997, p. 21). Com base nessa sistematicidade, algumas características podem ser atribuídas, entre as quais Berkenkotter e Huckin (1995) citam o **dinamismo**, uma vez que os gêneros alteram-se em função das necessidades sociocognitivas; o **posicionamento**, pois sempre que utilizamos um gênero estamos envolvidos em alguma situação em nosso ambiente cultural; a **forma e conteúdo**, pelo simples fato de o gênero possuir uma estrutura através da qual o conteúdo é desenvolvido; a **dualidade de estruturas**, aqui referindo-se ao social que constituímos quando nos engajamos em atividades profissionais e, finalmente, a ligação a uma **comunidade**, pois as normas de um determinado gênero variam de acordo com as normas epistemológicas, ideológicas e sociológicas de determinado grupo.

Johns (1997) adota uma perspectiva na qual relaciona o ensino da língua escrita ao papel do produtor e do leitor do texto. Segundo a autora, a interação entre leitores e escritores é marcada pela partilha de alguns conhecimentos sobre gêneros, perspectiva semelhante à adotada por Berkenkotter e Huckin (1995) – apresentada anteriormente –, ou seja, em ambos os trabalhos há a premissa de que, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, há recorrência de elementos pertinentes àquela situação. É claro que aqui emerge o ponto de que tais recorrências estão ligadas à experiência do interlocutor em dado contexto, pois poderão ocorrer situações em que o usuário depare com eventos para os quais não conheça as atitudes, a linguagem ou os comportamentos esperados, o que nos permite, portanto, questionar a partilha de tais elementos, como sinalizaremos mais adiante.

Ao interagirmos socialmente, faremos uso obrigatório de um dentre os diversos gêneros que circulam em nosso meio social. O simples fato de optar por um deles resulta diretamente no pressuposto de que meu interlocutor também conhece esse gênero e pode interagir comigo dentro das normas prescritas para o gênero em questão.

A partir dessa perspectiva, Johns (1997, p. 22-37) afirma que os interlocutores partilham os seguintes conhecimentos sobre o gênero:

- a) nome do gênero que estão utilizando;
- b) propósito comunicativo;
- c) papéis desempenhados;
- d) contexto;
- e) convenções textuais;
- f) conteúdo textual;
- g) registro;
- h) valores culturais;
- i) intertextualidade.

Consideremos uma situação de interação cotidiana, como, por exemplo, fazer um pedido de pizza para entrega em domicílio, pelo telefone. Ao fazer o pedido, coloco em ação o meu conhecimento sobre o gênero que irei utilizar, geralmente anunciado no início da conversa: 'quero fazer um pedido', e o meu interlocutor partilha o mesmo gênero. Ao colocá-lo em funcionamento, tenho uma intenção, que é a de receber a pizza em minha casa. Automaticamente, estão estabelecidos os papéis de comprador e vendedor, usuário e atendente que cada um vai desempenhar na interação e, conseqüentemente, essa interação acontece em um contexto específico: eu em minha residência e o atendente na pizzaria, teoricamente em locais próximos, geralmente no mesmo bairro, para que a entrega seja rápida, fazendo parte, portanto, de uma esfera de atividade. As convenções textuais a serem utilizadas nessa interação também são preestabelecidas e tanto eu quanto o atendente partilhamos as mesmas convenções.

Diversos são os estudos que tratam dessa convenção textual, como é o caso de Halliday e Hasan (1989) e Swales (1990), para quem os gêneros possuem convenções recorrentes utilizadas pelos usuários e materializadas em seus textos. Hasan (HALLIDAY; HASAN, 1989) utiliza os termos *estágios obrigatórios*, *estágios opcionais* e *estágios recursivos* para tratar da organização textual, ao passo que Swales utiliza a nomenclatura *movimentos* e *passos*. Se considerarmos o ponto de

vista de Halliday e Hasan, por exemplo, podemos dizer que, no exemplo que estou utilizando, o cumprimento inicial e final são estágios obrigatórios da interação.

Os usuários do gênero em questão também partilham o mesmo registro², ou seja, as frases e o vocabulário que usarão na interação possuem características informais, assim como as formas de tratamento que serão utilizadas. Associados a esses elementos estão os valores culturais, uma vez que a linguagem cotidiana é marcada por elementos do contexto; ao considerarmos, por exemplo, a escolha do sabor da pizza, diversos valores culturais entram em funcionamento, que podem estar ligados aos ingredientes locais disponíveis, por exemplo.

