



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPESPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JOSÉ SALES DE FRANÇA VIDAL

**GÊNEROS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO ‘ENUNCIADO DE PROBLEMA’**

Recife – PE

2021

JOSÉ SALES DE FRANÇA VIDAL

**GÊNEROS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO ‘ENUNCIADO DE PROBLEMA’**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Orientador: PROF. DR. BENEDITO GOMES BEZERRA

**Recife – PE
2021**

V648g

Vidal, José Sales de França

Gêneros no ensino de graduação em administração: a organização retórica do gênero 'enunciado de problema' / José Sales de França Vidal, 2021.

140 f. : il.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021.

1. Administração. 2. Metodologia. 3. Língua portuguesa - Gênero. I. Título.

CDU 801

Mércia Nascimento - CRB-4/788

JOSÉ SALES DE FRANÇA VIDAL

**GÊNEROS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO ‘ENUNCIADO DE PROBLEMA’**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Recife, 26 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra – UNICAP
Orientador



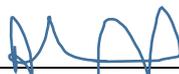
Prof. Dr. Francisco Alves Filho - UFPI



Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo - UESPI



Prof. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo - UPE



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes - UNICAP

Ao meu filho, Diogo Vidal, *in memoriam*, sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre minha decisão, ainda em 2015, de iniciar um programa de doutorado em Ciências da Linguagem, lembro bem do meu objetivo primeiro - habilitar-me para poder contribuir com pesquisas voltadas para melhorias dos processos de ensino e aprendizagem, visando melhor cumprir a missão, como docente, de apoiar nossos alunos em seus desafios acadêmicos. Além de manter acesa essa chama de poder atuar como pesquisador, vejo que descobri, ao longo desses quatro anos de curso, outra fonte de felicidade e motivação: a descoberta de um campo de estudo fascinante e sempre oportuno para incursões em qualquer outro contexto disciplinar ou profissional - o estudo da língua e da linguagem. E tudo isso teve como base o convívio com pessoas ímpares, desde o fortalecimento de relações anteriores, com familiares, amigos, colegas professores e alunos, até a oportunidade de estabelecer novas relações, notadamente no âmbito das atividades próprias do curso. Nesse contexto, resta-me apenas agradecer a todos que compartilharam comigo essa caminhada tão gratificante e apaixonante.

Minha eterna gratidão a Deus, por tudo o que me foi permitido aprender e vivenciar nesta vida, sob a proteção de Nossa Senhora de Fátima.

Agradeço pelo exemplo e dedicação de minha mãe, Dona Judith, que sempre buscou ensinar-me formas e maneira de enfrentar os desafios do dia a dia. Esteve conosco até seus bem vividos 97 anos. Ao meu pai, Pedro Vidal, nosso timoneiro na primeira metade da jornada da família Vidal.

À minha esposa, Petrucia, pelo apoio constante, compreensão e paciência, seja com minhas ausências ou com a ‘montanha’ de papéis e livros que acumulei em casa nesses anos de doutorado, lembrando sempre que ‘se papel fosse dinheiro’, eu seria um homem milionário!

Aos meus filhos, Diogo Vidal e Tainá Maria, pelo constante incentivo, que nunca arrefeceu ao longo desses quatro anos de curso, juntamente com Alexandra Vaz e minha neta Amanda Vidal, e com Paulo Thiago, com seus especiais pets Winston (o ‘buldogue inglês’ mais elegante do Recife) e a bela Maya (uma ‘samoiada’ de olhos expressivos e cativantes).

Aos demais componentes de minha família, que sempre acompanharam essa jornada com mensagens de incentivo e apoio – minhas irmãs Solange (saúde eterna), Sonia, Selene e meus irmãos Silvio (saúde eterna) e Solon, representando todos aqueles que fazem parte de suas respectivas famílias, sempre presentes e solidários ao longo de nossas jornadas.

Aos colegas docentes e funcionários vinculados ao Curso de Administração da UNICAP, representados pelo Coordenador Prof. Dr. Euri Charles de Andrade, pelo constante

incentivo e apoio. Agradeço ao Diretor do Centro de Ciências Sociais, Prof. MSc. Silas Pacheco Figueira e demais ocupantes da alta direção da UNICAP, representados pelo Reitor Pe. Pedro Rubens, SJ, pelo apoio recebido e oportunidade de participar desse Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem.

Agradeço a cada um dos colegas estudantes dos cursos de mestrado e de doutorado em Ciências da Linguagem, quando em turmas mistas e grupos de leitura ao longo dos semestres, pela convivência, debates e aprendizado, além da companhia e amizade.

A cada um dos professores do Curso de Doutorado, agradeço pelas orientações, ensinamentos, incentivos e apoios, disponibilizados de forma recorrente ao longo dessa caminhada conjunta.

Minha gratidão pelas sugestões e críticas recebidas dos componentes da Banca de Qualificação, que proporcionaram melhorias significativas na fase de conclusão deste trabalho de tese e que muito me honra como membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, Prof. Dr. Francisco Alves Filho, Prof^a. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Prof^a. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo e Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Um agradecimento especial ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior, cujo apoio foi decisivo para a minha aprovação no processo seletivo do curso, além de todo o processo de orientação desenvolvido até meados de 2018 quando, em função de mudança do tema do nosso projeto de tese (estudo da linguagem a ser utilizada na graduação da Administração via ensino à distância (EaD), optamos por estudar gêneros no ensino (presencial) da graduação em Administração.

A partir de então, passamos a contar com a orientação do Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, a quem agradeço pela ‘mão estendida’, que possibilitou a continuidade de meu sonho inicial de poder trazer alguma contribuição para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de nossos discentes, através da pesquisa. Sou grato por sua paciência frente às minhas limitações, talvez minimizadas pela crescente motivação pessoal, decorrente de seu apoio em todas as frentes desse desafiante processo de letramento acadêmico - o processo de desenvolver e concluir uma tese de doutorado. Uma alegria e honra imensa tê-lo como orientador, amigo e, principalmente, como um irmão, que tem me ajudado bastante em todas as frentes nesta etapa de minha vida.

Quero externar minha gratidão a todos os alunos que participaram diretamente da pesquisa de campo desenvolvida em sala de aula, vinculados às turmas da disciplina de Gestão da Produção e Operações I (manhã e noite) de 2019.2 e da disciplina de Gestão da Produção e Operações II (manhã e noite) de 2020.1, que tornaram possível a realização deste trabalho de

tese e que proporcionaram a identificação dos impactos decorrentes da mobilização de gêneros nos processos de ensino e aprendizagem discente.

A todos os amigos e demais alunos, funcionários e professores da UNICAP, que sempre me incentivaram e acompanharam esta caminhada.

Finalmente, quero deixar aqui registrado dois eventos recentes que marcaram minha vida e de minha família: a prematura partida de meu filho Diogo Vidal, aos 39 anos, após fulminante infarto do miocárdio, em 02.11.2020. Suportar tamanha dor só foi possível com a graça que Deus me deu, através de sua Palavra e de sua Paz, fundamentada no exemplo de vida de Diogo, de servir ao próximo e de salvar vida, em sua missão como médico cirurgião. Logo em seguida, no dia 13.11.2020 nascia Maria Isabel, de nossa filha Tainá Maria, um presente de Deus para preencher nossas vidas com alegria e novas esperanças.

Assim, quero aqui dedicar este trabalho de tese ao meu filho Diogo Sales de Souza Vidal, em sua nova morada, à minha neta Amanda Vidal com sua força e brilho especial, e à minha recém chegada netinha Maria Isabel, uma luzinha que veio para nos mostrar novos caminhos de vida.

RESUMO

Aqui no Brasil os currículos da graduação em Administração contemplam apenas uma disciplina voltada para o ensino da língua portuguesa, no caso, quase sempre direcionada aos seus aspectos instrumentais, como o estudo de alguns dos principais textos que são produzidos e que circulam no contexto da gestão empresarial. Não há outra base de estudo para apoiar seus estudantes em outras frentes importantes, como o desejável e necessário reforço na leitura e na escrita acadêmica, por exemplo. Nesse sentido, vislumbro aqui a possibilidade de se investigar de que maneira o ensino de gêneros em disciplinas não relacionadas à língua portuguesa, como Logística, Produção, Finanças e outras, poderia trazer contribuições para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de seus conteúdos. Assim, numa primeira etapa foi desenvolvido um modelo de análise do gênero 'Enunciado de Problemas' (EP), o qual descreve as estratégias retóricas que orientam a organização das informações nos textos destes enunciados, segundo a metodologia socio-retórica de análise de gêneros do Inglês para Fins Específicos, especificamente do Modelo CARS proposto por Swales (1990; 2004) e adaptado para o objeto de estudo em foco. O referido modelo de análise foi inferido a partir da análise de um *corpus*, constituído por 40 textos dos enunciados de problemas, propostos em livro didático utilizado como referência básica de diversas disciplinas do Curso de Administração, ofertado pela Universidade Católica de Pernambuco. Numa segunda etapa, este modelo de análise foi então utilizado, em sala de aula, como objeto de ensino quando do emprego do gênero EP em atividades de ensino e aprendizagem - durante aulas (exposição de conteúdos, resolução de problemas e minitestes) e em eventos pontuais de avaliação de disciplinas (provas intermediárias e finais). Ao final dessa pesquisa desenvolvida em sala de aula durante um semestre letivo, foi possível observar melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes, notadamente, quanto à uma melhor organização dos textos 'respostas' apresentados pelos discentes, a uma melhor compreensão dos contextos dos problemas propostos e aos direcionamentos subsequentes de suas ações a partir dos comandos explicitados nos respectivos enunciados. Pode-se concluir que os estudos aqui desenvolvidos, consideradas as suas limitações de tempo (um semestre letivo), representam um primeiro passo, capaz de contribuir para novas discussões sobre o ensino centrado em gêneros de disciplinas de outros cursos profissionais não relacionadas ao ensino de línguas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Letramentos. Modelo CARS. Curso de Administração.

RESUMEN

Aquí en Brasil, los planes de estudio de pregrado en Administración contemplan una sola disciplina orientada a la enseñanza de la lengua portuguesa, en este caso, casi siempre dirigida a sus aspectos instrumentales, como el estudio de algunos de los principales textos que se producen y circulan en el contexto de la gestión. negocio. No existe otra base de estudio para apoyar a sus estudiantes en otros frentes importantes, como el refuerzo deseable y necesario en lectura y escritura académica, por ejemplo. En este sentido, veo aquí la posibilidad de indagar cómo la enseñanza de géneros en disciplinas no relacionadas con la lengua portuguesa, como Logística, Producción, Finanzas y otras, podría aportar contribuciones a mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus contenidos. Así, en una primera etapa, se desarrolló un modelo para el análisis del género 'Planteamiento del Problema' (PP), que describe las estrategias retóricas que orientan la organización de la información en los textos de estos enunciados, según la metodología socio-retórica de análisis de género del inglés al Fines Específicos, específicamente del Modelo CARS propuesto por Swales (1990; 2004) y adaptado para el objeto de estudio en foco. Este modelo de análisis se infirió del análisis de un corpus, compuesto por 40 textos de los planteamientos del problema, propuestos en un libro de texto utilizado como referencia básica para varias asignaturas del Curso de Administración, impartido por la Universidad Católica de Pernambuco. En una segunda etapa, este modelo de análisis se utilizó luego, en el aula, como un objeto de enseñanza al utilizar el género PP en las actividades de enseñanza y aprendizaje, durante las clases (exposición de contenido, resolución de problemas y mini-pruebas) y en eventos. evaluación de disciplinas (pruebas intermedias y finales). Al final de esta investigación realizada en el aula durante un semestre académico, fue posible observar mejoras en el desempeño académico de los estudiantes, notablemente en términos de una mejor organización de los textos de 'respuestas' presentados por los estudiantes, una mejor comprensión de los contextos de los problemas propuestos y a las direcciones posteriores de sus acciones a partir de los comandos explicados en las declaraciones respectivas. Se puede concluir que los estudios aquí desarrollados, considerando sus limitaciones de tiempo (un semestre académico), representan un primer paso, capaz de contribuir a nuevas discusiones sobre la docencia centradas en los géneros de disciplinas de otros cursos profesionales no relacionados con la docencia de la docencia. Idiomas

Palabras-clave: Géneros textuales. Alfabetizaciones. Modelo CARS. Curso de Administración.

ABSTRACT

Here in Brazil the undergraduate curricula in Administration contemplate only one discipline aimed at teaching the Portuguese language, in this case, almost always directed to its instrumental aspects, such as the study of some of the main texts that are produced and circulate in the context of management. business. There is no other basis for studying to support students on other important fronts, such as the desirable and necessary reinforcement in academic reading and writing, for example. In this sense, I see here the possibility of investigating how the teaching of genres in subjects not related to the Portuguese language, such as Logistics, Production, Finance and others, present in the curricula of Administration courses, could bring contributions to improvements in the processes of teaching and learning its contents. Thus, in a first stage, a model for the analysis of the genre 'Problem Statement' (PS) was developed, which describes the rhetorical strategies that guide the organization of information in the texts of these statements, according to the socio-rhetorical methodology of genre analysis from English to Specific Purposes, specifically of the CARS Model proposed by Swales (1990; 2004) and adapted for the object of study in focus. This analysis model was inferred from the analysis of a corpus, consisting of 40 texts of the problem statements, proposed in a textbook used as a basic reference for several subjects of the Administration Course, offered by the Catholic University of Pernambuco. In a second stage, this analysis model was then used, in the classroom, as a teaching object when using the PS genre in teaching and learning activities - during classes (content exposure, problem solving and mini-tests) and in events evaluation of disciplines (intermediate and final tests). At the end of this research developed in the classroom during an academic semester, it was possible to observe improvements in the students' academic performance, notably in terms of a better organization of the texts' answers' presented by the students, a better understanding of the contexts of the proposed problems and to the subsequent directions of their actions from the commands explained in the respective statements. It can be concluded that the studies developed here, considering their time limitations (one academic semester), represent a first step, capable of contributing to new discussions on teaching centered on the genres of disciplines from other professional courses not related to the teaching of languages.

Keywords: Textual genres. Literacies. CARS model. Business Administration Course.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 2.1: Modelo CARS - Introduções de AP (SWALES, 1990, p. 141) - 1ª versão	50
Quadro 2.2: Modelo CARS - Introduções de AP (SWALES, 1990, p. 141) - 2ª versão	51
Quadro 4.1: Números e percentuais de respostas à Pergunta 1	63
Quadro 4.2: Dificuldades na leitura e compreensão de textos de enunciados	65
Quadro 4.3: Resumos de respostas à Pergunta 2	66
Quadro 4.4: Outros textos de apoio utilizados	67
Quadro 4.5: Exemplos de respostas à Pergunta 3	68
Quadro 4.6: Exemplos de respostas à Pergunta 4	70
Quadro 4.7: Exemplos de respostas à Pergunta 5	71
Quadro 4.8: Modelo de análise do gênero EP	73
Quadro 4.9: Exemplo 1 - Movimento 1: Contextualizando o problema Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema	73
Quadro 4.10: Exemplo 2 - Movimento 1: Contextualizando o problema Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados quali/quantitativos	74
Quadro 4.11: Exemplo 3 - Movimento 2: Explicitando o comando Passo 1 - Dizendo 'o que' o aluno deve fazer para resolver o problema	75
Quadro 4.12: Exemplo 4 - Movimento 2: Explicitando o comando Passo 2 - Dizendo 'o que' e 'como' o aluno deve fazer para resolver o problema	75
Quadro 4.13: Exemplo 5 - Identificação gráfica das informações dos passos que realizam os Movimentos 1 e 2	76
Quadro 4.14: Total de ocorrências e percentual dos 'Passos' que realizam os Movimentos 1 e 2	77
Quadro 4.15: Correspondências entre passos retóricos e práticas de escrita de respostas	79
Quadro 4.16: Números e percentuais relacionados à Pergunta 1	81
Imagem 4.1: Exemplo de prova sem organização de texto resposta	83
Imagem 4.2: Exemplo de prova com boa organização de textos da resposta	84

Quadro 4.17: Exemplos de respostas à Pergunta 2	86
Quadro 4.18: Exemplos de respostas à Pergunta 3	87
Quadro 4.19: Exemplos de respostas à Pergunta 4	88
Quadro 4.20: Análise dos textos das respostas dos problemas	90
Quadro 4.21: Modelo de análise do gênero ‘questões do ENADE’	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM1022	Administração de Materiais e de Patrimônio (Código de disciplina)
ADM1032	Gestão da Produção e Operações I
ADM1033	Gestão da Produção e Operações II
AP	Artigo de pesquisa
APO	Administração da Produção e Operações
CARS	Create A Research Space
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNCGA	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração
DD	Data Devida (regra de sequenciamento)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Enunciado de problema
GQ	Grau de Qualificação (provas)
IES	Instituição de Ensino Superior
LD	Livro didático
LEF	Lote Econômico de Fabricação
LET1056	Português Instrumental I
MTP	Menor Tempo de Processamento (regra de sequenciamento)
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPS	Primeiro que entra, primeiro que sai (regra de sequenciamento)
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TP	Tempo de Processamento
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
WAC	<i>Writing across the Curriculum</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – LETRAMENTOS ACADÊMICOS	18
1.1 Letramentos e alfabetização: conceitos e distinções	19
1.2 O letramento em lugares e tempos particulares	21
1.3 O ensino da escrita acadêmica	25
CAPÍTULO 2 – GÊNEROS TEXTUAIS	28
2.1 Gêneros: conceitos e teorias	28
2.2 Abordagens de ensino baseadas em gêneros	39
2.3 O gênero acadêmico EP	44
2.4 O Modelo CARS	50
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	54
3.1 Cenário da pesquisa	54
3.2 Descrevendo as etapas do estudo	58
CAPÍTULO 4 – APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	61
4.1 Análise de dados preliminares	62
4.2 A organização retórica do gênero EP	72
4.3 Contextualizando o uso do modelo de análise do gênero EP	78
4.4 Resultados após uso do modelo de análise	80
4.5 Mudanças de desempenho e de comportamento	89
4.6 Resultados: aspectos práticos e teóricos	93
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	110
Apêndice 1: Modelo de Análise do gênero EP	111
Apêndice 2: Questionário A	116
Apêndice 3: Questionário B	119
ANEXOS	122
Anexo 1: <i>Corpus</i> da pesquisa	123
Anexo 2: TCLE (Estudantes)	135

INTRODUÇÃO

Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.

Umberto Eco

A escolha do tema do presente estudo, ‘Gêneros no ensino da graduação em Administração’, resultou de uma observação que me acompanha desde que iniciei minhas atividades docentes no Curso de Administração, da Universidade Católica de Pernambuco, há vinte e um anos - a dificuldade apresentada por uma parte significativa dos meus alunos em suas atividades de resolução de problemas, sempre presente nos processos de construção de novos conhecimentos (aulas) e quando da realização de eventos de avaliação discente (provas e trabalhos finais).

Um dos possíveis motivos dessa dificuldade parece ser a própria condição de leitura dos enunciados de problemas, que constitui a primeira condição a ser satisfeita para que o aluno consiga produzir as correspondentes respostas solicitadas. Nesse sentido, focamos como objeto de estudo o gênero acadêmico avaliativo ‘Enunciado de Problema’, doravante EP, visando identificar de que forma tal dificuldade pode ser minimizada, a partir da mobilização de gêneros como objeto de ensino voltado para que o aluno possa melhor desenvolver suas habilidades de leitura e escrita acadêmica. A relação entre o ensino a partir da mobilização de gêneros e o desenvolvimento de nossas habilidades de fala, leitura e escrita, deveria estar definida de forma bem clara quando do estabelecimento dos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Esta relação deve ser sempre evidenciada, relacionando-a ao fato de que o foco do ensino não pode ser qualquer gênero específico e, sim, estar concentrado no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e fala:

Se, pelo contrário, não são os gêneros o foco central e exclusivo do ensino, este pode se concentrar no desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e à escuta, à escrita e à fala, mobilizando os gêneros como estratégias para alcançar esse fim. Por esse caminho, o foco do ensino deixa de ser este ou aquele gênero em específico e passa a ser o processo dinâmico pelo qual, diante de uma tarefa envolvendo um novo gênero, o estudante lança mão de

seus conhecimentos prévios e de suas experiências anteriores com outros gêneros, de modo que esses conhecimentos e experiências possam ajudá-lo no enfrentamento da tarefa atual (BEZERRA, 2019, p. 309).

A citação acima diz respeito à reflexão do autor quanto a noção de gênero de modo prático e efetivo para a vida dos estudantes e professores, no sentido de destacar que os gêneros não devem ser vistos como o foco principal do ensino de língua, visando-se evitar o equívoco de concebê-lo como o ensino de uma determinada quantidade selecionada de gêneros, ressaltando possíveis situações nas quais o foco em determinados gêneros poderá mostrar-se estratégico. O autor defende, ainda, a perspectiva pedagógica de Devitt (2009) do ensino com base nos gêneros como onda ou processo, e não como partícula (gêneros específicos).

O emprego de gêneros no ensino de línguas vem despertando o interesse de pesquisadores e profissionais da educação desde a década de 1980, provocando transformações revolucionárias na maneira como os gêneros são vistos – de que seriam simplesmente categorizações de tipos textuais para uma outra visão de gênero que relaciona variedades de textos com variedades de ação social. Miller (2012, p. 32), ao conceituar gêneros como modos retóricos tipificados de interagir em situações recorrentes, destaca que membros de um gênero são discursos completos, como uma conferência, um elogio fúnebre, um manual técnico ou uma ação pública, reconhecendo-os segundo o modo como determinamos a situação retórica tipificada. Bawarshi e Reiff (2013, p.15) observam que essa ideia de gêneros trouxe um impacto profundo no estudo e no ensino da escrita, e observam que pesquisadores e professores dos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Brasil, França e Suíça, em diversas disciplinas e em diversos níveis e contextos, têm explorado as implicações analíticas e pedagógicas dos gêneros, identificando-os como variáveis significativas na aquisição do letramento.