Finalmente, temos a consciência da intertextualidade, pois a linguagem utilizada na interação traz consigo elementos de experiências discursivas anteriores. Se considerarmos, por exemplo, uma pessoa que nunca tenha feito um pedido de pizza por telefone e o faça pela primeira vez, talvez essa atividade possa ser marcada pela ausência de elementos intertextuais, ao passo que alguém que é usuário assíduo de determinado fornecedor vai se utilizar de elementos intertextuais desse contexto, como em alguns casos de atendimento informatizado, em que somente dizer o número do telefone aciona as demais informações, já armazenadas em um sistema.

Devemos levar em consideração, entretanto, que o trabalho de Johns refere-se à utilização dos gêneros escritos no contexto acadêmico; logo, ao considerarmos um meio social mais amplo, como o exemplo dado acima, alguns dos elementos propostos pela autora tornam-se passíveis de questionamento, como é o caso da partilha do nome do gênero utilizado, por exemplo. O trabalho de Freire (1998) – em que a autora pesquisa a produção de textos mediada por computador – aponta para o fato de que o nome do gênero que se está utilizando nem sempre é partilhado pelos usuários na mesma comunidade, pelo menos para os profissionais no contexto em que a autora pesquisou. Isso também é observável em sala de aula, principalmente em atividades de produção escrita, nas quais se pede que os alunos produzam textos e estes são materializados diferentemente do esperado, pois não há uma partilha em relação ao nome do gênero. Outro questionamento que podemos levantar é o de que o indivíduo, ao interagir socialmente, não realiza conscientemente operações que o levem a definir que gênero irá utilizar e todas as convenções sociais e textuais a ele relacionadas. Pensemos num caso oposto: se solicitássemos a um usuário que

² O conceito de registro utilizado por Johns (1997) refere-se à predominância de determinadas características lexicais e gramaticais em um gênero específico. Diferencia-se do conceito de registro utilizado na gramática sistêmico-funcional, um conceito tripartite (campo, participantes e modo) relacionado ao contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1989).

desempenhasse uma tarefa que nunca houvesse desempenhado, sua atitude seria buscar, juntamente a outros usuários que utilizassem aquele gênero, pistas para a sua utilização, ou seja, os conhecimentos propostos por Johns seriam inerentes ao novo gênero aprendido, não havendo uma relação unívoca entre convenções textuais e convenções sociais.

No ensino de língua materna, essas premissas também podem ser utilizadas. Relato, especificamente, o problema recorrente que enfrento com os gêneros *resumo* e *resenha*, já que muitos professores costumam confundi-los, solicitando a produção de um gênero, mas indicando características do outro, colocando os alunos, muitas vezes, num embate terminológico.

No contexto empresarial, esse fato também está presente. Os estudos de Barbara et alii (1996) e de Celani e Scott (1997) revelam que os mesmos documentos são utilizados por diferentes empresas com nomes diferentes. O que é memorando em uma empresa, por exemplo, pode ser denominada comunicação interna em outra, embora o propósito comunicativo, assim como outras características textuais e formais, sejam idênticos.

A proposta de utilização dos conceitos de gênero e conhecimentos sobre gêneros está associada, portanto, ao fato de os alunos, no ambiente acadêmico, produzirem textos pertencentes a gêneros de situações extremamente ritualizadas, cuja linguagem e conteúdo são previsíveis. Daí poder basear o ensino da produção escrita nos gêneros do discurso que os alunos utilizam e usarmos o próprio conhecimento do aluno, como usuário potencial do gênero em questão, como ponto de partida para as aulas, reforçando, assim uma participação mais colaborativa do aluno, acentuando sua participação nas aulas e aumentando, simultaneamente, sua motivação.

2.3 Planejamento de cursos instrumentais

Planejar um curso, na visão de Hutchinson e Waters (1987, p. 21), é basicamente uma questão de elaborarmos perguntas de forma a fornecer uma base razoável para os processos subseqüentes de planejamento, produção do material, ensino e avaliação.

Três fatores são essenciais no planejamento de um curso instrumental: o conteúdo, a metodologia e a situação-alvo. Conseqüentemente, o profissional encarregado de planejar e desenvolver um curso deve ter consciência de todos os elementos imbricados nesses três fatores, pois cada um deles traz consigo uma série de outros.

Ao falarmos em conteúdo, é necessária uma visão ampla de métodos de ensino e descrição lingüística, para que se opte pelo tipo de método a ser utilizado no curso, e, mais especificamente, neste caso, dos princípios da abordagem instrumental. Ou seja, é necessário que se tenha uma visão macro da evolução histórica dos métodos para que se utilize um critério claro e que atenda às necessidades dos alunos. Ao falarmos em metodologia, questões sobre teorias de aprendizagem vêm à tona, tendo em vista que se deve optar pela abordagem que será utilizada no curso, e esta também pode variar de diversas formas, desde teorias behavioristas até as humanistas ou afetivas. Finalmente, quando falamos da natureza da situação-alvo, fatores como para quem o curso será planejado, o porquê, onde será ministrado e quando são elementos que merecem atenção e que são solucionados basicamente através da análise de necessidades.

Um conteúdo baseado em **itens lingüísticos** é o mais comum em cursos instrumentais e baseia-se na análise da situação-alvo e na identificação dos itens lingüísticos característicos dessa situação. No entanto, os autores apontam várias deficiências inerentes a esse tipo de planejamento. A primeira delas diz respeito ao papel do aprendiz, que não é considerado no decorrer do curso, mas é apenas usado como um meio para se identificar a situação-alvo; outro problema está relacionado à inflexibilidade: o curso é montado a partir da análise de necessidades iniciais, podendo resultar em erros e incorreções, as quais, conseqüentemente, deveria resultar em alterações no curso, mas que, nesse caso, não seriam possíveis. Por fim, o conteúdo baseado em itens lingüísticos da situação-alvo está relacionado apenas ao nível superficial, revelando muito pouco sobre a competência que subsume o desempenho (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 67-68).

O conteúdo baseado em **estratégias** é um dos mais tradicionais no Brasil, como é o caso do Projeto Nacional Ensino Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI et alii, 1988). Segundo o Projeto, a necessidade dos alunos em universidades brasileiras está centrada na leitura de textos em inglês que não se encontram disponíveis em língua materna.

Dois são os princípios apresentados por Hutchinson e Waters (1987, p. 69) para a abordagem baseada em estratégias. O primeiro é teórico e objetiva focar a competência que subjaz ao desempenho, apresentando, dessa forma, objetivos de aprendizagem tanto em termos de desempenho como de competência. Pode haver, por exemplo, a meta de fazer com que o aluno esteja apto a identificar e classificar textos de acordo com seu objetivo (no nível de desempenho) e que esteja apto a extrair informações específicas desses textos (no nível da competência). O segundo

princípio é a base pragmática dos cursos centrados em estratégias. Portanto, o papel da análise de necessidades em uma abordagem centrada em estratégias será duplo, fornecendo uma base para se descobrir a competência subjacente ao desempenho e permitindo descobrir o conhecimento prévio e as estratégias trazidas pelos alunos para a sala de aula instrumental.

Por fim, os autores propõem uma abordagem centrada na **aprendizagem**, pois as duas anteriormente apresentadas possuem limitações: a abordagem centrada em itens lingüísticos considera o aluno apenas na identificação da situação-alvo e dos itens lingüísticos pertinentes àquela situação, e uma abordagem centrada em estratégias considera o aluno somente na análise da situação-alvo e na análise da situação de aprendizagem. Todavia, a abordagem proposta pelos autores considera o aluno em todos os estágios, desde a identificação da situação-alvo, sua análise, análise da situação de aprendizagem, planejamento dos materiais e conteúdos, sua produção, seu ensino e sua avaliação.

Os autores chamam a atenção para a complexidade desse processo, mas, por outro lado, apontam para o fato de que o embasamento para sua adoção está na complexidade do próprio processo de aprendizagem, daí ter optado, no planejamento do curso aqui relatado, por uma abordagem centrada na aprendizagem, consideradas, sem dúvida, as diferenças em se planejar um curso de inglês instrumental e um curso de língua materna com fins instrumentais.

3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

A idéia para este projeto surgiu de minha experiência em uma IES na cidade de São Paulo, onde ministrou as aulas de Português Instrumental nos cursos de Administração de Empresas e de Ciências Contábeis. Ocorreu, principalmente, em função de minha frustração com o desempenho dos alunos, que por muito tempo – mesmo a disciplina tendo a denominação de “instrumental” – foram expostos a uma visão estruturalista de ensino de língua portuguesa. Considerei, ainda, as reclamações dos próprios alunos da dificuldade de se aprender a língua, bem como os comentários dos demais professores de que os alunos não eram competentes no uso da língua. Vislumbrei, pois, a possibilidade de implementação de um curso em que questões mais práticas fossem abordadas.

Esse cenário gerava um grande desconforto, uma vez que, em alguns momentos, estava claro que a exigência dos professores estava centrada em suas

representações sobre a norma culta, carregadas de um tanto de preconceitos lingüísticos, pois julgavam que o aluno deveria dominar com precisão a norma culta, embora seja óbvio, pela prática cotidiana, que esta norma é dominada por poucos. Além, é claro, de um desencontro entre o que se ensina e o que se pede em outras disciplinas, não havendo preocupação alguma com a interdisciplinaridade, pois não havia diálogo entre as disciplinas.