Aqui no Brasil, desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que as aulas de língua portuguesa tenham como base o estudo do texto, materializado em algum gênero discursivo, os quais devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem.

Segundo Marcuschi (2008, p. 146), na primeira década do século XXI observou-se uma “explosão” de estudos na área, representada pela impressionante quantidade de livros, coletâneas, números temáticos de revistas e teses surgidas sobre gêneros e seu ensino no Brasil.

Apesar de uma maior concentração de pesquisas relacionadas ao emprego de gêneros em estratégias e metodologias no ensino de disciplinas de cursos de graduação na área de Letras (com foco no estudo da língua portuguesa, outro idioma, estrutura linguística e obras literárias), já se observa a existência de estudos voltados para o emprego de gêneros no ensino de

disciplinas de outros cursos, como História, Direito, Biologia, Matemática, Administração, por exemplo. Bem próximo ao nosso objeto de estudo, o gênero ‘enunciado de problema’, destacamos o estudo desenvolvido por Jarpa (2016), sobre a organização retórica do gênero acadêmico avaliativo ‘resolução de problemas’, com estudantes de um curso de pós-graduação em Ciências Biológicas, ofertado por uma Universidade do Chile. No caso, tal estudo reporta-se ao processo completo de resolução de problema, contemplando tanto a leitura do texto do ‘enunciado de problema’, quanto a produção da resposta correspondente.

Destacamos que com a presente proposta, estaremos seguindo uma tradição – estudando como mobilizar gêneros no ensino de línguas e, ao mesmo tempo, perseguindo uma inovação – propondo a mobilização de gêneros no ensino de disciplinas não relacionadas a línguas. Temos a expectativa de que essa proposta represente um desejável e necessário apoio dos docentes aos estudantes da graduação em Administração em seus processos de letramentos acadêmicos.

O estudo teve como objetivo geral analisar de que maneira pode-se mobilizar gêneros no ensino de graduação em Administração, de forma a proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de outras de suas disciplinas não relacionadas ao ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido, o primeiro objetivo específico do estudo consistiu no desenvolvimento de um modelo de análise do gênero EP, o qual descreve as estratégias retóricas que orientam a organização das informações nos textos de ‘enunciados de problemas’, segundo a metodologia socio-retórica de análise de gêneros do Inglês para Fins Específicos, do Modelo CARS proposto por Swales (1990) e adaptado para o objeto de estudo em foco. O referido modelo de análise do gênero EP foi inferido a partir da análise de textos dos enunciados de problemas propostos em livro didático utilizado como referência básica de diversas disciplinas do Curso de Administração da UNICAP. Este modelo de análise foi então utilizado, em sala de aula, como objeto de ensino quando do emprego do gênero EP em atividades de avaliação discente: aulas, exercícios, minitests e provas.

Para dar conta do objetivo geral do estudo, definimos um segundo objetivo específico - o de identificar possíveis melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas do Curso de Administração, decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP.

Assim, podemos destacar a pergunta da pesquisa que norteou todo o estudo: de que forma e maneira o uso do modelo de análise do gênero EP, como objeto de ensino, contribui para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas não relacionadas ao ensino da língua portuguesa do curso de Administração?

Visando o alcance dos objetivos estabelecidos para o presente estudo, todo o trabalho foi desenvolvido segundo a estrutura a seguir explicitada. No capítulo 1 apresentamos a base teórica do estudo, sob o tema dos Letramentos Acadêmicos, destacando inicialmente os conceitos e distinções entre letramento e alfabetização, de letramentos múltiplos, finalizando com o ensino da escrita acadêmica.

No capítulo 2, dando continuidade ao desenvolvimento da base teórica do estudo, focamos o tema Gêneros Textuais, abordando os seguintes tópicos: principais conceitos e teorias, abordagens de ensino centradas nos gêneros, o gênero acadêmico EP e o desenvolvimento do Modelo CARS (Swales, 1990).

No capítulo 3, Metodologia, apresentamos todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, descrevendo as suas três etapas - a exposição narrativa da experiência, os processos de coleta de dados e observações de fatos, os resultados e discussão, a descrição da instrumentos empregados e detalhes da participação dos alunos ao longo da experiência desenvolvida em sala de aula, concluindo com a descrição do processo de elaboração do modelo de análise do gênero EP, que representa a sua organização retórica.

No capítulo 4 apresentamos os principais resultados do estudo e respectivas análises, buscando-se interpretar os fatos e dados extraídos da experiência e identificar os correspondentes impactos no desempenho acadêmico dos alunos decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP. Por fim, descrevemos as mudanças de comportamento dos alunos, após a aplicação do modelo de análise, resultantes da percepção do docente/autor em sala de aula.

Finalmente, no capítulo 5, apresentamos as principais conclusões dos estudos, a partir de uma visão retrospectiva das seções aqui desenvolvidas, com destaque para inferências decorrentes dos dados e fatos apresentados, discutidos e interpretados. Por fim, destacamos algumas observações sobre o contexto desta experiência, notadamente sobre algumas de suas limitações e sugestões de pesquisas futuras relacionadas ao ensino de gêneros.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Escrever um texto deve ser visto como acontecendo em momentos que são ricamente equipados com ferramentas (material e semiótica) e povoadas com outros (passado, presente e futuro). Quando visto como atividade situada, a escrita não se sustenta como ato discreto de um escritor, mas surge como uma confluência de muitos fluxos de atividade: leitura, falando, observando, agindo, fazendo, pensando e sentindo, bem como transcrevendo palavras no papel.

Paul A. Prior

Neste primeiro capítulo estudaremos os Letramentos Acadêmicos como base para o sucesso dos alunos da graduação em suas tarefas de escrita no ensino superior, destacando, desde já, a necessidade do ensino dessa escrita ocorrer em contexto com os gêneros textuais mais valorizados na Universidade, especificamente aqueles que circulam em determinados contextos disciplinares, tema a ser estudado no capítulo seguinte.

As atividades que envolvem enunciados de problemas em sala de aula, sejam em processos de avaliação de aprendizado de tópicos estudados (aplicação de testes e exercícios) ou em eventos pontuais de avaliação parcial ou final (aplicação de provas), desencadeiam sempre práticas de leitura e de escrita: após receber do professor o enunciado de um problema, o aluno procede inicialmente a sua leitura, para, em seguida, desenvolver a sua resolução através da escrita.

Bezerra (2012, p. 247), destaca que estudos, na graduação e na pós-graduação, mostram que não é simples para os estudantes que ascendem a esses níveis de ensino, se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita que lhes são solicitadas no ambiente acadêmico. E reforça seu argumento, afirmando que tais práticas são complexas e que exigem do aluno o desenvolvimento de múltiplas competências relacionadas a aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Bartholomae (1986) vai mais além, ao enfatizar que “sempre que um aluno se senta para escrever para nós, tem que aprender a falar a nossa língua, a falar como nós, a

experimentalizar os modos peculiares de conhecer, selecionar, avaliar, aprender, relatar, concluir e argumentar, próprios da comunidade acadêmica”. Um desafio e tanto para o aluno.

Tenho observado, ao longo de mais de vinte (20) anos de docência na graduação em Administração, esta dificuldade real dos alunos, quando solicitados a produzir textos vinculados a alguns gêneros acadêmicos específicos, tais como ‘resumos’, ‘resenhas’, ‘artigos’, ‘trabalhos para comunicação oral em congressos’ e ‘resolução de problemas’ (texto foco do estudo). Para complementar a nota das provas do 1º e 2º GQ, sempre coloquei como opção para os alunos a elaboração de dois resumos sobre tópicos do programa da disciplina (à sua escolha), para entrega no dia da prova, o que correspondia a um prazo para a produção do texto em torno de 45 dias. Infelizmente, a participação dos alunos sempre foi inferior a 10 % do total de cada turma.

1.1 Letramento e alfabetização: conceitos e distinções

Analisando o papel da escrita nas sociedades modernas, Marcuschi (2010, p.16) afirma tratar-se de algo indispensável, um bem social necessário para enfrentar o dia a dia e que assumiu um papel de destaque, simbolizando ainda educação, desenvolvimento e poder. Define o letramento como prática social relacionada ao uso da escrita e destaca uma mudança de visão, a partir dos anos 80, na relação “escrita x oralidade”, passando de uma dicotomia para uma relação de caráter interativo e complementar no contexto das práticas sociais e culturais. O autor afirma que as línguas se fundam nos usos que dela fazemos, os quais determinam a variação linguística em todas as suas manifestações, destacando que são as formas que se adequam aos usos e não o inverso. E conclui, lembrando que essa condição particular, determinando que as práticas de letramentos e oralidade devem ocorrer a partir dos usos da língua, nos remete aos gêneros do discurso, aos quais recorreremos, em forma de enunciados, também a partir da linguagem em uso.

Aqui no Brasil, os termos letramento e alfabetização ainda são confundidos entre si e até usados como sinônimos, embora seus conceitos apresentem diferenças específicas: enquanto a alfabetização diz respeito ao processo de aquisição individual de habilidades específicas, como relacionar símbolos escritos com unidades sonoras, os quais, associados a um processo de construção de sentido, evoluem para o segundo termo: o letramento é entendido como o uso das habilidades de leitura, escrita e raciocínio numérico, para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade (MACEDO, 2003, p. 5). Para o autor, as habilidades de leitura e escrita estão ligadas à linguagem, cujas modalidades de fala e escrita

constituem meios de comunicação verbal com possibilidades distintas: enquanto a fala, vinculada à estrutura e funcionamento do sistema nervoso central do indivíduo, é um dos meios que possibilita a sua sobrevivência em sociedade, o desconhecimento da escrita não o impede de viver em sociedade. Destaca, no entanto, que o indivíduo que não sabe ler nem escrever normalmente é visto como marginalizado, pela impossibilidade de exercer plenamente a própria cidadania.

Marcuschi (2010, p. 21) destaca a ocorrência de confusões quanto aos conceitos de letramento e alfabetização, destacando suas diferenças conceituais: define letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários - é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos; já a alfabetização é sempre um aprendizado mediante ensino, visando o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. E demonstra preocupação com uma série de questões relacionada aos contextos e condições de usos da oralidade e da escrita na sociedade: quais são as demandas básicas da escrita na sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita (e a oralidade) é usada? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita?

Para Kleiman (2005, p. 7), o conceito de letramento surge como uma forma de explicar os efeitos da escrita em todos os campos da atividade humana e não somente nas atividades escolares, destacando que tal conceito entrou no discurso escolar por diversas portas, devido ao fato de ter sido objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas, como educação, didática, linguística aplicada e história da leitura.

A autora opta por discorrer sobre o que o letramento não é, utilizando como referência, três elementos da concepção escolar: método, alfabetização e habilidade. Ao defender que o letramento não é um método, ela destaca que não existe um método de letramento, desde que ele envolve a imersão do indivíduo (criança, jovem ou adulto) no mundo da escrita, possível de ser realizada em sala de aula e coordenada pelo professor a partir de atividades e situações, tais como: práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas; disponibilidade aos alunos em paredes, chão e mobílias da sala de aula, de textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas; fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. Segundo Kleiman (2005, p.10), a eficiência de um método da língua escrita pode ser atestada na medida em que se constitui numa ferramenta adequada para que o aprendiz adquira o conhecimento necessário para agir em uma determinada situação.

Prosseguindo, a autora afirma que letramento não é alfabetização, mas a inclui, e ambos estão associados. Partindo do pressuposto de que as instituições sociais usam a língua escrita

de forma diferente, em práticas diferentes, pode-se dizer que alfabetização é uma das práticas de letramento, entendidas como conjuntos de atividades envolvendo a língua escrita visando atingir um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. No caso, a alfabetização faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Finalmente, o terceiro e último elemento-referência diz que o letramento não é habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer algo) e de competências (capacidade concreta para fazer algo). Assim fica mais claro a impossibilidade de se ensinar o letramento - uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista poderia realizar. E conclui, afirmando que o letramento é complexo e envolve muito mais que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. O letramento requer múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas das quais não têm necessariamente relação com a leitura.

1.2 Os letramentos em lugares e tempos particulares

Street (2014, p.17) destaca que o campo dos estudos do letramento pode ser caracterizado como numa fase de transição, onde as novas perspectivas teóricas impactam os programas práticos e a experiência dos praticantes empíricos influenciam a pesquisa acadêmica, observando que nos últimos anos ocorreu um aumento significativo no interesse dos estudiosos pelo letramento numa perspectiva teórica e transcultural. Ele observa uma nova tendência voltada para uma concepção mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural, abandonando-se aquela visão dominante do letramento como uma habilidade neutra e passando para uma nova conceitualização como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.

Essa mudança de perspectiva fundamenta e representa o surgimento dos “Novos Estudos do Letramento”, doravante NEL, onde a relação entre língua escrita e língua oral depende do contexto: as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) o significado de uma dada forma de comunicação; é inadequado, senão impossível, deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos utilizados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. Street (2014, p.18) destaca o termo letramentos, no plural, a fim de enfatizar o foco dessas novas abordagens - na natureza social do letramento e no caráter

múltiplo das práticas do letramento, cujo conceito é empregado para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares.

Para esclarecer “certas confusões que surgiram e para situar os modelos propostos no contexto maior da teoria e metodologia linguística e antropológica”, Street (2014, p. 172) retoma alguns de seus trabalhos anteriores, que tratam da distinção entre um modelo autônomo de letramento, cujos seguidores abordavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos que veem os letramentos (as práticas letradas) inextricavelmente ligados a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. Para o autor, o modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas entendê-los como encapsulados em todos os aspectos culturais e em estruturas de poder.

Outros autores são chamados a contribuir no desenvolvimento de um aparato conceitual para o estudo do letramento, como Heath (1982), que definiu “evento de letramento” como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. A partir daí, Street (2014, p.174) passa a empregar “práticas de letramento” como um conceito mais abrangente, num nível mais alto de abstração, vistas como comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. Nesse sentido, as “práticas de letramento” incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam.

Grillo (1986) estendeu essa concepção ainda para incorporar a noção de “práticas comunicativas” para incluir: as atividades sociais através das quais se produz linguagem ou comunicação; o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios, estas implicadas em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos; as ideologias, linguísticas ou outras, que guiam processos de produção comunicativa. Para esse autor, o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa, dentro desse contexto social mais amplo, descartando a ênfase de se atribuir grandes consequências a um determinado meio ou canal particular.

Ainda sobre letramento e oralidade, destaca-se a contribuição de Marcuschi (2010, p. 16), que apresenta uma série de observações e definições que explicitam essa mudança de visão desenvolvida a partir da década de 1980, quando oralidade e escrita eram vistas como dicotômicas e não eram consideradas duas práticas sociais. Para o autor, predomina a concepção de oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. E prossegue, afirmando que as línguas se fundam em usos: são as

formas que se adequam aos usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja inata, universal e igual para todos e sim o que nós fazemos com essa capacidade: trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. No caso, as formas estarão sendo analisadas a serviço dos usos e não o contrário.

Marcuschi (2010, p. 18) observa que, enquanto a fala (manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia, nas relações sociais e dialógicas (uma forma de inserção cultural e de socialização), a escrita (manifestação formal do letramento) é adquirida em contextos formais, na escola. Neste particular, o autor (p.19) lembra que o letramento não é equivalente à aquisição da escrita, observando que existem “letramentos sociais”, que surgem e se desenvolvem fora da escola. A escrita é usada em paralelo com a oralidade em contextos sociais básicos da vida cotidiana, como o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a atividade intelectual e a vida social, dentre outros. Marcuschi (2010, p. 21) caracteriza letramentos como um conjunto de práticas, por tratar-se de um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários.

Desmistificando ideias como “a oralidade é superior à escrita” e “a escrita é derivada e a fala é primária”, Marcuschi (2010, p. 17) explica que a escrita não pode ser vista como uma representação da fala, pois não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos etc. E prossegue, afirmando que a escrita apresenta elementos próprios, não encontrados na fala, como tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos etc., concluindo que oralidade e escrita são práticas e modalidades de uso da língua com características próprias, porém nem tanto opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos ou uma dicotomia.

Marcuschi (2010, p. 20) faz uma distinção entre a apropriação/distribuição da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papéis da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais. Se sabemos muito sobre métodos de alfabetização, pouco sabemos sobre os processos de letramento, sobre a influência e a penetração da escrita na sociedade, fundamentalmente sobre o uso da leitura e escrita nos diversos contextos de nossa vida cotidiana.

Tudo isso me parece familiar no contexto do trabalho como docente da graduação, desde que os professores raramente dedicam atenção para identificar com precisão quais são os gêneros textuais mais utilizados em sala de aula, orais e escritos, e quem faz uso mais intensivos de leitura e da escrita nas diversas disciplinas e atividades do curso. O mesmo se dá no contexto do ambiente familiar, quanto ao uso da leitura e da escrita em casa, ao longo de tantos anos e

diante de tantas situações e contextos já vivenciados - parece que encaramos o uso e o papel da leitura e da escrita como algo tão natural e automático como respirar e andar, como algo que não possa ser estudado, aprendido e aperfeiçoado.

No que diz respeito ao fato da escrita ter sido criada pelo engenho humano muito tempo depois do surgimento da fala - enquanto a espécie humana data de um milhão de anos, a escrita alfabética surgiu no Ocidente há 2.500 anos (600 a.C.) e a imprensa há pouco mais de 500 anos, Marcuschi (2010, p. 23) afirma que isto não torna a oralidade mais importante que a escrita e que, apesar dessa primazia cronológica, destaca que “os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade”. Quando adotada, a escrita é usada, em paralelo direto com a oralidade, em contextos básicos da vida cotidiana, como o trabalho, a escola, a família, o dia a dia, a vida burocrática, a atividade intelectual etc. Em cada um desses contextos, o uso da escrita diferencia-se por ênfases e objetivos específicos aos mesmos, fazendo surgir gêneros textuais, formas comunicativas, terminologias e expressões típicas, características de tais contextos e situações.

Nesse sentido, destaco aqui uma dificuldade relativa à falta de conhecimentos teóricos e práticos específicos para se ter uma melhor compreensão e identificação das necessidades dos alunos quanto à sua condição de leitura e escrita, e para a definição de estratégias para apoiá-los na busca por melhorias destas habilidades. Embora reconhecendo que esta falta de conhecimento é resultante de uma formação docente fundamentada na experiência prática e, também, da própria complexidade presente no contexto dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica, tenho consciência da importância do presente estudo, exatamente pela possibilidade de se obter alguma contribuição que possa reduzir as dificuldades existentes.

Outro aspecto do letramento a ser destacado refere-se à sua complexidade, desde que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nesse sentido, Baynham (1995), destaca alguns princípios básicos à perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NEL): os letramentos são vistos como práticas sociais e são melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas. São, enfim, dinâmicos, múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos.

1.3 O ensino da escrita acadêmica

Quanto ao ensino da escrita no contexto do ensino superior, Bezerra (2012, p. 251) afirma que o alinhamento com a perspectiva do modelo ideológico conduz a uma visão, no interior dos NEL, da escrita baseada em três abordagens ou modelos diferentes, identificados por Lea e Street (1998): das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades de estudo se concentra nos aspectos formais da escrita do aluno, considerando que o domínio dos aspectos estruturais é suficiente para capacitá-lo a produzir satisfatoriamente os diversos gêneros acadêmicos. Não há, nessa abordagem, nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar e sim para traços formais como a estrutura gramatical e a pontuação, por exemplo. Para os autores, o modelo está implicitamente ligado a teorias de aprendizagem “preocupadas com a transmissão do conhecimento”.

Já o modelo da socialização acadêmica leva em conta a complexidade dos desafios enfrentados pelos estudantes quando são solicitados a produzir textos no ambiente acadêmico. Nessa abordagem, busca-se oportunizar a exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos, mediada pelo professor, como alternativa para resolver os problemas do letramento na academia. O modelo da socialização acadêmica como associado às áreas da sociolinguística, à análise do discurso e à teoria de gêneros, reconhece e considera que o conhecimento é construído de diferentes formas e através de diferentes gêneros textuais relacionados aos diversos campos disciplinares apresentados ao aluno. Lea e Street (1998, p. 158) destacam que apesar de considerar a importância de fatores contextuais em torno da escrita do aluno, esse modelo tende a considerar a escrita como um meio de representação transparente, não conseguindo uma abordagem mais profunda da linguagem, do letramento e das questões discursivas envolvidas na produção e representação de significado.

Finalmente, o terceiro e último modelo, o dos letramentos acadêmicos, considera oportuno e necessário o domínio dos dois modelos anteriores - o das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica, desde que considera a escrita do aluno como uma prática social complexa, que requer dos mesmos mais do que o domínio dos aspectos estruturais da escrita ou a sua socialização no ambiente acadêmico. Assim, além de levar em conta os dois primeiros modelos, a abordagem dos letramentos acadêmicos acrescenta uma preocupação especial às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidades que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos.

Sobre as três abordagens da escrita no ensino superior, seus proponentes concluem que elas não devem ser vistas como auto-excludentes, pois, longe de rejeitar a validade das habilidades de estudo e da socialização acadêmica como tais, procura incorporá-las em uma concepção mais abrangente, centrada na noção de escrita como prática social complexa.

Reforçando o pressuposto de que o campo de estudos sobre letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, Bazerman (2006, p. 11) afirma que a escrita é imbuída de agência, pois ela não existiria sem o trabalho e os riscos que assumimos ao produzi-la. E que a escrita não existiria sem as ações de muitas pessoas para a construção de sistemas de escrita, tecnologias de inscrição, gêneros, uso e disseminação socialmente organizados. Ressalta ainda, que, além da realização individual, temos as grandes vozes da história a expressar agência através da escrita nas grandes obras da literatura, filosofia, ciência, ciências sociais e da política (p. 12).

Em recente *live*, prática recorrente e bem-vinda nestes tempos da pandemia do novo coronavírus, falando sobre “Escrever na Universidade”, Bezerra (2020), destacou dois aspectos que trago aqui para fechar este capítulo e, ao mesmo tempo, encaminhar o próximo.

O primeiro aspecto apresentado pelo autor reporta-se ao fato da escrita acadêmica ser lugar de construção da própria identidade do estudante na Universidade: quando ingressam nesse novo mundo, provavelmente irão descobrir que os discursos e as práticas acadêmicas não suportam identidades diferentes, como aquelas que trazem consigo. Assim, a construção da identidade por meio da escrita acadêmica se dá como parte dos letramentos acadêmicos, com o envolvimento contínuo e crescente do estudante com a escrita dos gêneros mais valorizados na Universidade. A sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico será um fator decisivo para a construção de sua identidade como participante legitimado em sua comunidade acadêmica, em sua necessária caminhada em busca de uma voz pessoal no texto científico, nos limites da intertextualidade (uso adequado dos textos de terceiros).

O segundo aspecto advoga que, por ser um termo vago e difuso, a escrita acadêmica precisa ser enquadrada para alcançar suas especificidades e isto ocorre a partir dos conceitos de letramentos e de gêneros. E destaca que o gênero é um conceito poderosamente contextualizador, e exemplifica: não temos contexto quando falamos apenas texto (pode ser qualquer texto), porém temos contexto quando dizemos qual é o gênero. Os gêneros permitem que realizemos diferentes formas de ações sociais e atendem a distintos propósitos comunicativos. Assim, a escrita acadêmica se torna uma tarefa muito mais viável por meio do

gênero, deixando de ser algo tão geral e abstrata, para ser uma tarefa muito mais clara e compreensiva.

CAPÍTULO 2

GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido.

Charles Bazerman

Neste segundo capítulo, dando continuidade ao desenvolvimento da base teórica do estudo, estudaremos os gêneros textuais a partir de seus principais conceitos, teorias e de sua relação direta com as práticas sociais da linguagem em uso no contexto disciplinar acadêmico aqui considerado, especificamente com vistas a contextualizar a leitura e a escrita de enunciados de problemas, nosso objeto de estudo.

2.1 Gêneros: conceitos e teorias

Iniciamos esta seção sobre gêneros textuais destacando algumas observações de Marcuschi (2008) apresentadas em seu livro *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. O estudo dos gêneros textuais é muito antigo e se concentrava na literatura, na Grécia Antiga, com Platão (a tradição poética) e Aristóteles (a tradição retórica), passando em seguida por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Um salto no tempo nos posiciona no último quarto do século XX e no Brasil, onde os pesquisadores estudaram os gêneros sob o enfoque da linguística geral, em particular com foco nos aspectos discursivos, segundo as seguintes linhas e tendências de abordagens (p. 152): uma linha *bakhtiniana*: segundo a perspectiva *vygotskyana* socioconstrutivista da Escola de Genebra (Schneuwly/Dolz) e o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, aplicadas ao ensino de língua materna e desenvolvida particularmente na PUC-SP; uma corrente *swalesiana* da escola norte-americana, com forte influência da abordagem

sociorretórica de Swales (1990), em estudos desenvolvidos na UFC, UFSC e UFSM, dentre outros polos; uma linha da perspectiva sistêmico-funcional de Halliday, na Escola Australiana de Sydney com foco na análise linguística dos gêneros, estudada na UFSC; e uma linha com enfoque mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Carolyn Miller, Gunther Kress e Norman Fairclough, com estudos desenvolvidos na UFPE e UFPB .

No plano internacional, algumas das perspectivas acima explicitadas se apresentam junto com outras abordagens: perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin; perspectiva comunicativa, com Steger, Gulich, Bergmann e Berkenkotter; perspectiva sistêmico-funcional de Halliday; perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua, de Swales e Bhatia; perspectiva interacionista e sociodiscursiva voltada para o ensino de língua materna, de Bronckart, Dolz e Schneuwly, e com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky); perspectiva da análise crítica, de Fairclough e Kress; e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, de Miller, Bazerman e Freedman (p. 153).

Como referência do ponto de partida para reflexão posterior sobre os estudos dos gêneros textuais e sua moderna reconceituação, encontramos Bakhtin (2016, p. 11), que afirma que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sob a forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. E que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo a partir de três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais estão ligados no conjunto do enunciado e são determinados pela especificidade de um campo da comunicação. O autor destaca que, mesmo que cada enunciado particular seja individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de “gêneros do discurso”.

Partindo do pressuposto de que todo gênero se realiza em textos, Marcuschi (2011, p. 20) afirma que todas as nossas manifestações verbais através da língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados e que esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Nesse sentido observa-se uma relação direta entre letramento e gêneros nas diversas situações de comunicação, desde que os gêneros são as ferramentas que utilizamos em dado espaço de interação e letramento envolve o conhecimento de como usá-los de maneira eficiente em tal espaço. A ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual é defendida pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais - uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a sua natureza funcional e interativa e não seu aspecto formal e estrutural.

Os campos dos estudos sobre letramento e gêneros textuais possibilitam a análise do texto em conjunto - o texto fazendo parte de um gênero que, por sua vez, esteja inserido em práticas de letramento.

Marcuschi (2010, p. 19), considera os gêneros textuais como práticas sócio-históricas; são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; resultante de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia; são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis (sempre presentes) em qualquer situação comunicativa; mesmo tendo alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, não são instrumentos estanques e restritivos à ação criativa: são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos; são demandados em necessidades e atividades socioculturais, e na relação com inovações tecnológicas, o que facilmente aceito ao compararmos a quantidade de gêneros textuais nos tempos atuais em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os estudos da Escola Norte-americana também foram direcionados para compreender os gêneros textuais a partir de abordagens que associavam os processos sociais e os diversos usos da língua, buscando identificar a relação entre o reconhecimento das regularidades dos gêneros e uma maior compreensão social e cultural da língua em uso. Dentro destes estudos destacamos as contribuições de Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales.

Ramires (2005) destaca que os estudos sobre gêneros desenvolvidos por Carolyn Miller propõem mostrar como a compreensão de gêneros pode ajudar no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica. Nessa perspectiva de articulação entre os processos sociais e os usos da linguagem, o conceito de gênero passa a ser entendido como ação social, desde que "... se o gênero representa ação, deve envolver situação e motivação, porque ações humanas simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações. Miller (2012, p. 23) argumenta que uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada na ação usada para a sua realização, e não na substância ou na forma de discurso, ou seja, se tal definição contribuir para a compreensão de como o discurso funciona.

Considerando que as formas retóricas que estabelecem gêneros representam respostas estilísticas e substantivas às demandas sociais percebidas, Miller (2012, p. 24) concorda com o fato de que um gênero se torna um complexo de traços formais e substantivos que cria um efeito especial particular numa dada situação.

Sobre situações retóricas recorrentes, Miller (2012, p. 28) destaca o *status* ontológico das situações como eventos reais, objetivos e históricos. E que o importante nas situações retóricas para uma teoria de gêneros é que elas são recorrentes e fornecem *insights* à condição humana: a recorrência é inferida por nossa compreensão de situações como ‘comparáveis’, ‘similares’ ou ‘análogas’ a outras situações. A autora afirma que o que ocorre não pode ser uma configuração material de objetos, acontecimentos e pessoas, nem tampouco uma configuração subjetiva, uma ‘percepção’, porque essas também são únicas de momento a momento e de pessoa a pessoa. A recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social, e não pode ser entendida em termos materialistas.

Para Miller (2012, p. 29), situações são construtos sociais que resultam de definição e não de percepção, desde que a ação humana é baseada em (e guiada por) sentido e não em causas materiais. No centro da ação encontra-se um processo de interpretação: antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado e, então, definimos, ou determinamos, uma situação.

A autora recorre ao argumento de que o nosso estoque de conhecimento se baseia em tipos: nosso estoque de conhecimento é útil apenas quando pode ser relacionado com novas experiências, quando o novo é tornado familiar mediante o reconhecimento de similaridades relevantes, as quais se constituem como um tipo. Um novo tipo é formado a partir de tipificações já existentes quando não são adequadas para determinar uma nova situação. Se uma nova tipificação mostra-se continuamente útil para o controle de estados de coisa, ela entra no estoque de conhecimentos e sua aplicação passa a ser rotineira. Para Miller (2012, p. 30) o estudo sobre a relação entre estoque de conhecimento e tipos é útil para uma teoria de gêneros retóricos por destacar a importância da classificação para a ação humana, pois é através do processo de tipificação que criamos recorrência, analogias e similaridades - o que ocorre não é uma situação material (um evento real, objetivo, factual), mas nossa interpretação de um tipo. Nesse sentido, a comunicação bem-sucedida requer que os participantes compartilhem tipos comuns, o que é algo factível, desde que os tipos são criados socialmente.

Recorrendo ao linguista Michael Halliday (1978), a autora destaca uma de suas perspectivas, específicas dos tipos situacionais: o número aparentemente infinito de possíveis situações diferentes representa na realidade um número muito menor de tipos situacionais gerais. Quando comparado com uma criança, o adulto, por sua experiência de vida, por ter vivenciado uma ampla variedade de contextos sociais, tem indefinidamente muitos usos da linguagem. No caso, seria algo difícil sistematizar ou classificar os usos da linguagem adulta,

restando apenas uma possibilidade de se chegar a algo mais perto - através de algum conceito de tipo situacional.

Concluindo uma primeira parte de sua fundamentação sobre o conceito de gêneros, Miller (2012, p. 32) argumenta que “se entendemos gêneros como ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes”, temos que concluir que membros de um gênero são discursos completos, no sentido de que estão circunscritos por uma mudança relativamente completa na situação retórica. Nesse sentido, a autora afirma que devemos reconhecer uma conferência, um elogio fúnebre, um manual técnico ou uma ação pública segundo o modo como determinamos a situação retórica tipificada.

Em seu segundo ensaio “Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros”, Miller (2012, p. 43) retoma o conceito de gênero como artefato cultural, destacando que uma cultura pode ser caracterizada pelo seu grupo de gêneros, o qual representa um sistema de ações e interações que tem lugares e funções específicos bem como repetidos ou recorrente valores e funções. A sua contribuição também alcança o ensino, argumentando que o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter. E conclui: “Para o estudante, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade” (MILLER, 2012, p. 44).

Ainda dentro dos estudos norte-americanos de gêneros, temos a relevante contribuição de Bazerman (2011), em sua coletânea de textos do livro *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*: o autor notabiliza-se por sua preocupação com as formas de letramento social e o ensino da escrita no contexto dos usos reais da língua; enquanto teórico, segue a perspectiva sociointerativa vinculada ao aspecto histórico e cultural no contexto da linguística aplicada com ênfase na produção e uso de conhecimentos retóricos; filia-se à escola de gêneros na linha da nova retórica de base pragmática com um pé na filosofia analítica; seus estudos de gêneros partem sempre da interação na situação histórico-cultural, espreado-se pela realidade social para observar conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros e atividades, sem se limitar às formas individuais; sua convicção central é a de que pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.

Em seu ensaio “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”, Bazerman (2011, p. 22) explicita o trabalho realizado pelo texto na sociedade, fornecendo os meios: para identificar as condições sob as quais esse trabalho se realiza; para observar a regularidade com que os textos executam tarefas similares; para ver

como certas profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um número de limitado de tipos de textos. E, também, apresenta métodos para analisar como a produção, circulação e uso (consumo) ordenados desses textos constituem, em parte, a atividade e a organização social.

Para Bazerman (2011, p. 23), fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação, passando a agir como se tais fatos fossem verdades. Os fatos sociais podem estar relacionados a fatos reais (seu país foi ameaçado por outro), a nossa compreensão de mundo (Elvis não morreu), a fatos cientificamente comprovados (o transporte aéreo é a modalidade mais segura) ou a temas fundamentados na compreensão social (o prefeito tem certa autoridade de ação). Para que não resultem em conflitos, o fato social deve ser compartilhado pelos envolvidos numa dada situação. Os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem: dependem inteiramente dos atos de fala, se certas formulações verbais foram correta e apropriadamente feitas, ou seja, se realizadas de forma apropriada, essas palavras serão consideradas como atos completos que devem ser respeitados como feitos. Exemplos de atos de fala e suas consequências, facilitam a sua compreensão: após um religioso dizer “Eu os declaro marido e mulher”, o casal mudará a organização de suas vidas; a solicitação de um empréstimo bancário depende das palavras e números escritos no formulário próprio. O autor destaca, ainda, que para que nossas palavras realizem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões.

Em seu livro *Speech acts*, John Searle (1969) afirma que os atos de fala operam em três níveis: o ato locucionário, que inclui um ato proposicional: é literalmente o que é dito; o ato ilocucionário: o que pretendo que meu ouvinte reconheça; o efeito perlocucionário: o modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações. Essa análise em três níveis dos atos de fala (o que foi literalmente dito; o que foi pretendido; o seu efeito real) também se aplica a textos escritos. No caso de afirmações ou representações sobre algum objeto de estudo defendida por um pesquisador, contidas num artigo científico, por exemplo, enquanto a força ilocucionária tente obter a aceitação do ato proposicional, apenas sob determinadas condições definida por seus pares leitores será aceita como fato social.

Segundo Bazerman (2011, p. 29), a distinção em três níveis de análise daquilo que falamos ou escrevemos, o que pretendemos realizar como o que falamos ou escrevemos e os que as pessoas entendem que estamos tentando realizar, representa um quadro de potenciais dificuldades, tanto como nossas intenções podem ser mal compreendidas, quanto à coordenação

das reações com nossos interlocutores, notadamente quando a comunicação ocorre através da escrita. E ensina: uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala com nossos interlocutores é agir de modo típico - modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em específicas circunstâncias. Se utilizamos padrões comunicativos familiares a outras pessoas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Dessa forma podemos antecipar quais serão as reações das pessoas se utilizarmos essas formas padronizadas e reconhecíveis, as quais se reforçam mutuamente e emergem como gêneros.

Ao conceituar gêneros, Bazerman (2011, p. 32) os vê como fenômenos de reconhecimento psicossocial, presentes em processos de atividades socialmente organizadas, como fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar. Os gêneros são mobilizados nos processos sociais quando as pessoas tentam compreender umas às outras na coordenação de atividades e no compartilhamento de significados alinhados aos seus propósitos comunicativos. Para o autor, gêneros não são apenas formas, e sim formas de vida, modos de ser. São ambientes para a aprendizagem e lugares de construção de sentido. Destaca ainda, que os gêneros moldam os nossos pensamentos e as comunicações nos processos de interação com nossos interlocutores. “Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar” (BAZERMAN, 2006, p.23).

Para mostrar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, Bazerman (2011, p. 33) propõe três configurações de gêneros: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. A partir da análise de um ‘conjunto de gêneros’, entendido como a coleção de tipos de textos que uma pessoa, num determinado papel tende a produzir, podemos obter diversas informações sobre seu trabalho e identificar o que ela precisa aprender para bem desempenhar suas atribuições. Trazendo para a sala de aula: se identificarmos todas as formas de escrita que um aluno deve se envolver para estudar, comunicar-se com os docentes e demais colegas discentes, e submeter-se às avaliações, teremos definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas.

Para o autor, a análise de ‘sistemas de gêneros’, que compreendem os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos, permite capturar as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, através de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. Professores e alunos possuem seus

conjuntos de gêneros específicos, os quais estão intimamente ligados e circulam em sequências e padrões temporais previsíveis.

Finalmente, Bazerman (2011, p. 35) destaca que esse “sistema de gêneros” é também parte do ‘sistema de atividades’ da sala de aula e sua análise permite a identificação de uma estrutura para organizar os trabalhos, sua atenção e suas realizações: levar em conta os sistema de atividades junto com sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, ao invés de focar os textos como fins em si mesmo. A atividade desenvolvida em sala de aula deveria dirigir seu foco a questões de maior importância de desempenho acadêmico, tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas, como atividades instrucionais viabilizam oportunidades de aprendizagem; como e com que objetivos, as habilidades e competências são avaliadas.

Todo este arcabouço teórico definido pelo autor, envolvendo os conceitos, objetivos e aplicação de conjunto de gêneros, sistema de gênero e sistema de atividades, tem um enorme potencial de proporcionar melhorias reais nos processos de ensino e aprendizagem. Para tal, precisa ser bem entendido por professores e alunos, com vistas a sua prática em sala de aula, a partir da execução de Planos de Ensino que explicitem os conteúdos disciplinares a ser ministrados.

Ainda dentro da Escola Norte-americana de gêneros, outra valiosa contribuição vem sendo dada por John Swales, um linguista que tem se destacado por seu trabalho em análise de gênero, particularmente no que diz respeito à sua aplicação nos campos da retórica, análise do discurso, inglês para fins acadêmicos e, mais recentemente, ciência da informação. Seus estudos abordam os modos de uso da linguagem em contextos específicos, com ênfase na comunidade acadêmica e tendo como foco os artigos de pesquisa, apresentados em seu livro *Genre Analysis: English in academic and research settings* (1990). Para Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 19), a concepção de gênero apresentada nessa obra teve como escopo inicial resolver um problema teórico-aplicado de base - o de perceber o gênero apenas como uma fórmula textual, com consequências devastadoras para o ensino, desde que tal noção reducionista impede que o uso de gêneros seja produtivo na escola e que se desenvolva a habilidade de comunicação eficaz através de gêneros em qualquer contexto.

Nesse sentido, Swales (1990, p. 33) desenvolveu sua visão de gênero a partir de diferentes conceitos em quatro campos de estudos - folclóricos, literários, linguísticos e retóricos: no campo do folclore, buscou definir uma classificação de gêneros como uma ferramenta de pesquisa para arquivar os exemplares de textos que pertencem aos diferentes

gêneros, considerando que os estudiosos de folclore valorizam a estabilidade de suas formas (que são permanentes), mas podem sofrer mudanças no seu uso pela sociedade, o valor sociocultural dos gêneros (atendem a necessidades dos grupos sociais); no campo dos estudos literários, onde o destaque é dado para a instabilidade dos gêneros, evidenciando-se a transgressão das normas para se imprimir originalidade à obra, base que contribuiu para a evolução e variações dos gêneros; o campo da linguística influenciou o pensamento de Swales, com trabalhos de base etnográfica, passando a conceber eventos comunicativos como formas de comportamento verbal mais salientes pela comunidade; finalmente, o campo da retórica oferece uma classificação dos tipos dos discursos, como expressivo, persuasivo, literário e referencial.

Segundo Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 18), a abordagem idealizada por Swales para a análise de gêneros prioriza o contexto como elemento fundamental para se entender e interpretar um texto, para que a comunicação seja efetiva. Apenas os elementos linguísticos não bastam para uma análise de gêneros, para o seu reconhecimento em qualquer situação comunicativa.

Conforme Swales (1990, p. 58), o gênero se define como “uma classe de eventos comunicativos”, entendidos como situações mediadas pela linguagem verbal e constituídos do discurso, dos participantes, da função e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido.

Além de afirmar que os exemplares de eventos comunicativos compartilham um ou vários propósitos comunicativos, confirmando que os gêneros têm a função de realizar um ou mais objetivos, o autor destaca três elementos característicos de um gênero. O primeiro elemento é a prototipicidade, como aspecto que determina a classificação de um texto enquanto participante de um determinado gênero ao apresentar os traços especificados na definição desse gênero. O segundo é a razão ou a lógica subjacente ao gênero como elemento utilizado pelos membros da comunidade para reconhecê-lo como tal, uma vez que o gênero serve a um propósito comunicativo reconhecido pela comunidade. Finalmente, o gênero se caracteriza por atender a uma terminologia elaborada pela comunidade discursiva, em que os termos atribuídos aos gêneros refletem como seus membros mais experientes e ativos entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos.

O autor destaca que as comunidades discursivas são redes sócio-retóricas que se formam com vistas a atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns e caracterizam-se pela familiaridade com determinados gêneros, os quais passam a ser utilizados com propriedade por seus membros, em função de seus objetivos particulares. Nesse sentido, reforça que os gêneros são propriedades das comunidades discursivas, que pertencem a comunidades discursivas, e

não a indivíduos: seus membros dominam e utilizam convenções de gêneros que são desconhecidas aos estranhos.

Com relação às comunidades discursivas, Bhatia (1993, p. 15), reconhece a existência de ‘relações de poder’ entre membros experientes e membros iniciantes de comunidades discursivas, as quais são refletidas no trato com as restrições impostas pelas convenções de cada gênero. E destaca que neste particular, a exploração tática dos gêneros para efeitos especiais demanda uma grande familiaridade com seu propósito comunicativo, modo de construção e usos convencionais, o que os membros iniciantes não dominam. Isto direciona que todas as iniciativas de criatividade e inovação em gêneros sejam realizadas por seus membros mais experientes. Para o autor, também é necessário considerar os participantes (ou as comunidades discursivas), os processos (ou as situações sociais, aspectos contextuais), os propósitos comunicativos (o que é possível fazer por meio de um determinado gênero) e as intenções particulares subjacentes ao discurso de indivíduos e instituições manifestos pelo gênero.

A partir de ponderações de outros pesquisadores e do próprio John Swales, abriu-se a discussão a respeito do conceito de comunidade discursiva, e em seus trabalhos posteriores (1992; 1993; 1998) observa-se o aprofundamento na sua compreensão do conceito e dos limites de sua definição inicial. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 24) listam algumas críticas e os principais tópicos revisados: as críticas mostravam que um sujeito não pertence a uma única comunidade discursiva, o que acarreta diversas práticas sociais e variados relacionamentos com outras comunidades; da reformulação de 1992, os mecanismos de participação na comunidade discursiva passaram de promover unicamente o *feedback* e a informação para se abrir às possibilidades de inserção do novo na comunidade; dissolve-se a ideia de que a comunidade discursiva seria um grupo existente e estável, com consenso no posicionamento do grupo e nas suas decisões: a comunidade procura gêneros novos, novidades em tópicos, questões e produtos e na criação de espaços de pesquisa (1993); em Swales (1998), discute-se a possibilidade de existirem conflitos dentro das comunidades discursivas e a necessidade de se definir os mecanismos que determinem a abrangência do termo ‘comunidade discursiva’; o conceito proposto em 1990 serviu para validar grupos já existentes, deixando de fora comunidades embrionárias ou em transição.