Com esse panorama em mente, associado à minha própria experiência com o ensino da abordagem instrumental e também do ensino de língua materna, além de meu envolvimento com a perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, optei pela experiência de planejar um curso que levasse em conta ambas as teorias e que, ao mesmo tempo, pudesse ir ao encontro das necessidades tanto dos alunos como dos professores, como o foco na aprendizagem.

3.1 Perfil do grupo

Como as turmas do período noturno na IES em questão possuem maior número de alunos em sala, optei por uma turma do período matutino, composta de 25 alunos, de modo que o material idealizado poderia ser preparado e pilotado, havendo, ainda, a possibilidade de refações, caso erros ou inconsistências fossem detectados.

O currículo para o curso de Ciências Contábeis prescreve quatro aulas semanais de cinquenta minutos para a disciplina Português Instrumental. O fato de ter quatro aulas também reforçou minha opção, pois no curso de Administração de Empresas há apenas duas aulas semanais, o que restringiria o escopo de minha pesquisa.

3.2 Os gêneros acadêmicos selecionados

Uma das tarefas árduas ao se trabalhar com gêneros do discurso no ensino de língua materna é a de selecionar os gêneros a priorizar. Travaglia (2002, p. 203) aponta que dois são os desafios a serem enfrentados pelo professor:

- a) em primeiro lugar, decidir-se por um aparato teórico sobre tipologia textual que dê sustentação à sua prática de sala de aula;
- b) em segundo lugar, considerando o imenso número de tipos de textos existentes em nossa cultura e tendo em vista a impossibilidade absoluta de trabalhar com todos eles no pouco tempo disponível nas aulas, decidir com quais trabalhar em sala de aula, de modo a “instrumentalizar” os alunos para a interação comunicativa competente no maior número possível de situações distintas de interação. [aspas do autor]

Feita a opção pela perspectiva sistêmico-funcional como aparato teórico para sustentar a minha prática de sala de aula, foi necessário, em momento posterior, selecionar, dentre os gêneros necessários aos alunos e aqueles solicitados pelos professores, os que atendessem mais eficientemente as necessidades de ambos. Dessa forma, três foram os gêneros selecionados: 1) resumo; 2) respostas dissertativas; e 3) artigo acadêmico.

A opção pelo primeiro se dá em função de ser um gênero muito solicitado pelos professores como atividade a partir dos textos que os alunos lêem. Considerei também a importância dos resumos como uma estratégia de aprendizagem, uma vez que poderiam ser usados mais tarde para estudos e referência.

Quanto à opção pelas respostas dissertativas, parti tanto da análise de necessidades junto aos alunos como dos comentários de professores de que os alunos apresentavam problemas ao responder a tais perguntas em provas. Utilizei, para isso, os três exames do Exame Nacional de Cursos (popularmente referido como “Provão”) dos anos de 2002, 2003 e 2004, bem como as experiências de Machado (2000) – na qual se estudam as instruções de questões do “Provão” de Administração, Odontologia, Direito, Letras, Jornalismo, Engenharia Civil, Engenharia Química e Veterinária – e de Fonseca (2002), em que a autora desenvolve uma pesquisa com o objetivo de caracterizar o gênero “questões dissertativas de provas” para os cursos de Letras, História e Pedagogia e, a partir daí, propor uma abordagem visando ao desenvolvimento de tal gênero na leitura e na produção escrita; ambas as pesquisas tomam como base teórica o interacionismo sócio-discursivo.

A opção pelo artigo acadêmico, finalmente, deu-se em função de ser um gênero muito frequentemente utilizado nos meios universitários, principalmente para leitura, sendo que, no caso específico da IES onde foi feita a pesquisa, no quarto ano os alunos têm por tarefa a elaboração de um artigo acadêmico. Acrescento, no entanto, que, na disciplina de Português Instrumental, seriam abordados apenas os aspectos lingüísticos e textuais, pois os alunos cursam a disciplina Metodologia de Pesquisa, momento em que serão abordados os aspectos metodológicos para a elaboração dos artigos.

4 ALGUMAS TAREFAS DESENVOLVIDAS

Diversas tarefas foram planejadas com o objetivo de familiarizar os alunos com os gêneros acadêmicos solicitados por professores de outras disciplinas dentro

do programa do curso. O foco inicial foi colocado nas sete disciplinas do currículo: Contabilidade, Sociologia, Matemática, Psicologia, Direito, Economia, Teoria Geral da Administração e Português Instrumental.

Apresentarei aqui, por uma questão de espaço, apenas três atividades, em três momentos distintos, para que possa ilustrar como operacionalizei os conceitos sistêmico-funcionais, num primeiro momento, e, em seguida, como os implementei pedagogicamente, de forma que os alunos pudessem realizar as tarefas solicitadas.

4.1 Atividades de conscientização e familiarização dos alunos com os conceitos

Após a seleção dos três gêneros, era necessário que se operacionalizasse o conceito de gênero de discurso, bem como as noções de contexto de cultura e de contexto de situação e demais conceitos relacionados, como registro, campo, relações e modo (HALLIDAY; HASAN, 1989), fulcrais na abordagem sistêmico-funcional, e que deveriam se tornar compreensíveis aos alunos, para que, em seguida, pudessem utilizá-los em suas tarefas e também para que a nomenclatura pudesse ser usada mais tarde em enunciados de tarefas.

Na primeira atividade de conscientização, com o objetivo de trabalhar tanto o conceito de gênero como de indicar ao aluno o conhecimento que possui sobre os gêneros que circulam em seu meio sócio-histórico, foram distribuídos aos alunos diferentes tipos de textos, pertencentes a vários gêneros, dentre eles: horóscopo de um signo para o dia, manual de um aparelho eletrônico, receita de um prato, bula de remédio, trecho de um contrato de locação, trecho de um *chat*, bilhete da empregada para a patroa comprar algum produto de limpeza, versículo da Bíblia, recado para o chefe, recado para a mãe, email a um(a) amigo(a).

Foi solicitado, na seqüência, que os alunos analisassem os textos do ponto de vista textual, discursivo e do gênero, e, para atingir tais objetivos, deveriam comentar o vocabulário de cada texto, o *layout* e a estrutura de cada um, o produtor, o receptor/consumidor, a fonte, a intenção, a idade do público a que se destina, aspecto gramatical, diferenças em termos de linguagem e quaisquer outras informações que chamassem a atenção do grupo, focando, acima de tudo, o porquê de reconhecerem tais textos, indicando o conhecimento prévio que possuem sobre os gêneros que utilizam em seu cotidiano.

Depois dessa atividade, os alunos deveriam apresentar seus resultados para a sala e discutir as diferenças e semelhanças, com o objetivo de perceberem a diferença entre as noções de texto e de gênero discursivo. Trabalhou-se, aqui, com o

objetivo de mostrar aos alunos que todos, como usuários da língua, utilizam gêneros cotidianamente e que, ao utilizá-los, colocam em funcionamento alguns conhecimentos sobre aquele gênero, além de partilharem de alguns conhecimentos com a comunidade discursiva em que interagem, conforme proposto por Berkenkotter e Huckin (1995) e também por Johns (1997), além de dar aos alunos novas ferramentas para seus estudos, levando-os a perceberem que os textos que utilizam partilham características. Como atividade suplementar, os grupos também analisaram um capítulo do livro didático que utilizam para cada uma das outras disciplinas do currículo, como forma de compreender o funcionamento dos capítulos e, ao final, produziram um quadro com as características de cada disciplina. Isso os leva, ao mesmo tempo, a desenvolver estratégias de aprendizagem para utilização dessas informações em outros gêneros, como o resumo, por exemplo e, ainda, a perceberem que seu conhecimento prévio exerce grande influência em seu desempenho acadêmico, além de também enfatizar a interdisciplinaridade.

Subjazem a essas atividades, como indiquei anteriormente, do ponto de vista teórico, os conceitos de gênero e de registro, bem como as noções de contexto de cultura e de contexto de situação, uma vez que, do ponto de vista pedagógico, meu objetivo era que os alunos compreendessem o papel do contexto e como os elementos contextuais são imbricados no texto. E, do ponto de vista do planejamento, estou fazendo a passagem da teoria para a prática, passando da operacionalização de um conceito teórico e transformando-o em prática para, no momento seguinte, usá-lo no ensino, tratando-se, assim, de sua **implementação pedagógica**.

4.2 Atividades de conscientização sobre texto e gênero

Outro tipo de atividade pilotada estava associado à conscientização e manipulação do texto e da noção de seu pertencimento a um determinado gênero.

A título de ilustração, apresento a seguir uma atividade em que os alunos trabalharam com um artigo acadêmico de sua área, cujo foco era, a princípio, apresentar a contextualização da atividade que seria desenvolvida, explorando depois as noções práticas, como mostra o exemplo abaixo:

O texto que você vai ler é a introdução de A auditoria da contabilidade criativa, de J.P. Cosenza e I.R.G. Grateron, publicado na Revista Brasileira de Contabilidade no. 143. Trata-se de um artigo acadêmico. Leia o texto e, a seguir, responda as perguntas que seguem.

Antes de ler o texto, responda às seguintes perguntas:

1. Qual a função social de um artigo acadêmico?
2. Você já leu um artigo acadêmico da área de contabilidade?
3. Quem lê artigos acadêmicos? Por quê?
4. Quem produz artigos acadêmicos? Por quê? Para quem?
5. Onde é mais comum a circulação desses artigos?