Assim, em seu livro *Other floors, other voices: a textography of a small university building*, Swales (1998, p. 197) desenvolve novos estudos direcionados para a evolução do conceito, o qual passa a chamar de ‘teoria de comunidade discursiva’, onde propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar, entendida como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas, com uma noção estável dos objetivos do grupo, porém percebem a

possibilidade de mudanças nesses objetivos. Nessa nova visão, a comunidade discursiva pode lidar com a divergência, a falta de união e o preconceito entre os seus membros, os quais têm um autoconhecimento de seus valores, identidades e de sua própria história, enquanto os membros iniciantes recebem instruções nas tradições e nas práticas discursivas da comunidade.

Além dos conceitos de gênero e de comunidade discursivas, Swales (1990, p. 10) apresenta o de ‘tarefas de aprendizagem de língua’, entendidas como procedimentos/atividades de processamentos de textos, e destaca que a linha que une esses três elementos é o propósito comunicativo, eleito como o critério privilegiado para estabelecer a identidade do gênero e que este opera como determinante primário da tarefa.

O conceito de propósito comunicativo, a exemplo do conceito de comunidade discursiva, também foi reestudado por Swales em trabalhos posteriores - Askehave e Swales (2001) e Swales (2004), motivado pela dificuldade de se manter um de seus postulados de maior destaque: ‘os eventos que compõem o gênero têm em comum um propósito comunicativo’.

Mais tarde, o próprio autor reconheceu que, às vezes, o propósito não é manifestado explicitamente, nem sempre é visível, ao contrário da forma do gênero, o que dificultaria manter-se como critério privilegiado para identificar um gênero. Swales (2004, p. 204) conclui, também, que a identificação do propósito de um gênero é uma tarefa difícil e que pode existir múltiplos propósitos comunicativos. Nesse sentido, os autores abandonam a ideia de que o propósito comunicativo possa manter-se como critério principal para a identificação do gênero, porém, decidem mantê-lo como um dos critérios a ser aplicado nesta investigação e propõem uma análise de gêneros voltada para a redefinição do propósito ao longo do processo de análise, chamada de ‘repropósito do gênero’. Segundo Askehave e Swales (2001), essa análise de gêneros é desenvolvida em dois processos:

a) Análise de gêneros a partir do texto

- 1 - Estrutura / estilo / conteúdo / ‘propósito’;
- 2 - ‘Gênero’;
- 3 - Contexto;
- 4 - Repropósito do gênero;
- 5 - Revisão do *status* do gênero.

b) Análise de gêneros a partir do contexto

- 1 - Identificação da comunidade comunicativa (discursiva);
- 2 - Valores, objetivos, condições materiais da comunidade comunicativa;
- 3 - Ritmo de trabalho, horizontes de expectativas;
- 4 - Repertório de gêneros e normas de etiqueta;

5 - Repropósitos dos gêneros;

6 - Características textuais dos gêneros.

Swales (2004, p. 72) destaca que os dois processos incluem a redefinição do propósito comunicativo do gênero e sugere que a identificação do gênero deverá contemplar uma investigação complexa do texto em seu contexto.

Concluindo esta seção sobre os gêneros textuais, onde destacamos seus principais conceitos e respectivos estudiosos, incluindo John Swales, protagonista teórico deste estudo, passamos ao estudo das abordagens de ensino centradas em gêneros.

2.2 Abordagens de ensino baseadas em gêneros

A discussão sobre gêneros, seja do ponto de vista teórico ou de uma perspectiva aplicada, envolve convergências e divergências entre os postulados das diversas teorias existentes, assim como as aplicações ao ensino, ou a outros campos da atividade humana, são as mais diferentes e guiadas por diferentes pressupostos. Ao defender essa sua afirmação, Bezerra (2019, p. 300) argumenta que não se pode esperar um consenso absoluto quando se trata de um conceito de gênero, tão complexo e multifacetado.

Em outra frente, o autor (2019, p. 306) destaca que os gêneros não são a finalidade última do ensino de língua, como parece sugerir a expressão “ensinar uma diversidade de gêneros”, presente em materiais didáticos e nos em programas de professores da educação básica especialmente. Nesse sentido, alinha-se com o alerta de Devitt (2009), de que é uma tarefa inglória pretender ensinar os gêneros como “partículas”, isto é, focar o empreendimento de ensino na seleção de gêneros específicos. Não será possível ensinar, um a um, todos os gêneros relevantes em um dado domínio discursivo, face à diversidade e à exiguidade do tempo escolar.

Assim, o ensino de língua deve ser centrado no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escuta, fala e escrita, mobilizando os gêneros como estratégias para o alcance dos objetivos pedagógicos envolvidos. Pela alternativa proposta por Devitt (2009), o foco do ensino deixa de ser um determinado gênero e passa a ser um processo dinâmico, no qual o estudante aprende novos gêneros a partir de seus conhecimentos e experiências de gêneros anteriores - o ensino com base nos gêneros como “onda” (ou processo) e não como “partícula”. Sobre gêneros antecedentes, Devitt e Bastian (2015, p. 97) revelam resultados de suas pesquisas que indicam algumas dificuldades relacionadas ao conhecimento prévio dos

estudantes sobre gêneros e quanto às possibilidades de transferência de tal conhecimento entre diferentes contextos e situações:

Quando usamos os gêneros – em qualquer pedagogia – para ensinar línguas, leitura e escrita, nosso ensino é afetado pelo conhecimento prévio sobre gêneros. O conhecimento prévio dos alunos tanto pode beneficiá-los quanto inibi-los e prejudicá-los, assim como interfere positiva ou negativamente em nosso ensinar. Tem-se desenvolvido vários estudos para investigar os efeitos do conhecimento prévio de gêneros nas pesquisas de ensino de segunda língua, já iniciaram pesquisas na instrução de escrita em primeira língua. Embora possamos estar bastante confiantes no fato que os alunos possuem conhecimento prévio de gêneros, podemos estar igualmente confiantes que o conhecimento prévio pode ser transferido de um contexto para o outro? Ou de uma situação para outra? Ou de um gênero para outro? (DEVITT; BASTIAN, 2015, p. 97).

Em seu livro *Writing Genres*, Devitt (2004) destaca a importância para os estudantes do ensino da consciência crítica de gêneros, ou seja, o desenvolvimento de uma compreensão consciente de como tipos de escrita modelam as respostas do escritor a situações retóricas. A autora afirma que tal aprendizado deveria ser desenvolvido a partir de aulas de escrita no primeiro período, por estudantes de todos os níveis, falantes nativos ou de segunda língua. E prossegue, argumentando que os estudantes podem se beneficiar da consciência de gêneros além dos conhecimentos específicos sobre gêneros: desenvolvendo habilidades para analisar os gêneros que precisarão escrever; se envolvendo mais criticamente com os gêneros que encontrarem; e agindo mais deliberadamente na modelagem do gênero - do propósito e da audiência à organização e ao estilo das sentenças. E conclui, afirmando que se ensinarmos aos alunos como os gêneros operam, sua natureza retórica e ideológica, e as escolhas que os escritores podem fazer, estaremos habilitando-os para adentrar esses mundos com uma consciência mais aguçada de seus efeitos e com uma maior sensibilidade retórica e habilidade de agir efetivamente na escrita.

Ainda nesta perspectiva de ensino baseado em gêneros, Bezerra (2019, p. 307) destaca que os gêneros não são entidades isoladas, acompanhando Bhatia (2004), que defende que os gêneros não existem isolados no mundo real e, por isto, não deveriam ser vistos como isoláveis, tanto em estudos acadêmicos quanto em aplicações pedagógicas, especialmente, pois eles são indissociáveis de suas complexas relações com outros gêneros no mundo real da língua em funcionamento.

Segundo Bezerra (2019, p. 307), pesquisadores alinhados com os Estudos Retóricos de Gênero e o Inglês para Fins Específicos consideram relevantes as relações que os gêneros mantêm entre si, descritas a partir dos conceitos de conjuntos, sistemas, colônias, ecologias,

redes e cadeias de gêneros, entre outros, cada um com suas próprias implicações. Esta relação entre os gêneros facilita a compreensão de sua emergência como tal, além de influenciar a tomada de decisões sobre a pedagogia de gêneros.

Bawarshi e Reiff (2013, p. 214) destacam quatro abordagens pedagógicas de gêneros, sendo as três primeiras identificadas por Ann Johns (2002) tendo por base as tradições teóricas anteriormente identificadas por Sunny Hyon (1996): a Escola de Sidney (a Linguística Sistêmico-Funcional - LSF), o inglês para fins específicos (ESP), a nova retórica (Estudos Retóricos de Gênero - ERG) e a abordagem didática brasileira, apresentada pelos autores. Eles afirmam que, embora essas abordagens tenham contribuído para o ensino de escrita, elas são passíveis de crítica, quanto ao tratamento pedagógico dado aos gêneros.

A abordagem da Escola de Sidney corresponde a um currículo sequencial desenvolvido a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, de tal forma que “o ciclo ensino-aprendizagem torna visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 53). Os autores apresentam as críticas a esta primeira abordagem feitas por alguns teóricos da linguagem: usam modelos de gênero e análise estrutural para ensinar os alunos a escrever bons textos (escrever corretamente); classificam os gêneros e os modelam como se já fossem conhecidos pelos estudantes (abordam o gênero de forma acrítica na etapa de modelagem); não analisam como os gêneros colaboram para a reprodução da ideologia e do propósito social, mas apenas fazem a análise do propósito do texto, de sua estrutura, do registro e análise linguística. Espera-se que os estudantes reproduzam esses gêneros, ocorrendo assim o aprendizado esperado.

A segunda abordagem, a do inglês para fins específicos (ESP), é direcionada ao ensino de variedades especializadas do inglês para falantes não nativos inseridos em contextos acadêmicos e profissionais britânicos ou norte-americanos. Destaque-se aqui a contribuição dos estudos desenvolvidos por John Swales (1990), que constituíram as bases teóricas e metodológicas para a análise de gêneros na área de ESP, com a publicação do livro *Genre analysis: english in academic and research settings*, onde o autor identifica as duas características principais da abordagem de gênero em ESP: “o foco no inglês acadêmico e de pesquisa (que se expandiria para incluir o inglês profissional) e o uso da análise de gênero para fins aplicados” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 61).

Os autores observam que, em função das abordagens em ESP terem como foco, desde o princípio, os estudos quantitativos das propriedades linguísticas e dos registros de uma língua, visando identificar a frequência de ocorrência de específicos traços linguísticos de determinado registro e de colocar tais aspectos em instrução linguística (ensino), os primeiros estudos em

ESP aproximam-se da linguística de corpus. E destacam que a partir da década de 1960, as abordagens de gênero em ESP passam a focalizar variedades reais de gêneros mobilizados em disciplinas científicas ou médicas, incluindo análise mais profundas relacionadas aos propósitos e efeitos comunicativos de variedades do inglês, visando “avaliar os propósitos retóricos, revelar as estruturas da informação e explicar escolhas sintáticas e lexicais” (SWALES, 1990, p. 3).

Essas tendências em explicitar as características do gênero também aproximam as abordagens em ESP e em LSF, conforme afirmam Bawarshi e Reiff (2013, p. 62), que compartilham da premissa de que os traços linguísticos dos gêneros estão ligados ao contexto e a função social. E concluem que as duas abordagens, do ponto de vista de suas finalidades pedagógicas, pretendem tornar visíveis para estudantes menos favorecidos as conexões entre a língua e a função social incorporadas pelos gêneros. Ou seja, as duas correntes acreditam que o ensino explícito dos gêneros possibilita a esses estudantes o acesso aos contextos pretendidos.

A terceira abordagem de ensino baseada em gênero, segunda as tradições teóricas, chamada de nova retórica ou de estudos retóricos de gênero (ERG), ensina os estudantes a refletirem criticamente sobre os gêneros, suas ideologias e seus propósitos retóricos e sociais. Segundo Johns (2002, apud Bawarshi; Reiff, 2015, p. 215), os teóricos alinhados a essa abordagem veem o gênero como indissociável do contexto social, dinâmico e mutável, preferindo discutir sobre a situação retórica em vez de desenvolver uma análise mais específica dos elementos léxico-gramaticais presentes no texto.

Os ERG criticam as abordagens em ESP por analisarem os gêneros a partir de suas convenções estruturais e léxico-gramaticais, usando o contexto social para entender o funcionamento dos gêneros e seus propósitos comunicativos. No caso, propõem que os gêneros sejam compreendidos “como conceitos sociológicos que corporificam modos textuais e sociais de conhecer, de ser e de interagir em contextos bem determinados” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 76). Nesse sentido, os textos são analisados para compreender os contextos e as ações sociais, e não ao contrário. Os teóricos dos ERG defendem que os textos sejam analisados a partir de uma perspectiva etnográfica, vinculando as ações comunicativas a seus contextos, buscando mostrar para os estudantes como os padrões de comportamento linguístico e retórico estão indissociavelmente relacionados a padrões de comportamento social. Há uma preferência por abordagens mais sociológicas dos gêneros, em detrimento de abordagens mais explícitas.

Dentre os autores alinhados aos ERG, destacamos os estudos desenvolvidos por Miller (1984, p.159), que foi a precursora em pensar o gênero como ação social, quando definiu os

gêneros como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”. A autora também enfatiza o caráter social do gênero, seu caráter responsivo e sua relativa estabilidade, apontando que o gênero é uma entidade instável, que emerge dos contextos sociais, que “transforma-se, desenvolve-se e decai”, afirmando ainda que o número de gêneros existente em uma sociedade é indeterminado e depende de sua complexidade e diversidade.

Finalmente, temos a quarta abordagem do ensino baseada em gêneros, apresentada por Bawarshi e Reiff (2013, p.215), a abordagem didática brasileira, fundamentada na tradição suíça de gêneros e em teorias do interacionismo sociodiscursivo e que tem influenciado iniciativas curriculares e pedagogia de gênero no Brasil. Os autores afirmam que esta abordagem didática brasileira tem seus fundamentos nas perspectivas bakhtinianas sobre a interação comunicativa e na teoria da aprendizagem e da atividade de Vygotsky. A seguir, a abordagem brasileira tem suas características comparadas às demais abordagens aqui estudadas:

Enquanto as abordagens da Escola de Sidney e do ESP se movem do contexto para o texto, e a nova retórica, da análise textual para o contexto, o modelo brasileiro começa com uma produção inicial do gênero baseada no conhecimento prévio e na experiência dos escritores, depois passa para a análise do gênero nos contextos retórico e social, culminando com a (re)produção do gênero, tendo assim como foco a consciência do gênero, a análise das convenções linguísticas e a atenção ao contexto social (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 216).

Além das quatro abordagens pedagógicas de gêneros aqui apresentadas, iremos destacar, a seguir, alguns modelos e aplicações específicas. Iniciamos com o ensino implícito de gênero, baseado na compreensão do conhecimento de gêneros como conhecimento tácito (relacionado às experiências, à visão de mundo e às práticas de determinado indivíduo). Nesta abordagem não há o ensino explícito das características do novo gênero, nenhuma modelagem de textos naquele gênero e nenhuma atenção às estratégias específicas para adquiri-lo. Em seus estudos sobre aquisição de gêneros, Freedman (1987) descreve um senso de gênero que existe abaixo do consciente e que se baseia nos poderes criativos que não são nem verbais e nem racionais. O ensino de gêneros ocorre através da imersão dos estudantes na escrita: os escritores criam o gênero no decorrer do processo de sua produção, recebendo orientações de um senso de gênero modificado através da tarefa, das exposições e discussões em sala de aula, e de *feedback* sobre a escrita.

Charles Bazerman (2009) desenvolveu estudos sobre gêneros como ferramentas cognitivas, a partir das teorias vygotskianas e do movimento “Escrever para Aprender” (EpA),

destacando a possibilidade de existir uma relação entre a tarefa cognitiva e as práticas associadas à produção de gêneros e o seu potencial para apoiar diversas formas de aprendizagem.

Contrastando com o modelo de imersão de Freedman temos os modelos mais linguísticos ou textuais, que focam o ensino explícito de gêneros, onde o professor introduz os estudantes no ambiente de aprendizagem, apresentando-os às demandas linguísticas dos gêneros que são importantes para o ensino escolar. Dentro deste modelo, destacam-se aplicações desenvolvidas por especialistas em linguística sistêmico-funcional (LSF) da Escola de Sidney, e em estudos conduzidos por outros autores, como J. R. Martin e David Rose (2008), Mary Macken-Horric (2002), D. Motta-Roth (2009) e John Swales (1990), com seu trabalho inovador sobre a análise de gêneros enquanto realizadores dos propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva, em abordagens pedagógicas de inglês para fins acadêmicos e inglês para fins específicos. Destaca-se sua teoria sobre os movimentos retóricos, com a elaboração do Modelo CARS (Create A Research Space), inferido de análise de gêneros feita de introduções de artigos de pesquisa e utilizado no ensino da escrita. O modelo de análise do gênero EP, proposto neste estudo, foi adaptado do Modelo CARS.

Concluindo esta seção, destacamos as pedagogias interativas de gêneros. Bawarshi e Reiff (2013, p. 223) afirmam que tais abordagens são aquelas buscadas por autores que concordam que possíveis problemas de pedagogia e avaliação existentes na teoria de gêneros podem ser amenizados por uma articulação mais clara dos gêneros que os estudantes precisam aprender e por uma pedagogia bem pensada para ensiná-los. Assim, esta pedagogia inclui duas estratégias: a imersão dos estudantes em um contexto onde discutam e analisem o conhecimento, os pressupostos e os valores daquela comunidade disciplinar; e o recebimento de instruções práticas e explícitas sobre a escrita dos gêneros que circulam naquela comunidade. Nesse sentido, os autores concordam com modelos pedagógicos que usam instruções explícitas e implícitas, propondo uma abordagem baseada no ensino explícito da consciência de gênero, voltada para se obter uma metaconsciência de gênero como estratégias de aprendizagem e não como características estáticas.

2.3 O gênero acadêmico “Enunciado de Problema”

Aqui estudaremos o gênero acadêmico avaliativo Enunciado de Problema, nosso objeto de estudo, com o objetivo de apresentar sua função social, seu formato convencional e seus principais elementos textuais.

Em função de sua utilização intensiva na avaliação acadêmica, o gênero “enunciado de problema” (EP) constitui um dos gêneros textuais acadêmicos mais recorrentes nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se do instrumento básico utilizado na avaliação de estudantes, seja em atividades de fixação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências (exercícios, minitests e tarefas desenvolvidas ao longo das aulas do semestre letivo), seja em atividades de avaliações das disciplinas (provas e trabalhos pontuais realizadas em eventos específicos no semestre).

Segundo Lino de Araújo (2017, p. 28), a fixação de aprendizagem é entendida como um procedimento de ensino que pode ser realizado com ou sem o monitoramento compartilhado do professor: no primeiro caso, o professor realiza a atividade de avaliação conjuntamente com o estudante - ele se coloca como mediador e árbitro das respostas apresentadas pelos estudantes; no segundo caso, o professor distribui a atividade e disponibiliza um tempo para que os estudantes desenvolvam as respostas solicitadas, podendo dar assistência individual ou a pequenos grupos. Ao final, a atividade é corrigida e as respostas são validadas.

Cabe, também, a resolução das questões das atividades e correspondentes debates e comentários, o que reforça o aprendizado. Já no caso das atividades de avaliação das disciplinas, as mesmas são realizadas pelos alunos sem o monitoramento (apoio) do professor e, ao final, as respostas são analisadas para a definição de notas ou conceitos avaliativos.

A formação profissional dos egressos da graduação em Administração têm tido por base, uma didática, onde o aprendizado dá-se a partir do ensino de estratégias de solução de problemas específicos das diversas áreas de conhecimento do futuro bacharel em gestão empresarial: ao longo do curso, o aluno aprende a resolver problemas semelhantes àqueles com os quais deverá deparar-se quando estiver no exercício de suas atribuições profissionais.

Em seu ensaio “O gênero textual tarefa escolar”, Alves Filho (2003, p. 3) levanta a hipótese de que a tarefa escolar, aqui assumida como um gênero bem próximo do enunciado de problema, possa constituir o gênero textual mais típico da instituição escolar, independentemente da concepção de produção de textos da escola. E toma como critério para o estudo dessa hipótese, as duas categorias que têm sido usadas para a definição e o reconhecimento dos gêneros - a função social do gênero e o seu formato textual (formato global convencional).

O autor afirma que o gênero tarefa escolar tem como função social mais relevante o processo de ensino-aprendizagem e não a comunicação. No caso, o professor não age de modo cooperativo, pragmático e sócio-interativo, da mesma forma que atuaria na comunicação cotidiana, ao não ativar e nem usar estrategicamente o seu conhecimento sobre o tema da tarefa,

passando a ocupar uma posição de avaliador do nível de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. Destaca que esse funcionamento, por não ser explicitado pelos professores e pela escola, resultando numa regra tácita do jogo, por um lado, penaliza alguns alunos por não entenderem tal situação (consequência pedagógica) e, por outro, satisfaz àqueles alunos que são bem avaliados, os quais entendem que aprender a resolver tarefas escolares implica aprender a se comportar linguisticamente e interativamente segundo regras específicas.

Quanto ao segundo critério utilizado para sustentar sua hipótese da tarefa escolar ser o gênero mais típico da instituição escolar, o formato global convencional, Alves Filho (2003, p. 4) afirma que a mesma possui um formato textual rigidamente delimitado, tal qual um formulário burocrático, com perguntas previamente formuladas e espaços em branco à espera das respostas: formato com grande estabilidade de organização estrutural utilizado desde longo tempo e por inúmeras áreas do conhecimento, onde o aspecto convencional suplanta o inovador.

Para o autor, essa estabilidade convencional deve-se à função social desse gênero na escola e que é compartilhada por toda a comunidade escolar - servir como forma de avaliação da aprendizagem dos alunos. Considerando-se que o gênero textual possibilita uma maior compreensão das esferas sociais onde atua, conforme o conceito bakhtiniano de gênero, essa estabilidade convencional pode constituir um indício que explica por que a própria instituição escola pouco tem se modificado ao longo do tempo.

Ao final, o autor destaca que a tradição escolar, ao conceber como textos apenas os formatos que se enquadram nos tipos textuais - narrativo, descritivo, dissertativo - não tem considerado a tarefa escolar como um gênero escolar e, em consequência, não tem se dedicado a ensiná-la nem a fornecer modelos dela aos alunos. E prossegue, observando que o aluno nunca pode manusear e ler uma tarefa escolar completamente realizada, mas, ao contrário, ele somente tem acesso ao modelo incompleto, contendo apenas as perguntas, mas nunca as respostas. É uma situação que se enquadra naquilo que Dolz e Shneuwly (2004) descreveram: gêneros que não são ensinados, mas apenas aprendidos intuitivamente pelos alunos. E conclui, afirmando que este fato atesta mais uma falta de conexão entre o modo como a escola trata a linguagem e o modo como ela funciona nas esferas sociais - a partir de do contato dos usuários com exemplares dos gêneros em autênticas situações de comunicação e interação.

Devo destacar que os textos dos enunciados de problemas aqui analisados (*corpus* do estudo), de alguma forma, guardam semelhanças com o formato textual rigidamente delimitado acima explicitado por Alves Filho (2003), visto tratar-se de enunciados propostos por um livro didático editado em 1999. E que, também, observa-se que outros livros didáticos e inúmeros

exames e concursos apresentam textos de enunciados bem mais complexos, que contemplam avaliações mais abrangentes e diversificadas. Mais adiante, ao final do Capítulo 4, retomaremos esta situação, com a apresentação de um artigo de Vidal e Bezerra (2020) que mostra a organização retórica de questões objetivas do ENADE¹.

Para Lino de Araújo (2017, p. 23), o fato da aprendizagem da elaboração de atividades e tarefas escolares não ser contemplada no processo de formação docente pode ser comparado ao que acontece com o ensino de gêneros orais na escola: se o aluno é um sujeito da linguagem e já chega à escola falando, não há por que perder tempo ensinando-o a falar. Devido a essa crença, diferentes habilidades relacionadas à linguagem oral, como saber narrar, argumentar, descrever, pedir com propriedade e adequação, dentre outras, não são desenvolvidas na escola. Quando requeridas em situações sociais e não atendidas, tal fracasso não é visto como da escola, mas do aluno como indivíduo.

A autora argumenta que algo semelhante acontece com a prática de elaboração de atividades escolares, um conhecimento inerente à atuação docente. E observa: “de um modo geral, não se tem ensinado o licenciado a formular atividades, nem demonstrado a vinculação delas com os objetivos de ensino, nem com as teorias subjacentes à atuação docente, nem mesmo seu formato linguístico propriamente dito” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 24).

Para a autora, as dificuldades se mostram ainda mais: parece que o domínio dessa habilidade é parte do saber experiencial da atuação docente e parece ser comum o repasse de exercícios de um professor para outro, sem o devido cuidado de considerar aspectos relevantes quanto às especificidades de cada região, cidade, escola, turno, turma e alunos. Isto não deveria acontecer, desde que as atividades escolares são eventos de letramento localmente situados - são atividades que só têm sentido quando são levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lino de Araújo (2017, p. 24), essa preocupação com a elaboração de atividades escolares está fundamentada em sua experiência na formação continuada de professores da educação básica e superior, principalmente com as soluções que são apresentadas em todas essas circunstâncias: a cópia de atividades (tarefas, exercícios, testes, questões e problemas) disponibilizados em livros didáticos e em processos seletivos, como o ENEM², por exemplo, que às vezes apresentam-se muito problemáticas.

¹ ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudantes: exame oficial aplicado pelo Ministério da Educação, a cada três anos, por alunos concluintes de cursos de graduação.

² ENEM – O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e é utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. É aplicado anualmente, pelo INEP (Ministério da Educação).

Outro aspecto relevante no processo de elaboração de atividades escolares diz respeito aos objetivos de ensino correspondentes, ou seja, toda e qualquer atividade escolar precisa indicar o que será avaliado e como isso deverá ser feito. Moretto (2010) apresenta uma classificação de níveis de complexidade (básico, intermediário e avançado) que uma atividade escolar poderá solicitar e o correspondente nível de aprendizagem requerido, a partir dos domínios específicos (reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação).

Sobre a flexibilização entre os níveis de complexidade das atividades escolares, Moretto (2010) argumenta que não existem limites perfeitamente definidos entre os mesmos e que o professor deve saber que há situações cognitivas que irão exigir dos alunos operações mentais de diferentes complexidades. O autor sugere ao professor a elaboração de questões que provoquem diferentes tipos de operações mentais, desde as mais simples até as mais complexas, permitindo ao mesmo avaliar o desempenho e as necessidades de seus alunos, possibilitando o replanejamento pedagógico.

Alves Filho (2003, p. 4) observa ainda ser a tarefa escolar um gênero bastante heterogêneo e complexo, por apresentar traços de vários tipos textuais: do instrutivo, quando prevê a regulação de comportamento a partir de orientações (faça um resumo..., copie um trecho ..., descreva os tipos ...; do dialogal, por ser construída por mais de um interlocutor; do expositivo, por ter por objetivo a construção e a transmissão de saberes; do argumentativo, por requerer técnicas de convencimento; e do relato, por incluir a documentação de experiências. Dentre os tipos textuais acima descritos, destaque-se o instrutivo, referenciado por Rosa (2003, p. 15) como sequência injuntiva e ligada ao objetivo geral do professor de direcionar o aluno a agir numa determinada direção textualmente explicitada: através dessa sequência injuntiva dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, enfim, guia-se a ação do interlocutor.

Barros (2004, p. 16) reforçando esse mesmo conceito, afirma que o enunciador de um texto, pressupondo que seu interlocutor está apto a realizar uma determinada tarefa explícita através de sua ação linguística o como fazer: em face de um macro objetivo acional (ação principal) a executar, o enunciador apresenta uma série de comandos (ações secundárias) que forma um plano de execução para que o macro objetivo seja atingido.

Sintetizando, Barros (2004, p. 47) afirma que a sequência injuntiva na atividade escolar está relacionada ao objetivo geral de fazer o aluno agir numa determinada forma e direção, explicitada textualmente pelo professor (através do enunciado de problema), com a finalidade de fixar e de avaliar a aprendizagem. O trabalho dessa autora traz uma outra contribuição relevante, a de indicar que a sequência injuntiva nas atividades e nas provas se organiza em dois

tipos de comandos: ‘simples’ - que consistem em dizer, de forma clara e objetiva, o que o aluno deve fazer (que ordem ele deve cumprir); ‘regulados por modos de ação’ - que consistem em dizer o que o aluno deve fazer e como deve agir a partir de uma condição adicional, que pode ser representada por um parâmetro estabelecido, um critério de decisão, um algoritmo específico ou uma variável de referência.

Quando da realização de eventos de avaliação, o estudante, após receber o texto do enunciado de problema, deve proceder a devida leitura do mesmo e, em seguida, desenvolver todo o processo de resolução, através da escrita. Nesse sentido, Lino de Araújo (2017, p. 58) observa que, “de modo geral, todas as atividades de escrita levam a ações discursivas e podem ser orientadas por comando simples ou regulados por modos de ação”. E prossegue: “Todavia, atividades de escrita, diferentemente das de leitura, que levam à identificação de informações, julgamentos e explicações de usos, são atividades que exigem modelos a serem apresentados aos alunos. Ou seja, da mesma forma que se ensina a ler (a retirar informações, a julgar e comparar), faz-se necessário ensinar como se constrói o texto quando se tem um interlocutor presumido, uma perspectiva de consumo, uma situação de definida, enfim, as condições de produção do texto. E conclui: “para isso, os comandos que orientam a produção textual na escola devem ser orientadores da ação a ser realizada” (p. 59).

Concluimos esta abordagem com uma pergunta relevante para o estudante em processo de avaliação, preste a produzir sua resposta através da escrita: para quem se escreve na escola? Dolz e Scheuwly (2004) destacam ser importante dar ao aluno a perspectiva de tornar pública a sua produção textual, com positivas consequências: isto o leva a ter o que dizer, para quem dizer e a escolher o que dizer; tornar público é uma necessidade de praticamente toda atividade de escrita; escrevemos para o outro, para um interlocutor definido, esperamos ser lidos, comentado. E cita como exemplos o *blog*, o *Facebook* e o *Twitter*, que transformaram em público o que inicialmente era privado.

Lino de Araújo (2017, p. 68) afirma que “na escola não conseguimos dar publicidade a todos os textos dos alunos, porque isso demandaria outra organização da instituição escolar”. E conclui: “o professor é o primeiro leitor dos textos dos alunos, um leitor a ser prestigiado e que não deve ser desconsiderado”. Em qualquer nível de ensino, é primeiro para o professor que o aluno escreve, mesmo que essa escrita faça parte de uma atividade escolar. “Cabe ao professor ser leitor, revisor e crítico do texto produzido pelo discente, oferecendo-lhe uma análise que lhe permita ir adiante” (p. 69).

2.4 O Modelo CARS

Nesta seção apresentaremos o Modelo CARS, tal como foi desenvolvido por Swales (1990), com o objetivo de conhecer seu processo de construção, sua estrutura e seus elementos (movimentos e passos retóricos), que servirão de base para a elaboração do modelo de análise do gênero EP, o primeiro objetivo específico do estudo.

Swales (1990) desenvolveu estudos metodológicos para analisar como os escritores e autores distribuem as informações nos textos que participam de determinados gêneros, com a criação de um modelo de análise de gêneros denominado ‘Modelo CARS - Create A Research Space), construído a partir de duas pesquisas: a primeira, utilizando um *corpus* constituído por 48 ‘introduções’ de artigos de pesquisa (Swales, 1984); e a segunda, a partir da análise de outro *corpus* com 110 introduções de artigos das áreas de física, educação e psicologia (Swales e Najjar, 1987).

Essas duas pesquisas indicaram uma regularidade de quatro movimentos (*moves*) que determinaram a distribuição das informações disponibilizadas nos textos das ‘introduções’ de artigos de pesquisa (AP) analisadas.

Nesta 1ª versão do Modelo CARS, para cada um dos seus quatro movimentos corresponde às informações específicas no texto disponibilizada pelo autor para o leitor, conforme explicitado na segunda coluna do Quadro 1, a seguir.

Quadro 2.1: Modelo CARS - Introduções de AP (SWALES, 1990, p. 141) - 1ª versão

Movimento 1: Estabelecendo o campo de pesquisa	Apresenta ao leitor a área em que se situa a presente pesquisa
Movimento 2: Sumarizando pesquisas anteriores	Apresenta pesquisas prévias que oferecem subsídios de continuidade ou de contestação
Movimento 3: Preparando a presente pesquisa	Descreve a presente pesquisa, indicando objetivos, hipóteses e metodologias
Movimento 4: Introduzindo a presente pesquisa	Mostra aspectos da relevância da presente pesquisa

Fonte: Swales (1984, p. 80)

Alertado por outros pesquisadores que tiveram dificuldades na aplicação do Modelo CARS na análise de outros gêneros, Swales (1990, p. 140) realizou uma revisão, resultando na redução de quatro para três os movimentos e no acréscimo de vários passos (*steps*) em cada um dos movimentos. Os passos vinculados a cada um dos três movimentos mostram como as informações são distribuídas em ‘introduções’ de AP, são marcados por ‘e / ou’ (opcional) e

identificar as informações de acordo com a sua correspondente organização retórica observada em cada gênero estudado.

Pesquisas voltadas para a análise da organização retórica de outros gêneros textuais foram desenvolvidas a partir desta 2ª versão do Modelo CARS acima apresentado, adaptado segundo as especificidades do gênero estudado, porém mantendo a estrutura de movimentos e passos retóricos. É o caso do presente estudo: para realizar o seu primeiro objetivo complementar, - desenvolver um modelo de análise do gênero EP, utilizará como referência e ponto de partida esta última versão do Modelo CARS.

Quero concluir este segundo capítulo externando uma preocupação pessoal quanto aos possíveis resultados do estudo, que me acompanha desde que definimos abordar o ensino explícito de gêneros, a partir do uso do modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino, em sala de aula, em atividades de avaliação do aprendizado discente. Em artigo publicado recentemente, “Teoria de gêneros e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado”, Bezerra (2020) destaca que uma crítica frequente e bem fundamentada ao ensino de ou baseada em gêneros, diz respeito ao seu caráter de simulacro: na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), particularmente, o gênero, quando transformado em objeto de ensino, efetivamente deixaria de funcionar como gênero em uma situação social real.

Para Bezerra (2020), esse entendimento questiona a validade de abordagens pedagógicas explícitas, que enfocam o gênero a partir de modelos estruturais que em geral se detêm em aspectos linguísticos e organizacionais dos textos vinculados a determinados gêneros. No entanto, mesmo nas abordagens de caráter social e retórico, verificam-se tentativas de apresentar maneiras produtivas de ensinar língua com base em gênero. O que se discute é como manter a noção do gênero como ação social se a sua inserção na sala de aula pressupõe sua retirada do contexto real de produção, circulação e recepção.

Retomando minha preocupação, explicitada acima, poderia destacar que o gênero EP, objeto de estudo da pesquisa, funcionou como gênero em inúmeras situações reais, em seu contexto real – a sala de aula, realizando a sua função social como gênero acadêmico avaliativo. Acredito que o fato do gênero EP manter a sua condição de funcionamento concretamente em situações sociais reais não elimina outras expectativas identificadas por Bezerra (2020) – a de refletir sobre como a abordagem socio-retórica poderia oferecer subsídios para um ensino que não reduza o gênero a uma simples estrutura formal, mas que preserve seus aspectos funcionais, comunicativos e retóricos.

Bawarshi e Reiff (2013, p.83) destacam que para aqueles estudiosos de ERG, dispostos a refletir sobre a questão do ensino, o problema principal diz respeito a como ensinar gêneros

sem deixar de considerar que se trata de “ações sociocognitivas complexas e dinâmicas” e que, portanto, gêneros não podem ser reduzidos a um conjunto de características a serem ensinadas explicitamente. Nesse sentido, mantemos nossas expectativas por novas descobertas e respostas que proporcionem novos conhecimentos que nos levem a abordagens de ensino de gêneros mais efetivas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Todo conhecimento é inacabado, isto é um processo que se desenvolve continuamente, incorporando novos elementos e jamais deixando de questionar a si mesmo.

Paulo Freire

Aqui, estaremos apresentando os procedimentos considerados necessários para o desenvolvimento e delineamento do estudo, a partir de três tópicos específicos: o cenário da pesquisa, destacando algumas informações gerais sobre os alunos participantes, o Curso de Administração e a disciplina Gestão da Produção, além da apresentação do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes), registrado junto à CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa; as etapas da pesquisa, com a apresentação das etapas, técnicas e métodos que possibilitaram o alcance dos objetivos do estudo; a organização retórica do gênero EP, mostrando todo o processo de elaboração do modelo de análise do gênero EP.

3.1 Cenário da pesquisa

No ensino superior do Brasil, com exceção de cursos de Letras, observa-se que cursos de outras áreas normalmente oferecem em suas Matrizes Curriculares apenas uma disciplina sobre língua portuguesa, através da qual são estudados aspectos instrumentais de alguns dos principais textos presentes nos contextos profissionais de tais cursos. De vinte e um (21) dos cursos de bacharelados oferecidos pela Universidade Católica de Pernambuco, 04 (quatro) não têm nenhuma disciplina de línguas, 14 (quatorze) têm apenas uma disciplina de língua portuguesa e 03 (três) disponibilizam duas disciplinas de línguas.

Destaque-se que, mesmo com essa reduzida disponibilidade de disciplinas de línguas na Matriz Curricular de diversos outros cursos de graduação em nível de bacharelado, não há garantia de que os gêneros seriam mobilizados para o ensino nas mesmas, desde que tal decisão dependeria da definição de suas ementas e conteúdos programáticos, quando da elaboração do

Projeto Pedagógico de cada curso. E mesmo que os gêneros fossem mobilizados para o ensino nestas poucas disciplinas de língua portuguesa presentes nas matrizes curriculares de cursos não relacionados à área de Letras, algumas dificuldades poderiam ocorrer quanto a transferência de habilidades adquiridas para outros contextos disciplinares, conforme destacam Bawarshi e Reiff (2013, p. 229), ao questionarem se habilidades e conhecimentos desenvolvidos em cursos básicos de escrita poderiam ser transferidos, habilitando os estudantes a serem bem-sucedidos em outros contextos disciplinares e profissionais.

Nesse sentido, propomos estudar o ensino de gêneros em disciplinas do curso de graduação em Administração não relacionadas ao ensino de línguas, vinculadas aos principais contextos disciplinares e campos de atuação profissional do futuro bacharel, como Logística, Produção, Marketing, Finanças, Recursos Humanos e outras disciplinas que compõem sua Matriz Curricular. Defendemos que o ensino de determinados conteúdos da disciplina Gestão da Produção, por exemplo, seja ministrado pelo próprio docente da disciplina, mobilizando gêneros nos seus processos de ensino e aprendizagem, visto que cada disciplina apresenta especificidades e peculiaridades próprias, exatamente por possuir uma ementa e um conteúdo programático específicos. Que o aluno aprenda a ler, escutar, escrever e falar bem dentro de cada contexto disciplinar do seu curso de graduação, a partir da mobilização de gêneros para apoiar os processos didáticos utilizados.

No caso, para estudar os textos de enunciados de problemas, utilizamos o princípio da análise de movimentos retóricos, subjacente ao Modelo CARS em suas diferentes versões, por exemplo, Swales (1990, 2004). A partir daí, um modelo específico para a análise do gênero EP foi inferido de textos de enunciados propostos por um livro didático utilizado como referência básica das disciplinas ‘Gestão da Produção e Operações I e II’ e “Administração de Materiais e de Patrimônio” do Curso de Administração da UNICAP.

O gênero EP é um dos gêneros textuais mais presentes no contexto acadêmico, sendo regularmente utilizado na avaliação de aprendizado dos estudantes, seja em atividades de fixação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências (exercícios, minitestes e tarefas realizadas ao longo das aulas de cada semestre letivo), seja em atividades de avaliação parcial ou final (provas e trabalhos realizados em eventos específicos).

O estudo sobre o gênero EP justifica-se em função da relevância de seu propósito comunicativo, como gênero acadêmico avaliativo, e da possibilidade de poder proporcionar melhores condições de leitura e escrita de enunciados para estudantes de um dos cursos de graduação mais procurados no País. Os cursos de Administração e de Direito, juntos, responderam por 48,5% do total de estudantes que participaram do último Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em 2018. Um total de 120.779 estudantes de Administração participaram, oriundos de 1.765 cursos avaliados no exame, dos quais 515 (29,2%) oferecidos em Universidades, 931 cursos (52,7%) oferecidos por Faculdades, 292 cursos (16,5%) oferecidos por centros universitários e 27 cursos (1,5%) oferecidos por Institutos Federais (ENADE, 2018).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, o perfil desejado do formando em Administração contempla a capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. Nesse sentido, a formação profissional deve contemplar, dentre outras, as seguintes competências e habilidades: reconhecer, definir e resolver problemas, equacionar soluções e exercer o processo da tomada de decisão; desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção; desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico.

A matriz curricular do Curso de Administração contém disciplinas de conteúdos de Formação Básica (estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas); conteúdos de Formação Profissional (teorias da administração e a gestão de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços); conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias (pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos); conteúdos de Formação Complementar (estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando).

Especificamente, o curso de graduação em Administração da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) tem uma carga horária de 3.000 horas, passível de ser integralizada entre oito (08) a 14 períodos (semestres), sob sistema de créditos com matrícula por disciplina, contando com atividades complementares (150 horas), trabalho de conclusão de curso (monografia) e estágio supervisionado obrigatório. Sua Matriz Curricular apresenta 42 disciplinas obrigatórias e 02 eletivas do curso, das quais 24 disciplinas estão relacionadas

diretamente às diversas áreas da Administração e apenas uma (01) diz respeito ao ensino de língua, LET1056 – Português Instrumental I.

Um fato recente, ocorrido em dezembro de 2020, merece ser aqui registrado: um novo currículo do Curso de Administração está sendo elaborado, com a exclusão de algumas disciplinas e a inclusão de outras. Logo de início decidiu-se que a disciplina LET1056 – Português Instrumental III perderia sua posição de obrigatória do 1º Período e passaria a compor o elenco de disciplinas eletivas, com oferta aleatória a cada semestre. De imediato, porém sem sucesso, defendi a permanência de uma disciplina de apoio relacionada à língua portuguesa, necessária para a superação de dificuldades apresentadas pela quase totalidade dos alunos com relação à fala e à escrita, durante o curso e quando de suas atividades profissionais futuras.

Como último recurso, copiei e enviei ao Coordenador do Curso de Administração, responsável pela elaboração do novo currículo, parte do texto da Introdução do artigo de Bezerra (2012), intitulado “Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais”, com argumentos claros e convincentes quanto à importância do ensino de leitura, fala e escrita da língua portuguesa a partir da mobilização dos gêneros textuais. Também sugeri substituir a disciplina LET1056 por uma nova, LET1678 – Práticas de Compreensão e Produção Textual, cuja ementa contempla práticas de leitura, compreensão e produção de textos a partir de gêneros textuais que comunicam ciência no domínio acadêmico.

Ato contínuo, recebi ligação do Coordenador do Curso, Prof. Dr. Charles Andrade, concordando com as dificuldades dos nossos alunos, identificadas na Introdução do artigo, e aceitando a sugestão de substituição da antiga disciplina pela disciplina indicada, LET1678, a ser mantida como disciplina obrigatória no novo currículo. Este fato mostra a importância da pesquisa e do trabalho de pesquisadores de nossa área das Ciências da Linguagem.