Agora leia o texto para responder às demais perguntas a seguir:

1. Como o texto está organizado do ponto de vista de seus parágrafos?
2. Qual o conteúdo de cada parágrafo?
3. Por que a auditoria tem papel importante no contexto internacional?
4. Os autores afirmam que “a atividade de auditoria está sendo amplamente questionada”. A que se devem, em sua opinião, tais questionamentos?
5. Os autores explicitam 3 objetivos para o trabalho. Quais são?
6. Como eles pretendem atingir esses objetivos?
7. Os autores apontam 3 parâmetros para discutir as incidências que as práticas de contabilidade criativa têm para o processo decisório. Enumere-os.

O objetivo dessa atividade está em conscientizar os alunos dos fatores sociais e culturais relacionados ao gênero além das variáveis de contexto que também influenciam o gênero, nomeadamente, em termos sistêmico-funcionais, o registro e suas três variáveis: campo, relações e modo (HALLIDAY; HASAN, 1989).

O foco central, no entanto, está em incitar os alunos a refletirem sobre a relação entre gênero e texto, dado que as perguntas do primeiro grupo, previamente a leitura do texto, referem-se ao gênero e as demais ao texto.

4.3 Atividades com o gênero *artigo acadêmico*

Após a atividade somente com a introdução do artigo, foi solicitado que os alunos lessem todo o artigo e a primeira atividade realizada tinha como meta explorar o propósito social do gênero, que já havia sido explorado anteriormente e, além

disso, desenvolver a idéia de que os gêneros estruturam-se em estágios, pois trata-se de uma atividade sociossemiótica em que os significados são construídos gradativamente, uma vez que não conseguimos transmiti-los simultaneamente; daí a necessidade da estruturação em estágios, conforme preceituado por Martin (1992). Eis a atividade:

GÊNERO: ARTIGO ACADÊMICO	
Títul:	
Auto(r)es):	
Fonte:	
A) PROPÓSITO SOCIAL	
.....	
.....	
B) E STRUTURA	
Estágio	Objetivo/Função
.....
.....
.....
.....
C) ASPECT OS GRAMATICAI S	
.....	
.....	

A atividade é também uma preparação para o próximo passo, em que seriam explorados os estágios componentes do gênero artigo acadêmico.

Em relação aos aspectos gramaticais, foram exploradas questões de estrutura oracional e de elementos coesivos, com base no trabalho de coesão de Halliday e Hasan (1976), retomando elementos estudados da estrutura dos parágrafos dissertativos, gênero explorado anteriormente a este.

5 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Após algumas das atividades, foi solicitado aos alunos que relatassem as suas percepções sobre a experiência. Na apresentação da atividade sobre os capítulos dos livros das outras disciplinas, por exemplo, solicitei aos alunos que respondessem a duas perguntas:

- a) O que você aprendeu sobre gêneros depois da análise dos textos e das apresentações de seus colegas?
- b) Como isso pode ajudar a sua vida acadêmica?

As respostas variaram de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, outras experiências escolares, conscientização e conhecimento compartilhado. Em resumo, os resultados foram muito positivos e sugerem a eficácia e a significância de tais atividades, como podemos inferir pelas seguintes respostas escolhidas aleatoriamente:

(1) Percebemos que os gêneros são diferentes em cada assunto, e variam de acordo com a necessidade de cada um. Com isso, melhoramos o desempenho, entendendo mais dos aspectos de cada texto. (Alexandra B)

(2) É possível compreender que as matérias se complementam e deixam a faculdade mais homogênea e facilitam o estudo, de forma que matérias como Sociologia e Psicologia são muito parecidas e podem ser estudadas com os mesmos princípios de leitura e compreensão. (Daniel)

(3) A partir da análise do quadro, podemos observar que cada gênero estudado, apesar de possuírem características em comum, possui particularidades distintas. Isso se evidencia nos diferentes mundos discursivos em que são usadas expressões típicas de cada tipo textual. Para exemplificar, vimos que o direito faz uso de termos técnicos, formalidades, já os textos de TGA geralmente são mais explicativos e destinados a um público diversificado. (Eduardo)

(4) A partir da análise do quadro, fazendo a comparação de uma disciplina com a outra, conclui-se que algumas matérias são parecidas, quando escritas, se valem da mesma estrutura e formatação. E também se interligam uma com a outra como Sociologia e Psicologia ou Matemática, Contabilidade e Economia, no seu contexto, o que facilita na hora do estudo, pois dá para fazer associações que facilitam o entendimento. (Márcia)

(5) Temos que nos portar de acordo com as exigências do curso. Porém, se por acaso, for em outro lugar, onde as exigências da Contabilidade não se fazem necessárias, tenho que saber como me comportar de acordo, diante de tal situação. Tenho que ter conhecimentos para saber sobre o assunto que está sendo tratado, para entender o que será dito na ocasião e o que eu posso dizer, para que as pessoas possam me entender também. (Rodrigo)

Como se vê, as respostas mostram diferentes percepções sobre o estudo dos gêneros, mas é possível inferir, a partir de algumas citações, que as noções de gênero,

de texto e da relação do texto com o contexto, bem como as exigências de cada contexto de situação foram, aparentemente, assimiladas por alguns alunos para os fins a que se destinam.