Concluindo este tópico, quero destacar que o presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa ‘guarda-chuva’ coordenado pelo Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, intitulado “Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais”, que tem por objetivo investigar os processos de letramentos acadêmicos manifestos em práticas de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros em cursos de graduação e pós-graduação. O referido projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, sob Parecer nº 2.560.673 de 23/03/2018, cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Anexo 2) correspondente foi assinado e dado ciência (cópia) a cada um dos alunos que participaram do desenvolvimento do estudo.

3.2 Descrevendo as etapas do estudo

Para construir um caminho possível rumo ao objetivo geral do estudo - “analisar de que maneira pode-se mobilizar gêneros no ensino de graduação em Administração, de forma a proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de outras de suas disciplinas não relacionadas ao ensino da língua portuguesa”, estruturamos o seu desenvolvimento em três etapas principais.

Na primeira etapa foi desenvolvido um modelo de análise do gênero EP, a partir da análise de um *corpus* constituído por enunciados de problemas propostos por um específico livro didático utilizado como bibliografia básica do Curso de Administração da UNICAP. No caso, para compor o *corpus* do estudo foi feita uma seleção de 40 enunciados propostos no livro didático *Administração da Produção e Operações*, de Daniel A. Moreira, utilizado em três disciplinas do curso: ADM1022 - Administração de Materiais e de Patrimônio, ADM1032 – Gestão da Produção e Operações I e ADM1033 – Gestão da Produção e Operações II, vinculadas aos Períodos 5, 6 e 7 do curso, respectivamente. Tais enunciados são regularmente aplicados durante eventos específicos de avaliação discente, como aulas, minitests e provas de tais disciplinas.

Da análise dos textos dos enunciados e utilizando como ponto de partida o modelo CARS elaborado por Swales (1990), foram identificadas duas unidades de informações principais (movimentos), cada um sendo realizado por dois passos retóricos correspondentes. O modelo de análise, assim inferido, descreve as estratégias retóricas que orientam a organização das informações nos textos dos enunciados analisados. Assim, o estudo para se chegar ao modelo de análise do gênero EP teve por base a abordagem socio-retórica de gêneros, adaptada a partir do Modelo CARS (SWALES, 1990), conforme desenvolvimento apresentado na próxima seção, adiante.

Para ser entregue a cada aluno, como fonte de estudo individual e acompanhamento durante utilização do modelo de análise em sala de aula, foi elaborado um resumo sobre o modelo de análise do gênero EP (ver Apêndice 1), com diversas informações: objetivos e possíveis contribuições; conceito de gêneros textuais e apresentação do gênero EP; apresentação do modelo de análise do gênero EP, com a descrição de seus movimentos e passos retóricos, e de seus propósitos comunicativos; ao final, destaca-se que não basta apenas utilizar o modelo de análise do gênero EP para se obter melhorias na condição de leitura de enunciados - é preciso o apoio/uso de textos de outros gêneros, como o texto do capítulo do LD (disponibilizados em seções específicas - Conceitos, Técnicas de avaliação, Resumos, Pontos-

chave, Questões para discussão, Exemplos, Problemas resolvidos, Problemas propostos, Minitestes e Provas). São os gêneros antecedentes, definidos por Devitt e Bastian (2015) ou aqueles que formam o “conjunto de gêneros” dos alunos, segundo Bazerman (2011, p. 33), os quais representam tudo o que eles precisam estudar e aprender em relação a determinados conteúdos.

Numa segunda etapa do estudo, cuidamos do levantamento de dados junto aos alunos participantes, da escolha dos aspectos textuais das respostas de problemas produzidas pelos alunos nas provas de 1º e 2º GQ, e de outros critérios a ser utilizados quando da análise de dados e da observação dos possíveis impactos no desempenho acadêmico discente decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP em sala de aula. Os dados foram coletados em duas fases, desenvolvidas ao longo do período 2019.2.

Na primeira metade do semestre aplicamos o “Questionário A”, antes do uso do modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino em sala de aula, com o objetivo de identificar possíveis dificuldades dos alunos quanto à sua condição de leitura dos textos de enunciados e sobre o seu nível de consciência sobre os principais textos (gêneros) utilizados em sala de aula. Optamos por abordar a consciência dos alunos sobre os textos que eles utilizam, ao invés dos gêneros mobilizados relacionados a tais textos, no sentido de contextualizar a experiência com as suas práticas regulares quando das atividades de ensino e aprendizagem. Com tal abordagem, acreditamos que estaríamos minimizando possíveis resistências dos alunos por redirecionar o foco do conteúdo de uma disciplina que trata da gestão da produção de empresas, para tópicos que dizem respeito à língua portuguesa, mais especificamente aos gêneros textuais.

Os questionários foram aplicados aos alunos das duas turmas da disciplina ADM1032 - Gestão da Produção e Operações I: turma MM66 (manhã, 53 alunos) e turma NM62 (noite, 70 alunos), ambas ofertadas no 7º Período do Curso de Administração, de um total de 08 períodos. Seu conteúdo programático aborda temas específicos que tratam do setor da produção de empresas, com foco nas atividades dos níveis estratégicos e táticos (capacidade, localização, produtos e serviços, arranjo físico, previsão da demanda e planejamento agregado).

Ainda na primeira etapa, comunicamos aos alunos da realização do estudo, seus objetivos e etapas de execução, destacando que iríamos aplicar um novo recurso didático (modelo de análise do gênero EP) em sala de aula, visando melhorias na sua condição de leitura dos enunciados de problemas aplicados em aulas, minitestes e provas da disciplina. Não houve maiores reações por parte dos alunos, talvez porque nada foi revelado quanto à natureza e forma do novo objeto de ensino, que seria aplicado após as primeiras provas do semestre, as provas do 1º GQ. Ainda nesta primeira etapa aplicamos o Questionário A, contendo uma (01) pergunta

fechada, com sete (07) opções de respostas para o aluno marcar com “X” (uma ou mais opções), e outras quatro (04) perguntas abertas, com espaço para o aluno escrever as respectivas respostas. As perguntas dizem respeito a possíveis dificuldades e facilidades dos alunos quanto a sua condição de leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas.

Numa segunda fase, após as provas do 1º GQ (primeira semana do mês de outubro), na segunda metade do semestre, foram coletados novos dados através do Questionário B, aplicado após o uso do modelo de análise do gênero EP em sala de aula, com o objetivo de identificar possíveis mudanças no desempenho acadêmico dos alunos decorrentes do seu uso como objeto de ensino.

Finalmente, na terceira etapa do estudo aplicamos o modelo de análise do gênero EP em sala de aula, em atividades de leitura de enunciados durante aulas expositivas, resolução de exemplos e minitestes, quando entregamos a cada aluno um resumo sobre o modelo de análise do gênero EP (Apêndice 1). Mais adiante, no item “3.4 – Contextualizando o uso do modelo de análise do gênero EP”, explicitaremos como os alunos utilizaram o modelo de análise quando da leitura de enunciados de problemas.

CAPÍTULO 4

APRESENTANDO OS RESULTADOS DO ESTUDO

**A ciência humana de maneira nenhuma nega a existência de Deus.
Quando considero quantas e quão maravilhosas coisas
o homem compreende, pesquisa e consegue realizar,
então reconheço claramente que o espírito humano
é obra de Deus, e a mais notável.**

Galileu Galilei

A seguir, passamos a apresentar os dados coletados junto aos alunos através de questionários, seguidas de suas análises correspondentes, além da descrição de algumas observações pertinentes que possam contribuir para uma melhor compreensão do contexto do estudo desenvolvido em sala de aula.

Inicialmente, destaque-se a significativa diferença no nível de participação dos 123 alunos das duas turmas envolvidas no estudo, quando da aplicação dos questionários utilizados no levantamento de dados preliminares e finais: um aumento de 61 % do total (75 alunos) que responderam ao Questionário A para 90 % (111 alunos) quando da aplicação do Questionário B. A partir de conversas informais com parte dos alunos, identificamos que esta maior participação deu-se, em parte, pelo interesse despertado pela apresentação (e conhecimento) do modelo de análise do gênero EP em sala de aula, pela facilidade observada na sua utilização e pela identificação de melhorias decorrentes do seu uso como recurso didático.

No início das atividades do estudo em sala de aula, quando da apresentação da pesquisa, dos objetivos e da aplicação do Questionário A, ficamos apreensivo em função da passividade e do reduzido entusiasmo dos alunos quanto ao desenvolvimento do estudo, aliado às incertezas sempre presentes no início de novas pesquisas. Este quadro perdurou até o início da apresentação e da aplicação do modelo de análise do gênero EP em sala de aula, apesar das possibilidades enfatizadas da pesquisa poder proporcionar melhorias da condição de leitura dos alunos de enunciados de problemas e dos seus níveis de aprendizado dos conteúdos da disciplina.

A partir da aplicação do modelo de análise do gênero EP o ambiente da sala de aula mudou, passando de uma surpresa inicial por introduzirmos um modelo de análise textual, um conteúdo relacionado à disciplinas da língua portuguesa sendo trabalhado numa disciplina técnica (gestão da produção), para uma ferramenta que mostrava a organização das informações disponibilizadas nos enunciados de problemas. Parte dos alunos perceberam que tal ferramenta proporciona uma melhor compreensão do texto lido (do enunciado do problema) e, em consequência, melhorava as condições para a produção do texto resposta solicitado.

Esta percepção motivou e mobilizou boa parte dos alunos das duas turmas participantes do estudo, revelando um potencial de sucesso no desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao ensino de gêneros acadêmicos em outros contextos disciplinares, diversos daqueles relacionados ao ensino de línguas. Vislumbrei ali possibilidades de sucesso no desenvolvimento de novas pesquisas sobre gêneros, reduzindo os receios iniciais relacionados à possíveis resistências dos alunos acima explicitados.

4.1 Análise de dados preliminares

Inicialmente apresentamos os dados coletados a partir do Questionário A, que foram disponibilizados conforme o tipo da pergunta proposta: para a primeira pergunta, a única do tipo objetiva, com múltiplas opções de resposta, os dados foram dispostos em quadros-resumo, com números de ocorrência e percentuais correspondentes aos itens registrados; para as demais perguntas, do tipo abertas, além de quadros-resumo com os número de ocorrências e correspondentes percentuais, algumas das principais respostas dos alunos foram registradas também em quadros, o que possibilita análises e observações a partir de detalhes de suas respostas.

Após cada quadro-resumo com os dados registrados, apresentamos as correspondentes análises, o que corresponde à fase de discussão e interpretação dos resultados levantados junto aos alunos.

Pergunta 1: Quando você lê um texto de ‘enunciados de problemas’ nesta disciplina, em atividades durante as aulas (atividades, minitests e resolução de exemplos do livro) ou durante a realização de provas, indique abaixo com um “x” a resposta que mais se adequa a sua condição.

Esta primeira pergunta, objetiva, com sete (07) opções de resposta, teve como objetivo identificar/confirmar possíveis dificuldades dos alunos quanto a sua condição de leitura e de compreensão dos textos dos enunciados de problemas.

Deve-se destacar que quando da aplicação do Questionário A, em sala de aula, acertei com os alunos que ao invés de se marcar apenas uma das sete (07) opções de resposta à Pergunta 1, eles poderiam marcar mais de uma (01) opção. A maioria concordou, entendendo que esta flexibilidade de resposta atendia melhor à realidade, desde que poderia ocorrer mais de uma opção de resposta.

Quadro 4.1: Números e percentuais de respostas à Pergunta 1

Opções de respostas à Pergunta 1	Total de respostas [un.]	Percentual %
Quase sempre compreendo bem todo o texto, sem nenhuma dificuldade e consigo resolver o problema apresentado.	33	44.0
Quase sempre tenho muita dificuldade de compreensão do texto, o que me impede de resolver o problema.	5	6.7
Às vezes tenho algum tipo de dificuldade para entender o problema em si (o texto é confuso e pouco claro).	19	25.3
Às vezes não consigo entender como o problema deve/pode ser resolvido (não consigo definir um raciocínio de resolução do problema).	27	36.0
Às vezes não consigo entender o que está sendo perguntado (não conheço as variáveis envolvidas e não consigo interpretar os números/valores apresentados).	8	10.7
Minha dificuldade maior é com as expressões matemáticas, como resolver as operações e decidir pelas respostas a ser apresentadas.	16	21.3
Às vezes não consigo identificar o tema ou conteúdo de que trata o problema (o que está sendo avaliado no problema).	17	22.7

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

A princípio, a resposta de 33 alunos ao primeiro item da Pergunta 1 (de 44.0 % do total de 75 alunos), de que “Quase sempre compreendo bem todo o texto, sem nenhuma dificuldade e consigo resolver o problema apresentado”, pode ser considerado um resultado superestimado ou inesperado, face ao histórico de dificuldades dos alunos quanto à resolução de problemas,

observadas nas notas da prova do 1º GQ³, quando mais da metade dos alunos das duas turmas obtiveram notas abaixo da média de aprovação (7.0 pontos). O segundo item “Quase sempre tenho muita dificuldade de compreensão do texto, o que me impede de resolver o problema”, correspondente a 6.7 % do total, reforça esse primeiro item – dentre os 75 alunos que responderam ao questionário, apenas 05 afirmam ter muita dificuldade de compreensão e de resolução de problemas.

Neste mesmo quadro, os alunos também marcaram algumas das dificuldades de compreensão de textos, postadas em quatro dos cinco itens restantes, com percentuais que somam 94.7 % (25.3; 36.0; 10.7 e 22.7 %), em função da possibilidade do aluno poder marcar mais de uma das sete opções de resposta apresentadas. O conflito observado nos percentuais significativos de respostas dos alunos que indicam, nos dois primeiros itens “nenhuma dificuldade de compreensão de texto” e, nos quatro itens restantes “diversas dificuldades de compreensão de texto”, pode ser creditado a possíveis dificuldades, tanto na formulação das perguntas, quanto na compreensão dos alunos, além de outros fatores (como baixa motivação para responder questionários ou foco em temas estranhos à disciplina, por exemplo).

O contato frequente do professor com os alunos das duas turmas participantes do estudo, ao longo de duas aulas por semana, culminava quase sempre em conversas informais aos finais das aulas, quando abordávamos estas dificuldades identificadas nas suas respostas do questionário. Neste cenário, destacamos que a Pergunta 1 serviu para confirmar que os alunos têm dificuldades de leitura e compreensão dos textos dos enunciados de problemas, que constitui exatamente a primeira condição para que se tenha a produção da resposta do problema apresentado. Sem um bom nível de compreensão do enunciado do problema, o aluno não terá chance de sucesso na produção de uma resposta correta, o que representaria maiores possibilidades de obtenção de baixos níveis de desempenhos acadêmico, a partir de notas e conceitos insuficientes, além de reduzidos níveis de aprendizagem dos conteúdos estudados.

Pergunta 2: Descreva outras dificuldades que você enfrenta na leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas.

Esta pergunta, aberta, visava identificar outras possíveis dificuldades dos alunos relacionadas à leitura de textos de enunciados de problemas, além das sete opções disponibilizadas na pergunta anterior.

³ 1º GQ refere-se ao 1º Grau de Qualificação, correspondente à primeira prova de avaliação da disciplina, normalmente realizada na metade do semestre. No início do último mês de cada semestre ocorre o 2º GQ. Os alunos que não foram aprovados por média realizam prova de Exame Final.

Quadro 4.2: Dificuldades na leitura e compreensão de textos de enunciados

Tipo de dificuldades	Itens respondidos	Percentual %
Interpretação de texto	17	32.7
Resolução de problemas	9	17.3
Falta de atenção	5	9.6
Expressões matemáticas	5	9.6
Pouco tempo para estudos	4	7.7
Conteúdo estudado	5	9.6
* Não tenho dificuldades	7	13.5

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

Do total de 75 alunos que responderam o Questionário A, 52 (69.3 %) responderam à ‘Pergunta 2’, indicando outras dificuldades relacionadas à leitura e compreensão de textos de enunciados. Conforme valores apresentados para cada um dos itens indicados no quadro acima, pode-se destacar que apenas sete (7) alunos, correspondente a 13.5%, responderam não ter nenhuma dificuldade quando da leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas. Esses dados confirmam a existência de outros tipos de dificuldades dos alunos além daquelas já identificadas a partir da ‘Pergunta 1’, anterior, embora algumas foram aqui parcialmente repetidas, relacionadas às dificuldades com interpretação de textos e resolução de problemas.

Aqui emergiram outras dificuldades, tais como ‘falta de atenção’, ‘pouco tempo para estudos’ e ‘conteúdos estudados’, as quais poderiam estar associadas à baixa motivação de parte dos alunos com o curso ou com a disciplina. Esta minha percepção foi construída a partir de conversas com parte dos alunos sobre possíveis causas destas dificuldades, com predominância da reduzida disponibilidade de tempo para os estudos devido ao trabalho ou estágio. Sempre procuro destacar, para todos os alunos, a importância ímpar da motivação intrínseca, de cada um, para com os estudos, capaz de eliminar ou minimizar a falta de atenção, a reduzida disponibilidade de tempo para estudar e o desinteresse pelos conteúdos estudados. Esta conscientização (da importância da motivação do aluno para com o curso/disciplina) é necessária para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, que é o objetivo do presente estudo.

No Quadro 4.3 apresentamos um resumo de algumas das respostas dadas pelos alunos, com informações valiosas para os objetivos do estudo, a serem destacadas em análise apresentada após o quadro seguinte.

Quadro 4.3: Resumos de respostas à Pergunta 2

<p>Maioria das dificuldades consiste em interpretar os textos, resumindo: identificar qual é o assunto que trata o problema. / Dificuldade para entender o problema em si.</p>
<p>A minha dificuldade, às vezes, é que interpreto mal ou não entendo o que o texto quer passar e tenho dificuldades com cálculos. / Às vezes, um pouco pela interpretação.</p>
<p>Às vezes tenho dificuldade no enunciado, porém, obtendo os dados, consigo solucionar.</p>
<p>Acho as perguntas não claras, às vezes genéricas, e repondo também de forma genérica, por não entender o que realmente pede o enunciado, e acaba que a resposta não é a correta.</p>
<p>Em alguns momentos não consigo interpretar a real informação solicitada. Acho os textos muito curtos (o que pode ser bom se for suficientemente claro).</p>
<p>Às vezes não entendo o raciocínio que o autor estava pensando quando escreveu, ou mesmo não consigo entender ao certo o que o autor quis transmitir no texto. Tem texto com expressão ou escrita que não sei o significado, fico em dúvida ao responder à questão, pois desconheço o significado de algumas palavras, que tenho que fazer alguns cálculos.</p>
<p>Tenho um pouco de dificuldade de montar o problema. / Na resolução das questões.</p>
<p>Falta de atenção. Ler a questão parcialmente e imaginar que já entendi sua totalidade, o que leva ao equívoco em alguns momentos.</p>
<p>Às vezes tenho dificuldade para concentrar-me e entender a questão: barulho de colegas.</p>
<p>Uma das minhas dificuldades maiores é o déficit de atenção quando os enunciados são grandes demais, acabo esquecendo ou misturando o que se está pedindo.</p>
<p>Atenção, não consigo ficar focada em algo por muito tempo, se perder o foco por alguma coisa, tenho que me concentrar muito de novo para ter o raciocínio.</p>
<p>Minhas maiores dificuldades são quando os textos de EP tem relação com problemas de raciocínio lógico e matemático. / Às vezes, não consigo aplicar os numerais nas fórmulas.</p>
<p>Minha maior dificuldade é compreender o que o enunciado pede nas questões de cálculo, não no cálculo em si, mas na resposta que será dada depois do resultado matemático.</p>
<p>Não tenho bastante tempo para estudar. / Pouca disponibilidade de tempo.</p>
<p>Quase sempre não tenho tempo para estudar devido ao trabalho que tenho, chego exausto em casa e não dando atenção à matéria.</p>
<p>No texto normalmente a dificuldade é entender o que é preciso fazer depois. Se eu souber o assunto talvez facilite a compreensão. / Quando há dificuldade ela está no conteúdo.</p>

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

Com exceção de algumas respostas que indicam dificuldades relacionadas aos cálculos, raciocínio lógico e matemático, déficit de atenção, concentração, barulho de colegas e pouco tempo para estudar, as demais respostas indicam que as maiores dificuldades dos alunos dizem respeito à interpretação do texto, relacionadas especificamente ao entendimento do tema do problema, à compreensão do que está sendo solicitado, sobre como utilizar todas as informações disponibilizadas e sobre o raciocínio do autor, reforçando e consolidando as principais

dificuldades dos alunos expressas em quadros anteriores. A diversidade das dificuldades quanto à compreensão dos textos dos enunciados indicadas pelos alunos mostra quão complexa é a interpretação de suas respostas.

Neste ponto, observamos que essas últimas dificuldades (compreensão dos textos de enunciados) poderiam estar relacionadas aos movimentos e passos retóricos do modelo de análise do gênero EP aqui proposto: contextualizando o problema (descrevendo as condições do problema e apresentando as variáveis numéricas) – com potencial de proporcionar um melhor entendimento de todo o contexto do problema; e explicitando o comando (dizendo ‘o que’ e ‘como’ fazer) – com potencial de indicação exatamente do que o aluno deve fazer para resolver o problema. Tais possibilidades poderiam representar uma contribuição significativa na superação de parte das dificuldades relatadas pelos alunos. Nesse sentido, este cenário trouxe motivação para a continuidade do estudo, criando boas expectativas quanto aos seus possíveis resultados e futuras contribuições.

Pergunta 3: Para você ser mais eficiente na leitura e na resolução de problemas, liste outros textos que você lê, estuda e produz (escreve) durante o semestre, nesta disciplina (textos de apoio).

Com esta pergunta busca-se identificar se os alunos recorrem ao conjunto de textos de apoio disponibilizados pelo docente ao longo do semestre letivo, utilizados como apoio nos processos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do correspondente processo de resolução de problemas. Também busca-se identificar se os alunos utilizam outros textos e/ou fontes de estudos por decisão própria, como a internet, por exemplo.