No início do primeiro semestre de 2005, solicitei aos alunos que resumissem um texto de seu livro didático, sem dar nenhum insumo para que elaborassem a atividade, pois meu objetivo era observar as produções e o conhecimento que possuíam sobre o gênero. Ao final do semestre, depois do trabalho com o gênero *artigo acadêmico*, solicitei aos alunos que resumissem o texto que foi objeto de estudo e apontei que deveriam, após a elaboração dos resumos, relatar a experiência comparando-a com a atividade realizada anteriormente. Eis algumas impressões:

(6) Fazer esse resumo foi mais fácil que o primeiro, porque adquiri conhecimentos ao longo do semestre como os métodos de apagamento, coesão, vocabulário, etc. (Alexandra B)

(7) Foi mais fácil elaborar o resumo por já ter conhecimento a respeito da técnica de como fazê-lo. Por se tratar de um artigo acadêmico, de grande interesse, tornou a leitura e o resumo mais agradáveis, fácil compreensão e fixação da idéia. (Rejane)

(8) A elaboração do resumo é mais simples após compreender os mecanismos de coesão do texto, pois podemos perceber quando o parágrafo vai tomar uma idéia nova ou apenas retomar uma o raciocínio do parágrafo anterior. (Éric)

(9) Não senti nenhuma diferença ao fazer este resumo com relação ao que foi feito no início do semestre. Independente de tudo que eu tinha aprendido esse semestre, continuei fazendo resumo da maneira que eu fazia antes. (Paula)

Pode-se perceber, pelas amostras, que a percepção dos alunos está diretamente ligada às experiências anteriores de aprendizagem, pois, para alguns, a abordagem não teve nenhum impacto, ao passo que para outros fez alguma diferença. Isso pode estar associado à heterogeneidade do grupo, uma vez que comporta alunos advindos de diferentes formações e com bagagens socioculturais extremamente diversificadas.

Como se pode depreender pelos dois conjuntos de amostras, as atividades atingiram em grande parte seu objetivo, despertando a conscientização dos alunos para os gêneros e sua importância social, além de promover, ainda que de forma sutil, a interdisciplinaridade, que geralmente é negligenciada em programas escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo, neste artigo, foi o de ilustrar como tenho trabalhado os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como forma de **operacionalizar** o seu uso, isto é, transformar o conceito teórico em prática para que seja compreensível a alunos para, em seguida, desenvolver a sua **implementação pedagógica**, ou seja, a utilização dos conceitos em atividades e tarefas de sala de aula, o que equivale a dizer: preencher, mesmo que de forma tímida, a distância entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa.

Apresentei, especificamente, como o conceito de gênero do discurso, conforme preceituado pela LSF, e o conceito de conhecimento sobre gêneros (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995) podem ser utilizados no ensino de português instrumental.

Em seu artigo sobre uma proposta para o ensino de língua estrangeira, Ramos (2004) aponta que, embora haja muita teoria sobre o conceito de gêneros, “pouco ainda foi feito no contexto brasileiro na área de planejamento de cursos baseados em gêneros, principalmente para o ensino de línguas estrangeiras”, e posso acrescentar, por experiência, que menos ainda tem sido feito na operacionalização de conceitos da teoria sistêmico-funcional de linguagem no ensino de língua materna, e uma quantidade mais exígua ainda no ensino de português instrumental.

O que se observa, com base nas atividades apresentadas neste artigo, é que o ensino da produção escrita em língua materna deve levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, mas, por outro lado, deve, ao mesmo tempo, incentivar a conscientização sobre seu papel social, para que não se insista na visão de linguagem como algo dissociado do mundo ou como um conjunto de regras, mas como um todo coeso, do qual fazem parte diversos elementos, dentre eles a gramática, não sendo ela tomada como fim, mas como meio, dentre outros elementos co-textuais e contextuais que colaboram para a textura de um texto e para a comunicação como um todo.

Outro aspecto importante é o papel da pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, pois urge que mais pesquisas sejam incentivadas e desenvolvidas no sentido de suprir, como já apontei acima, o grande vácuo entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, pois parece haver um diálogo muito incipiente nessa área em nosso país.

Espero que as experiências aqui apresentadas possam auxiliar outros professores ou profissionais envolvidos no planejamento de cursos e que delas possam

usufruir e, em função de suas experiências e variáveis de contexto, possam aplicá-las, adaptá-las e/ou ampliá-las às suas situações de ensino, levando-se em consideração o caráter eminentemente sociológico da LSF e seu aspecto semântico-funcional, o que imprime a ela um campo profícuo de estudos e aplicações.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTLE. Rhetoric. In: _____. **The basis works of Aristotle**. Ed. by R. MCKEON. New York: Random House, 1941.
- BARBARA, L.; CELANI, M. A. A.; COLLINS, H.; SCOTT, M. A survey of communication patterns in the Brazilian business context. **English for Specific Purposes**, n. 15, v. 1, p. 57-71, 1996.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project – an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.
- CELANI, M. A. A.; SCOTT, M. Pinning down the meaning of business terms. **DIRECT Papers**, CEPRI, PUC-SP/ELU, University of Liverpool, working paper n. 36, 1997.
- CINTRA, A. M. M. Bases para uma proposta de ensino de Português Instrumental. In: MARQUESI, S. C. (Org.). **Português instrumental: uma abordagem para o ensino de língua materna**. São Paulo: Educ, 1996.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (Ed.). **Discourse as structure and process: discourse studies – a multidisciplinary introduction**. v. 1. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997.
- FONSECA, S. M. D. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- FREIRE, M. M. **Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflection upon job activities**. Tese (Doutorado) – Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto, 1998.

HALLIDAY, Michael A. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

_____; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

_____; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, A.M. **Text, role, and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessorial docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MARTIN, J. R. **Context**: register, genre and ideology – English text: systems and structure. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais**: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **the ESPECIALIST**, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROBINSON, P. **ESP today**: a practitioner's guide. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: Educ, 2002.

VENTOLA, E. Orientation to social semiotics in foreign language teaching. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 3, p. 275-286, 1984.

VIAN JR, O. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso**: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – PUC-SP, 2002.

Recebido em 16/11/05. Aprovado em 22/06/06.

Title: Discursive genres and genre knowledge in the planning of a course on Portuguese for specific purposes for the accounting area

Author: Orlando Vian Jr.

Abstract: This paper aims at presenting an on-going experience based on the concepts of genre and genre knowledge interactants share while using some genres. Focus is put on the education of the pre-service professional in the Accounting area, by reporting how both academic and professional genres were implemented at undergraduate levels so as to help students develop a more effective performance in their academic life as well as in their future professional life according to the genres they are supposed to use

Keywords: genre; genre knowledge; systemic-functional linguistics; Portuguese for Specific Purposes.

Titre: Genres discursifs et connaissances sur les genres dans le projet d'un cours de portugais instrumental pour les sciences comptables

Auteur: Orlando Vian Jr.

Résumé: Cet article a comme objectif de faire le rapport d'une expérience de projet d'un cours de portugais instrumental dans le domaine des Sciences Comptables. Mon point de départ se trouve dans le concept discursif de la perspective systémico-fonctionnelle de langage (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; THOMPSON, 1996; EGGINS; MARTIN, 1997), dans le concept de la connaissance partagée par les employeurs quand ils s'en servent des genres écrits (JOHNS, 1997), au delà des aspects qui sont en rapport avec le projet des cours instrumentaux (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Je fais le rapport, tout d'abord, pour démontrer comment tels concepts ont été opérationnalisés visant leur emploi pédagogique. Ensuite, je présente quelques activités développées, aussi bien que les perceptions des élèves sur ces activités.

Mots-clés: genre discursif; apprentissage; linguistique systémico-fonctionnelle; portugais instrumental.

Título: Géneros discursivos y conocimiento sobre géneros en el planeamiento de un curso de portugués instrumental para ciencias contables

Autor: Orlando Vian Jr.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo relatar una experiencia de planeamiento de un curso de portugués instrumental en el área de Ciencias Contables. Mi punto de partida es el concepto de género discursivo desde la perspectiva sistémico-funcional de lenguaje (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; THOMPSON, 1996; EGGINS; MARTIN, 1997), el concepto de conocimiento sobre géneros (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995), asociado al conocimiento compartido por los usuarios cuando utilizan los géneros escritos (JOHNS, 1997), además de los aspectos relacionados al planeamiento de cursos instrumentales (ROBINSON, 1991; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Relato en un primer momento, como se operalizó tales conceptos en la práctica pedagógica. En seguida, presento algunas actividades desarrolladas, así como las percepciones de los alumnos sobre tales actividades.

Palabras-clave: género discursivo; aprendizaje; lingüística sistémico-funcional; portugués instrumental.