Quadro 4.4: Outros textos de apoio utilizados

Textos de apoio utilizados	Itens respondidos	Percentual %
Livro didático, resumos, atividades, resoluções de problemas, provas e anotações de aulas	34	66.7
Conteúdos da internet, vídeos-aula, youtube	8	15.7
Leitura de outros textos	9	17.6

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

Do total de 75 alunos, 51 (68.0 %) responderam à ‘Pergunta 3’, conforme os valores relacionados a cada um dos itens apresentados no quadro acima. A maioria dos alunos (34 / 66.7 %) indicaram que utilizam os textos de apoio disponibilizados pelo docente: livro didático

(capítulos estudados), resumos das aulas, atividades (minitests), resoluções de problemas, provas anteriores, exercícios etc.

Alguns alunos citaram que utilizam outras fontes de consultas, como vídeos-aula, vídeos do *YouTube*, conteúdos da internet, além da leitura de textos diversos de outras áreas do conhecimento, conforme indicadas no quadro seguinte.

Quadro 4.5: Exemplos de respostas à Pergunta 3

Reviso sempre conteúdo teórico dado em sala e copiado no caderno, fichas de exercícios, provas anteriores e resumos.
Eu uso mais o resumo e as atividades para o estudo da disciplina, porque o resumo é mais detalhado e objetivo. Consigo focar mais e aprender mais rápido. Como as xerox dos capítulos são muito grandes, não gosto de ler muito, não me concentrando. E as atividades gosto muito pois é mais prática e um ótimo meio para revisar antes das provas.
O que ajuda bastante são os resumos entregues em sala pelo professor, além das atividades que ajudam a fixar os conteúdos.
Revejo bastante as anotações no meu caderno, feitas durante as aulas; vejo também os resumos dados e as atividades.
Por não ter muito tempo, acabo me prendendo mais nos resumos oferecidos pelo professor e em alguns casos consulto o livro de Daniel Moreira que se encontra no e-book.
Leio na internet, nos capítulos informados.
Tenho o costume de ler bastante em casa livros e pesquisas. Me ajudam bastante na escrita e na interpretação.
Bem sincero, relacionado à disciplina atualmente nenhum, mas leio textos diversos o que me auxilia em facilidade para as leituras e seus elementos diversos.
Normalmente sintetizo resumos baseados em vídeos-aulas.
Eu leio textos relacionados a turismo, crescimento de cidades, tecnologias e desenvolvimento empresarial no setor da indústria.
Vejo vídeos-aula no <i>youtube</i> . É o que sempre me ajuda.

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

Aqui os alunos destacam o resumo dos capítulos do LD, disponibilizados pelo docente, como principal fonte de estudo, os quais servem de guia para os estudos desenvolvidos em sala de aula. Em conversas com os alunos, verificamos que a maioria utiliza apenas um dos textos de apoio, dentre inúmeros outros disponibilizados no próprio LD e pelo docente, que foram posteriormente apresentados em sala de aula.

Os alunos elegeram o ‘resumo’ de cada capítulo do LD como o texto de apoio preferido, que editamos e disponibilizamos via e-mail no início de cada novo conteúdo do programa da disciplina. Talvez por tratar-se de um resumo de uma página (frente e verso). Uma pergunta

recorrente confirma esta preferência do aluno: “Professor, estudando apenas pelo resumo do capítulo é suficiente?” Parece que os alunos não dispõem de tempo para leitura/estudo de outros textos, necessário para a obtenção de bons níveis de desempenho acadêmico. O resumo é visto como o texto de apoio que substituiria os demais textos, reduzindo seus esforços de estudos num contexto de reduzida disponibilidade de tempo. As causas de tais dificuldades mereceriam ser investigadas e identificadas, em sala de aula, a partir do interesse comum do docente e discentes, a partir de futuras pesquisas.

Para além dos limites da contextualização das práticas de estudos dos alunos participantes, pode-se identificar aqui as teorias relacionadas aos conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades, apresentados por Bazerman (2011, p. 33) para mostrar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas. No caso, optamos por trabalhar com os textos utilizados em sala de aula, apresentando apenas algumas noções básicas, conceitos e caracterização de gêneros textuais, em função do objetivo do estudo - a aplicação de um modelo de análise de um específico gênero acadêmico (EP) dentro de um reduzido período de tempo (apenas metade de um semestre letivo).

Pergunta 4: Para cada texto citado na pergunta anterior, descreva a sua contribuição para um melhor aprendizado do conteúdo estudado – qual a contribuição de cada texto para que você consiga resolver os problemas.

Esta pergunta teve por objetivo verificar o nível de consciência do aluno quanto à utilidade e importância de cada um dos textos de apoio que ele recebe em sala de aula, dos textos que estão disponibilizados no livro didático utilizado como referência básica ou de textos, *slides* e vídeos disponíveis na internet (indicados pelo professor). Do total de 75 participantes que receberam o Questionário A, 50 alunos (66.7 %) responderam à ‘Pergunta 4’, que trata da contribuição dos textos de apoio para um melhor nível de aprendizado.

Por sua inserção no mundo digital e familiaridade com a internet, não causou surpresa o uso de vídeos escolhidos pelos próprios alunos, vídeos-aula disponibilizados pelo docente e mídias específicas, como o YouTube. Destaque também para o resumo de cada capítulo, editado e disponibilizado pelo docente, visto como o texto básico de estudo por parte dos alunos, o que reforça a reduzida disponibilidade de tempo para leitura dos textos de apoio disponíveis. Será necessário dedicar uma maior discussão sobre o conjunto de gêneros dos alunos, visando a obtenção de consciência da importância do trabalho simultâneo de diversos outros textos de apoio. O quadro seguinte mostra alguma das respostas dos alunos.

Quadro 4.6: Exemplos de respostas à Pergunta 4

Uso de vídeos durante a aula eram exemplos práticos.
Os resumos foram mais úteis que o livro, achei mais visual e mais conciso.
90 % do que eu absorvo dos conteúdos é em sala de aula prestando atenção, então uso os textos citados acima como apoio e reforço e, principalmente, para estudar para os GQ's.
O resumo – tudo detalhado, mais objetivo, direto, bom para aprender, se aprende mais rápido. Atividade – bom para a prática e aprender bem o assunto. Ótimo para revisão.
A internet com a ferramenta do <i>youtube</i> e outros sites possuem muito conteúdo e textos que ajudam a entender o assunto e melhorar o desempenho na disciplina.
O livro é de grande ajuda, pois juntamente com a teoria, os exercícios resolvidos, auxiliam no entendimento e no estudo. Os resumos servem e ajudam como uma rápida revisão. As atividades em sala simulam as provas, ajudando a tirar possíveis dúvidas ou também servem para confirmar respostas com exercícios feitos sozinho ou em casa.
Todos esses apoios didáticos citados acima contribuem para um melhor desenvolvimento dos conteúdos vistos em sala de aula e resolução de problemas propostos pelo professor.
Eu gosto muito de vídeo-aula, é onde eu consigo monitorar e repetir onde eu não entendi, sendo assim, eu posso repetir partes quantas vezes eu quiser.
Estudo a partir do pdf do livro e depois faço resumos próprios e os comparo com os já recebidos para saber se tem algo a acrescentar.
Não dei a atenção necessária para os textos.
Não tive tempo para leitura dos textos, consegui captar por explicação do professor.

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

A maioria das respostas destacam positivamente todos os textos de apoio utilizados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula: os resumos, atividades (minitests), aulas, vídeos, apresentações de conteúdos através de *data-show*, livro didático e vídeos-aula, além de outros recursos extras. Observa-se que cada aluno indicou apenas um dos textos de apoio, talvez aquele de sua preferência, e indicaram a sua utilidade. Algumas das respostas indicam que parte dos alunos já tem uma consciência da importância dos diversos textos de apoio e de suas correspondentes utilidades, apesar do reduzido tempo de desenvolvimento do estudo. Esta consciência precisa ser reforçada junto aos alunos em função de sua importância como abordagem metodológica nos processos de ensino e aprendizagem: isto foi evidenciado e reforçado na segunda etapa do estudo, após a utilização do modelo de análise do gênero EP em sala de aula.

As respostas apresentadas pelos alunos dizem respeito à forma como eles gostam de estudar e aprender. No semestre seguinte, 2020.1, com a pandemia do novo coronavírus, algumas delas passaram a integrar o leque de alternativas de atividades acadêmicas dentro das

práticas de ensino remoto, que passamos a adotar: pesquisas na internet, apresentações de trabalhos com vídeos (*You Tube*), disponibilidade de nossas aulas gravadas (vídeo-aulas, para reforço e/ou para quem não assistiu às aulas *online*).

Pergunta 5: Espaço para descrever outras dificuldades, sugestões, críticas ou pontos considerados relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Esta última pergunta do Questionário A teve por objetivo coletar críticas e sugestões dos alunos sobre melhorias das aulas desta disciplina, no sentido de se identificar possíveis aspectos que poderiam impactar o uso do modelo de análise do gênero EP. Foi respondida por 51 alunos, correspondente a 68.0 % do total dos 75 participantes.

Quadro 4.7: Exemplos de respostas à Pergunta 5

Sinto falta de uma maior dinâmica nas aulas entre professor e alunos, muitas vezes a falta de interesse dos alunos dificulta essa dinâmica.
Acho muito conteúdo principalmente para a prova do 2º GQ. Entendo que faz parte da grade, mas na hora da prova são várias cadeiras para estudar e à noite é bem mais puxado pelo fato de muitas pessoas trabalharem durante o dia. Então acaba acumulando e o resultado nem sempre é o esperado nem pelo aluno nem pelo professor.
Acho interessante o trabalho em grupo que faz o indivíduo interagir com os outros alunos e expor o conteúdo estudado.
As aulas poderiam ser mais dinâmicas, ou seja, promover a participação dos alunos de forma diferente do tradicional “perguntas e respostas”. Uma sugestão é a realização de pesquisas e debates a respeito dos assuntos relacionados à disciplina.
Inovação na elaboração de provas, aulas mais dinâmicas, utilizando mais casos reais para exemplificação dos assuntos. Utilização de questões de concursos ou que necessitem de um grau de conhecimento elevado para resolução.
Gostaria apenas de agradecer o seu esforço em compreender as nossas atuais dificuldades e fazer sempre o possível para o nosso entendimento. Sua didática é ótima, simples e apesar da disciplina um pouco complexa, há condições de entendimento.
Acho que para a maioria das disciplinas falta um pouco disso: onde/como usaria isso na prática?

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário A.

Apenas uma das respostas dos alunos aproximou-se um pouco daquilo que era esperado - questões relacionadas a superação de dificuldades de leitura e compreensão de textos, aqui reproduzida: “Inovação na elaboração de provas, aulas mais dinâmicas, utilizando mais casos reais para exemplificação dos assuntos. Utilização de questões de concursos ou que necessitem

de um grau de conhecimento elevado para resolução.” O autor desta resposta pede inovação na elaboração de provas e utilização de questões de concursos, o que sugere uma crítica aos textos dos enunciados do LD, aplicado regularmente em aulas, minitests e provas da disciplina. Não há nenhuma referência a questões de compreensão de textos.

A coleta de dados desta primeira etapa, a partir do Questionário A, juntamente com a sua análise, cumpriu seu propósito de identificar possíveis dificuldades dos alunos quanto a sua condição de leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas, necessário para o desenvolvimento do processo de sua correspondente resolução. Confirmadas e identificadas tais dificuldades, o que valida e justifica o estudo, partimos para a sua segunda etapa, com o objetivo de identificar os possíveis resultados e impactos nos processos de resolução de problemas e no desempenho acadêmico dos alunos, decorrentes da utilização do modelo de análise, aqui proposto, como objeto de ensino em atividades de leitura de textos de enunciados de problemas.

4.2 A organização retórica do gênero EP

Para a proposição de um modelo de análise retórica do gênero EP, utilizamos como referência o Modelo CARS (Swales, 1990), adotando a denominação “movimentos” para unidades retóricas maiores e “passos” para unidades menores. De modo semelhante ao autor, em seu estudo de introduções de artigos de pesquisa, não definimos um modelo *a priori*, mas o inferimos da análise de textos reais de enunciados de problemas.

Em nosso estudo, o *corpus* para o delineamento do modelo descritivo das estratégias retóricas que orientam a organização das informações no gênero EP foi coletado de um livro-texto de uma das principais áreas da graduação em Administração, a Gestão da Produção.

A partir da análise dos textos dos quarenta (40) enunciados de problemas que compõem o *corpus* do estudo, identificamos a ocorrência de dois movimentos retóricos: o primeiro, que tem como objetivo de contextualizar o problema, é realizado a partir de dois passos - um que descreve as condições e circunstâncias do problema, enquanto o outro apresenta as variáveis envolvidas e os dados do problema; o segundo, com o objetivo de explicitar o comando do enunciado, também é realizado por outros dois passos retóricos - um que diz ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema e um outro que diz ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema.

Assim, propomos o seguinte modelo de análise do gênero EP:

Quadro 4.8: Modelo de análise do gênero EP**Movimento 1: Contextualizando o problema****Passo 1** - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema.**e/ou****Passo 2** - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema.**Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema****Passo 1** - Dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema;**ou****Passo 2** - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema.**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Encontramos, portanto, uma organização retórica com dois movimentos ou unidades maiores, em que a primeira pode ser realizada por um dos dois passos ou por ambos simultaneamente, o que é sinalizado pela expressão “e/ou”. O segundo movimento, por sua vez, é realizado pelo passo 1 ou pelo passo 2, alternativamente, o que é sinalizado pela expressão “ou”.

O ‘Movimento 1 - Contextualizando o problema’ corresponde às informações que define o problema, com o propósito comunicativo de expor a situação, as condições e as circunstâncias de seu contexto. Esse movimento é realizado por dois passos, sob a forma de textos escritos, tabelas, quadros e/ou gráficos: pelo Passo 1, que descreve a situação do problema e/ou pelo Passo 2, que apresenta as variáveis envolvidas e respectivos dados (qualitativos e/ou quantitativos).

Os Problemas 26 e 15, extraídos do *corpus* do estudo e apresentados a seguir, são exemplos destes dois passos que realizam o Movimento 1.

Quadro 4.9: Exemplo 1 - Movimento 1: Contextualizando o problema**Passo 1** - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema.**PROBLEMA 26:**

O departamento de compras de uma empresa está estudando um esquema de descontos por quantidade, proposto por um dos fornecedores para um componente utilizado na montagem de certo produto. Esse esquema prevê que, se a compra for feita em quantidade igual ou inferior a 2.000 unidades, o preço unitário será de R\$ 70,00; para quantidades compradas acima de 2.000 e abaixo ou iguais a 3.000 unidades, o preço unitário passa a R\$ 69,00 e, finalmente, para quantidades acima de 3.000 unidades, o preço baixa a R\$ 68,50.

Fonte: *Corpus* do estudo.

Analizamos esse trecho como uma realização do Movimento 1 a partir do Passo 1, porque as informações acima apresentadas descrevem uma situação, possibilitando a

contextualização do problema através da descrição das condições de um esquema de desconto por quantidade (o fornecedor oferece descontos progressivos: quanto maior a quantidade a comprar, menor o preço unitário do produto).

Quadro 4.10: Exemplo 2 - Movimento 1: Contextualizando o problema

Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados quali / quantitativos do problema.

PROBLEMA 15: Dados os cinco produtos apresentados na tabela seguinte...

Produto	Lote Econômico de Fabricação LEF (un.)	Duração da rodada (semanas)	Estoque Inicial (un.)	Taxa de consumo un/semana
I	500	1.5	1.600	200
II	2.300	1.0	4.830	1.200
III	5.000	1.5	6.000	1.500
IV	4.000	2.0	9.600	1.000
V	2.800	1.0	900	800

Fonte: *Corpus* do estudo.

No texto acima, o Movimento 1 é realizado pelo Passo 2, com a apresentação das quatro (04) variáveis do problema – o ‘Lote Econômico de Fabricação (LEF)’, a ‘Duração da rodada’, o ‘Estoque inicial’ e a ‘Taxa de consumo’, correspondentes a cada um dos cinco (05) produtos a serem sequenciados/programados, acompanhados de seus respectivos valores e unidades.

O ‘Movimento 2: Explicitando o (s) comando (s) do enunciado do problema’ corresponde à sequência injuntiva do enunciado de problema e tem por propósito comunicativo direcionar o aluno a agir de uma determinada forma para resolver o problema. No caso, esses dois passos podem ocorrer na condição de alternativos (um “ou” outro) e realizam esse último movimento: enquanto no passo 1, correspondente ao comando tipo ‘simples’, o comando diz ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema (calcular algo, determinar, definir, escolher etc.), no passo 2, correspondente ao comando tipo ‘regulado por modo de ação’, o comando diz ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema apresentado (definir a melhor localização da nova fábrica segundo o critério do lucro, programar a produção utilizando a Regra PEPS, determinar o sequenciamento dos trabalhos utilizando o algoritmo X’, por exemplo).

Esta condição de alternativo entre o Passo 1 ‘ou’ o Passo 2 do modelo de análise do gênero EP justifica-se por contemplar todas as possibilidades de ocorrência de sequências nos

enunciados de problemas analisados (*corpus*): é possível ocorrer o Passo 1 sem a ocorrência do Passo 2 ‘ou’ é possível ocorrer o Passo 2 sem a ocorrência do Passo 1. Sob outra definição desses passos isto não seria possível. Por exemplo: no caso de se manter o Passo 1 (dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema) e alterar a definição do Passo 2 (dizendo ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema), seria possível ocorrer o Passo 1 sem a ocorrência do Passo 2, porém não seria possível ocorrer o Passo 2 sem a ocorrência do Passo 1.

O Movimento 2 define exatamente a ação do estudante quando da resolução do problema, induzindo-o necessariamente a formular previamente um raciocínio/estratégia de resolução (um procedimento para resolver o problema apresentado) e diz respeito ao que estará sendo avaliado. Nos textos dos enunciados de problemas 14 e 28, encontramos dois exemplos dos passos que realizam o ‘Movimento 1’:

Quadro 4.11: Exemplo 3 - Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema
Passo 1 - Dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema

PROBLEMA 14:

- a. Determine a confiabilidade do robô.

Fonte: *Corpus* do estudo.

Nesse texto temos apenas a indicação de ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema apresentado: determinar o valor da confiabilidade do robô. Não há a imposição de nenhuma condição, critério ou requisito para a resolução do problema - basta que o aluno efetue os cálculos suficientes e necessários, e apresente o valor encontrado da confiabilidade do robô. É possível ocorrer o Passo 1 sem que ocorra o Passo 2: a sequência injuntiva diz apenas ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema, representativa do tipo de comando ‘simples’.

Quadro 4.12: Exemplo 4 - Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema
Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema

PROBLEMA 28:

- a. Calcule a quantidade de fertilizante a comprar de cada vez, utilizando a política de minimização do Custo Total Anual de estoque.

Fonte: *Corpus* do estudo.

No texto do Quadro 3.6, além da indicação de ‘o que’ o aluno deve fazer (calcular a quantidade de fertilizante a comprar de cada vez), temos também a indicação de ‘como’ ele deve fazer (utilizando como critério a política de minimização do Custo Total Anual de estoque). É possível ocorrer o Passo 2 sem que ocorra o Passo 1, pois a sequência injuntiva contempla ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema. No caso, o Passo 1

faz parte da sequência injuntiva do Passo 2, representativa do tipo de comando ‘regulado por modos de ação’.

A análise do texto completo do Problema 10, a seguir apresentado, permite a identificação gráfica das informações correspondentes aos passos que realizam os dois movimentos, M1 e M2, do modelo de análise do gênero EP.

Quadro 4.13: Exemplo 5 - Identificação gráfica das informações dos passos que realizam os Movimentos 1 e 2

<p>PROBLEMA 10: A Mercúrio Industrial S. A. é uma fábrica de baterias para veículos que deseja construir uma nova fábrica para atender certa parte do mercado. Duas localidades foram previamente selecionadas (Serra Brava e Monjolinho), sendo levantadas em cada uma os custos fixos anuais e os custos variáveis por bateria padrão fabricada. O custo variável da bateria padrão resulta dos custos unitários de cada tipo de bateria, ponderados pela estimativa de suas participações nas vendas. Os custos obtidos são os seguintes:</p>			<p>Movimento 1: Contextualizando o problema Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema</p>									
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Serra Brava</th> <th>Monjolinho</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Custos fixos R\$ mil/ano</td> <td>320</td> <td>280</td> </tr> <tr> <td>Custo variável unitário R\$/un.</td> <td>40</td> <td>42</td> </tr> </tbody> </table>					Serra Brava	Monjolinho	Custos fixos R\$ mil/ano	320	280	Custo variável unitário R\$/un.	40	42
	Serra Brava	Monjolinho										
Custos fixos R\$ mil/ano	320	280										
Custo variável unitário R\$/un.	40	42										
<p>Espera-se vender 100.000 baterias por ano, ao preço médio de R\$ 80,00 cada. a) Qual a melhor localização para a Mercúrio Industrial, considerando-se o lucro esperado em cada localidade? b) Haveria alguma diferença se a escolha da localidade fosse feita com base no menor Ponto de Equilíbrio?</p>			<p>Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado do problema Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer</p>									

Fonte: *Corpus* do estudo.

No Movimento 2 do Exemplo 5, acima, o Passo 2 pode ser identificado nos dois comandos do enunciado: a) Qual a melhor localização para a Mercúrio Industrial (o que), considerando o lucro esperado em cada localizada (como)? b) Haveria alguma diferença (o que – na escolha da melhor localização da Mercúrio Industrial) se a escolha fosse feita com base no menor Ponto de Equilíbrio (como)?

Assim, verificamos que, neste exemplo, os propósitos comunicativos do Problema 10 são alcançados pela realização em sequência dos dois movimentos retóricos que definem o modelo de análise do gênero EP. Primeiramente, constatamos a realização do Movimento 1, manifesto tanto pelo Passo 1 (as condições e as circunstâncias do problema são descritas a partir de uma situação hipotética), quanto pelo Passo 2 (apresentação das variáveis envolvidas, seguidas de seus valores e unidades). Em seguida, temos o Movimento 2 sendo realizado exclusivamente pelo Passo 2 (dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema apresentado) - qual a melhor localização para a Mercúrio Industrial segundo os critérios do lucro esperado e do Ponto de Equilíbrio.

Da análise dos quarenta (40) textos do *corpus*, pode-se ainda contabilizar o total de ocorrência e o percentual correspondente de cada um dos passos que realizam os Movimentos 1 e 2 do modelo de análise do gênero EP:

Quadro 4.14: Ocorrências e percentual dos ‘Passos’ que realizam os Movimentos 1 e 2

	Total	%
Movimento 1: Contextualizando o problema		
Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema.	36	90
e/ou		
Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema.	40	100
Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado do problema		
Passo 1 - Dizendo apenas ‘o que’ o aluno deve fazer	26	65
ou		
Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer.	14	35

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando os totais e os percentuais de ocorrências dos passos acima explicitados pode-se inferir algumas características dos textos dos enunciados analisados: dos quarenta (40) exemplares de textos analisados, apenas quatro (os Problemas 8, 11, 12 e 15 – apresentado no Quadro 3.4, na p. 62) não apresentam nenhuma informação relacionada ao Passo 1 (descrevendo as condições e circunstâncias do problema), apresentando-se como problemas sem contexto e que requerem apenas cálculos numéricos, subsidiados pelo Passo 2 (apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos); todos os textos analisados contêm dados quantitativos/numéricos, o que constitui uma característica dos enunciados de problemas propostos pelo autor do livro didático selecionadas para o presente estudo; quanto aos comandos dos enunciados, observa-se uma maior variabilidade, com uma maior predominância dos comandos do tipo ‘simples’ (dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer), com 26

ocorrências (65% do total), contra 14 ocorrências (35% do total) do comando tipo ‘regulado por modos de ação’ (dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer); finalmente, observa-se que todos os enunciados de problemas analisados não contemplam opções múltiplas de respostas, tipo ‘A, B, C, D e E’, e sim, resposta única, especificada pelo comando do enunciado.

A partir da análise dos textos dos exemplares de enunciados de problemas, em função da presença de traços de vários tipos textuais, notadamente de textos expositivo, descritivo e injuntivo, pode-se estabelecer uma relação direta com cada um dos dois movimentos identificados: contextualizando o problema e explicitando o comando do enunciado. O reduzido número de passos que realizam os dois movimentos que compõem o modelo de análise do gênero EP confirmam o seu formato textual rigidamente delimitado e com grande estabilidade de organização estrutural, desde que o LD, que forneceu os enunciados de problemas do *corpus* do presente estudo, foi editado em 1999 e é ainda utilizado, passados já vinte anos, como bibliografia básica por inúmeros cursos de Administração do País.

Pode-se observar que o modelo de organização retórica de enunciados de problemas guarda uma particularidade em relação ao Modelo CARS e a suas adaptações para diferentes gêneros. Enquanto em textos como a introdução de artigos científicos, nem sempre os movimentos retóricos se realizam na ordem sequencial, numérica, nos enunciados do livro didático do curso de Administração, a ordem de ocorrência dos movimentos é estável, crescente e obrigatória, ou seja, todos os movimentos sempre ocorrem, e fazem isso numa ordem fixa, do Movimento 1 ao Movimento 2, o que corresponderia a uma aplicação da lógica do Modelo CARS a um gênero mais estável, um tanto formulaico.

4.3 Contextualizando o uso do modelo de análise do gênero EP

Em sala de aula, nos eventos de aplicação do modelo de análise do gênero EP, buscamos contextualizar o seu uso pelos alunos em conformidade com as suas práticas regulares de escrita das respostas de problemas, à sua realidade, ou seja, respeitando a sua forma de pensar e agir no seu processo de resolução de problemas.

No caso, definimos como práticas regulares de escrita de respostas de problemas os textos básicos que normalmente são produzidos quando da resolução de problemas. A apresentação de tais textos, de forma racional e organizada, permite que o processo de avaliação da atividade acadêmica (exercício ou prova) seja otimizado, observando-se as anotações do aluno das principais informações do problema, o seu raciocínio de resolução definido a partir

do comando do enunciado, o processamento dos cálculos numéricos necessários, além da apresentação da resposta solicitada do problema.

Esta estratégia de aplicação do modelo de análise fundamenta-se nos estudos sobre o letramento ideológico – o letramento como prática cultural discursiva. Segundo Terzi (2006, p. 5), o letramento contempla o ensino da tecnologia da escrita (alfabetização) e, simultaneamente, a oportunidade de entender as situações sociais de interação que tem o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e para outras comunidades. Significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do seu cotidiano, pois as práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas ao contexto, tanto imediato quanto mais amplo, desde que estão imersas em uma ideologia e, portanto, não são neutras.

Assim, para cada um dos passos retóricos do modelo correspondia uma prática de escrita da resposta, conforme correspondências apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4.15: Correspondências entre o modelo de análise e as práticas de escrita de respostas

Modelo de análise do gênero EP	Prática de escrita de respostas de problemas
Movimento 1: Contextualizando o problema Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema;	Registrar as principais informações do enunciado. Objetivo: acionar a capacidade cognitiva do aluno, facilitando a sua compreensão do contexto do problema.
Movimento 1: Contextualizando o problema Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados do problema	Registrar valores e unidades das variáveis do problema. Objetivo: reforçar a compreensão do contexto do problema e identificar as expressões matemáticas a ser utilizadas na resolução do problema.
Movimento 2: Explicitando o comando Passo 1 - Dizendo apenas ‘o que’ o aluno deve fazer; Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer.	Conscientizar o aluno de que a resposta do problema deverá ser dada exatamente como diz este comando. Objetivo: direcionar a forma de resolução do problema e despertar a atenção do aluno quanto a necessidade de apresentar a resposta solicitada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, ao aplicar o modelo de análise do gênero EP quando da leitura de enunciados, o aluno estabelece uma relação entre o texto de cada um dos passos retóricos e as suas práticas de escrita de respostas de problemas, ou seja, ele contextualiza tal aplicação à sua experiência

de resolução de problemas. Acredito que esta abordagem facilita a assimilação do modelo de análise por parte dos alunos, pois está de acordo com a sua forma de resolver problemas.

Era nossa pretensão refinar alguns dados, resultados e observações do estudo ao longo do semestre subsequente de 2020.1, quando ministrei aulas nas duas turmas da disciplina ADM1033 - Gestão da Produção e Operações II, com os mesmos alunos participantes do semestre anterior. Infelizmente, logo no início de 2020.1 tivemos apenas cinco aulas presenciais, suspensas em função da necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus. Passamos a adotar metodologias de ensino aplicadas com o suporte e auxílio de tecnologias de comunicação e informação (aulas remotas, utilizando plataformas de sala de aula virtual e de aulas online), o que inviabilizou nossa pretensão de continuidade de alguns pontos específicos do estudo. Fica aqui, pois, o registro desta pandemia, marca histórica do ano de 2020.

A seguir, passamos a apresentar os dados coletados através do Questionário B, aplicado em sala de aula, próximo ao final do período 2019.2, após o uso do modelo de análise do gênero EP, logo depois da metade deste mesmo semestre letivo.

4.4 Resultados após uso do modelo de análise

Após o uso do modelo de análise do gênero EP em sala de aula, aplicamos o Questionário B junto aos alunos participantes do estudo. Tal qual o Questionário A, este questionário apresenta uma (01) pergunta fechada, com seis (06) opções de respostas para o aluno marcar, e outras três (03) perguntas abertas, com espaço para o aluno escrever as respectivas respostas, todas relacionadas a possíveis mudanças e melhorias quanto a sua condição de leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas, decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino. A análise dos dados coletados a partir de cada uma das quatro (04) perguntas do Questionário B é desenvolvida a partir de um quadro resumo, com números e percentuais correspondentes aos itens apresentados, seguidos de comentários e observações, e de quadros com exemplares de respostas registradas pelos alunos.

Quando iniciamos a aplicação do modelo de análise em sala de aula, observamos atitudes de resistência, como a de um aluno que questionou se aquele modelo de análise, que consistia numa análise textual, seria solicitado na prova. Esclareci que não, destacando que sua aplicação quando da leitura de enunciados de problemas seria contextualizado segundo as práticas dos alunos de resolução de problemas. Esclarecemos, ainda, que o uso do modelo de

análise poderia ajudá-lo a melhorar sua condição de leitura dos textos de enunciado de problemas do LD que utilizamos na disciplina. Ao final da experiência este aluno reconheceu como valiosa a contribuição do modelo de análise no processo de leitura e compreensão dos textos de enunciado, facilitando a resolução dos problemas propostos.

Pergunta 1: Após conhecer e utilizar o Modelo de Análise do gênero EP (Enunciados de Problemas), quais contribuições você considera que ele pode trazer para melhorar a resolução de problemas?

Esta pergunta teve como objetivo identificar possíveis melhorias nos processos de resolução de problemas, decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino. Suas opções de respostas seguem a estratégia didática utilizada em sala de aula quando da aplicação do modelo de análise - a de contextualizar o seu uso como uma prática do aluno quando da resolução do problema, induzindo-o, por exemplo, a ter atenção ao ‘comando do enunciado’ para saber exatamente ‘o que’ e ‘como’ fazer para responder à pergunta do problema. Ao invés do aluno aplicar cada um dos ‘passos retóricos’ vinculados a cada um dos ‘movimentos’, ele realiza as práticas correspondentes do seu processo de resolução de problemas. Do total de 123 alunos que integram as duas turmas participantes do estudo, 111 alunos (90.2 %) responderam às perguntas do Questionário B, o que representa um aumento significativo em relação aos 75 alunos que responderam ao Questionário A (61 % do total).

Quadro 4.16: Números e percentuais relacionados à Pergunta 1

Opções de respostas à Pergunta 1	Total	Percentual
Quando escrevo/registo as informações do enunciado consigo entender melhor a situação e as condições do problema.	81	73.0
Quando escrevo/registo as variáveis e seus dados numéricos, isso facilita a realização dos cálculos matemáticos a fazer.	73	65.8
Quando leio o comando, fica mais claro ‘o que’ devo fazer para resolver o problema e definir um ‘raciocínio de resolução’.	42	37.8
Se o comando diz ‘o que’ e ‘como’ devo fazer, fico mais atento para o critério ou condição a ser usado na resolução do problema.	47	42.3
O ‘comando’ do enunciado ajuda a lembrar que, ao final, tenho de apresentar a resposta do problema.	41	37.0
Não identifiquei nenhuma mudança na minha condição de leitura dos enunciados após o uso do Modelo de Análise.	1	0.9

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário B.

Os números e correspondentes percentuais de todas as seis (06) opções de resposta à ‘Pergunta 1’, numa avaliação preliminar, podem ser vistos como indicativos do potencial da contribuição do modelo de análise para a melhoria da condição de leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas por parte dos alunos. Destaque-se as duas primeiras opções, relacionadas ao Movimento 1 (contextualização do problema) e seus dois passos retóricos correspondentes (quando o aluno registra as principais informações e os valores e unidades das variáveis envolvidas no problema), com valores que variam entre 73 a 81 alunos que reconhecem facilidades e melhorias de compreensão dos textos dos enunciados decorrentes do uso do modelo de análise.

Entendemos que estes dois pontos positivos – melhorias na compreensão do contexto do problema e maior facilidade na realização dos cálculos numéricos, podem ser creditados à ação do aluno registrar as principais informações lidas e as variáveis do problema (nome, valores e unidades). Tais registros no campo de resolução do problema fazem com que o aluno mantenha a sua concentração nas principais informações disponibilizadas, possibilitando uma melhor compreensão de todo o contexto do problema em foco. Se o aluno apenas lê o enunciado, pode-se intuir que poderá haver perdas de atenção a detalhes relevantes para a resolução do problema. O registro destas informações funciona como uma chave que mantém o aluno “ligado” no processo de resolução do problema em foco. Destaque-se que poucos alunos realizam este registro de informações e das variáveis: após a leitura do enunciado já iniciam a realização dos cálculos numéricos.

Com relação ao Movimento 2 do modelo de análise do gênero EP (explicitando o comando do enunciado) e aos passos retóricos que o realiza (dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema), observa-se uma redução significativa no número de alunos que reconhecem melhorias daí decorrentes, variando entre 41, 42 e 47 alunos. Acredito que esta significativa redução (próximo a 50 %), pode ser creditada ao fato de que poucos alunos conheciam o termo ‘comando’ de um enunciado, nem tampouco sabiam do seu significado e importância no processo de resolução de problemas: é o comando que determina exatamente como o aluno deverá agir para resolver o problema em foco, induzindo-o a definir previamente um raciocínio a ser aplicado naquele processo de resolução do problema.

Observamos que, muitas vezes, o aluno não apresenta/registra o raciocínio de resolução do problema no campo de resposta da prova ou do exercício. Formula-o mentalmente e o realiza a partir da apresentação dos cálculos numéricos. Ao final dos cálculos, não apresentam a resposta do problema. Como avaliar um problema que não apresenta a resposta solicitada?

Destaque-se que o comando também indica o que está sendo avaliado e o que está sendo solicitado como resposta, servindo de guia para que o aluno apresente, ao final, a resposta devida. Além da falta de registro do raciocínio/estratégia de resolução e da resposta do problema, parte dos alunos também faz o devido registro das principais informações, nem das variáveis e de seus valores: suas respostas escritas apresentam uma organização sofrível, trazendo dificuldades significativas para o processo de avaliação. A seguir, exemplo/imagem de uma prova realizada pelos alunos durante o estudo, que ilustram estas condições.

Imagem 4.1: Exemplo de prova sem organização do texto de resposta.

50 (CINCO)

[Redacted]

Questão 3

0,5

~~Equação~~ ~~Equação~~ ~~Equação~~

~~Equação~~ ~~Equação~~ ~~Equação~~

~~Equação~~ ~~Equação~~ ~~Equação~~

~~Equação~~ ~~Equação~~ ~~Equação~~

0,5

Comunidade

$CT = CF + a \cdot CV$

$CT = 23.000 + 28.000 \cdot 25$

$270.000 + 28.000 \cdot 25$

A) $CT = 970.000$

Comunidade

4)

a) $CT = CF + CV \cdot a$

$CT = 90.000 + 15 \cdot 36.000$

$CT = 90.000 + 540.000 = 630.000$

0,5

$L = R - CT$ a) $L = 45.360.000 - 630.000$

$a = P \cdot a$ $L = 2.250.000 - 630.000$

$L = 1.620.000$

0,5

$CTA = 90.000 + 20 \cdot 17.000 = 420.000$

$UVB = 82.000 + 18 \cdot 14.000 = 424.000$

844.000

$L1 = 345.000$

$L9 = 45.19.000 - 424.000 = 437.000$

776.000

SEM RESPOSTAS

a) $L = R - CT$

$L = 1120.000 - 970.000$

$L = 150.000$

$a = a \cdot PV$

$28.000 \cdot 10$

$1.120.000$

SEM RESPOSTAS

a) $L = R - CT$

$L = 270.000 - 190.000$

$40 \cdot 25$

SEM RESPOSTAS

a) $CT = CF + a \cdot CV$

$CT = 26.5000 + 23000 \cdot 29$

$CT = 265.000 + 667.000 = 932.000$

b) $L = R - CT$

$L = 920.000 - 886.000$

$L = 34.000$

$a = 23.000 \cdot 10$

$a = 230.000$

O campo de resposta desta prova mostra um texto no qual o aluno apenas apresentou diversos cálculos desordenados, com diversas rasuras, denotando dificuldades que poderiam ser minimizadas caso tivesse observado as sugestões de contextualização do uso do modelo de análise do gênero EP. O texto apresenta apenas os cálculos, sem o registro da resposta solicitada conforme o enunciado do problema. É esta a prática de resposta de alguns de nossos alunos.

Imagem 4.2: Exemplo de prova com boa organização do texto de resposta.

8.5
1.0
9.5 / (MOLG, CINCO)

1) a) F. Nem sempre terá confiabilidade menor que a de seus componentes.
b) V.
c) F. Não é no curto prazo, e sim no médio prazo.
d) V.

2) 4; 7; 5; 1; 2; 6; 8; 3.

3) A empresa opera em 2 fábricas e está considerando reunir toda a produção em uma 3ª fábrica.
→ Variáveis e valores:

$CF_A = 51.000$	$CV_{UA} = 15$	$q_A = 14.000$	$PV = 20$
$CF_B = 53.000$	$CV_{UB} = 13$	$q_B = 16.000$	
$CF_C = 125.000$	$CV_{UC} = 11$	$q_C = 30.000$	

a) Raciocínio: comparar o CT das fábricas A e B com o CT da nova fábrica (C).

$$CT_A = CF_A + q_A \times CV_{UA}$$

$$CT_B = CF_B + q_B \times CV_{UB}$$

$$CT_A = 51.000 + 14.000 \times 15 = 261.000$$

$$CT_B = 53.000 + 16.000 \times 13 = 261.000$$

$$CT_{AB} = 261.000 + 261.000 = 522.000$$

$$CT_C = CF_C + q_C \times CV_{UC}$$

$$CT_C = 125.000 + 30.000 \times 11 = 455.000$$

Resposta: A instalação da nova fábrica será conveniente porque seu custo total é menor do que o custo das fábricas A e B.

Aqui temos um texto resposta da questão 3 com uma boa organização e seguindo as orientações para a aplicação do modelo de análise do gênero: contextualização (A empresa opera em 2 fábricas e está considerando reunir toda a produção em uma 3ª fábrica); registro das variáveis (e seus valores); apresenta o raciocínio/estratégia de resolução do problema (comparar o CT das fábricas A e B com o CT da nova fábrica); apresenta os cálculos necessários, ordenados; e, finalmente, apresenta a resposta do problema, seguida de justificativa.

Retomando às análises do Quadro 4.8, anterior, podemos afirmar que os números e percentuais referentes à falta de apresentação de um raciocínio/estratégia de resolução do problema e da falta da apresentação da resposta do problema poderiam ser minimizados a partir de uma maior atenção do aluno para com o “Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado”. É a partir da leitura do comando que o aluno poderá definir qual raciocínio ou estratégia de resolução irá empregar para resolver o problema. De todo modo, o comando indica o que está sendo solicitado como resposta. Apesar do menor percentual em relação aos dois primeiros itens da pergunta, pode-se identificar aqui um início da percepção do aluno quanto à importância do ‘comando do enunciado’.

E, por fim, concluindo a análise das respostas desta primeira pergunta, observa-se que apenas um (01) aluno, dentre os cento e onze (111) participantes, afirma “não ter identificado nenhuma mudança na sua condição de leitura dos textos de enunciados após o uso do modelo de análise”. Este destaque pode ser considerado um “ponto fora da curva”, tanto por representar apenas um aluno que não percebeu nenhum impacto positivo decorrente do uso do modelo de análise em suas atividades de leitura e compreensão de textos de enunciados, quanto pela dificuldade de explicação de tal resposta sem uma avaliação individual mais efetiva daquele específico aluno.

Pergunta 2: Outras facilidades ou dificuldades decorrentes do uso do Modelo de Análise.

Esta pergunta, aberta, foi respondida por 79 alunos, correspondente a 71.2 % do total dos 111 participantes, e teve como objetivo identificar outras facilidades ou dificuldades enfrentadas decorrentes do uso do modelo de análise.

Aqui merecem destaque novas percepções dos alunos quanto a facilidades e melhorias: facilidade na resolução da questão e no entendimento do que se pede; ele ajuda na hora de saber o próximo passo, e fica mais fácil de desenvolver o raciocínio; o modelo proporciona um melhor entendimento para quem for corrigir a prova; proporciona uma absorção melhor do que a questão tem a dizer; o uso do modelo de análise é uma excelente ferramenta pois deixou a prova mais organizada para explicar os resultados obtidos; o modelo de análise é fundamental para entender os enunciados com mais clareza. Alguns alunos indicaram que a necessidade de um maior período de prática, no sentido de superação de dificuldades quanto à lentidão no processo até ele se tornar hábito. No quadro seguinte apresentamos alguns exemplos de respostas apresentadas pelos alunos.

Quadro 4.17: Exemplos de respostas à Pergunta 2

Marcar ou fazer sinalizações no próprio enunciado da questão apontando informações importantes/necessárias para o desenvolvimento da questão.
Facilidades: identificar o que preciso fazer, preciso dar uma resposta, não só cálculos. Dificuldades: não tem.
Consigo identificar melhor o que tem que ser feito quando vejo que é sobre “comando”. Mas também, às vezes, confundo um pouco a situação do problema em questão de não deixar bem registrados os dados numéricos.
Facilita na resolução da questão e no entendimento do que se pede. Porém, gasta-se muito mais tempo na montagem do modelo.
Ele ajuda na hora de saber o próximo passo, e fica mais fácil de desenvolver o raciocínio.
Por se tratar de uma disciplina mais voltada para cálculos, o uso de textos e as respostas mais completa, além dos números gerados pelos cálculos, causará um certo estranhamento.
O modelo proporciona um melhor entendimento para quem for corrigir a prova. Além disso, proporciona uma absorção melhor do que a questão tem a dizer.
O uso do modelo de análise é uma excelente ferramenta pois deixou a prova mais organizada para explicar os resultados obtidos. O modelo de análise é fundamental para entender os enunciados com mais clareza.
Não tive dificuldades.
Lentidão no processo até ele se tornar hábito.

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário B.

Estas novas percepções parecem estar relacionadas às práticas dos alunos desenvolvidas em atividades de avaliação de aprendizado, ou seja, à contextualização do seu modo de pensar e agir em eventos de resolução de problemas. E isto pode ser considerado algo positivo, uma métrica de resultados iniciais do estudo, na medida que contribui para reforçar a percepção dos alunos no potencial do modelo de análise como instrumento de melhoria de sua condição de leitura de enunciados de problemas.

Pergunta 3: O que parece que ficou mais ‘claro/melhor/mais fácil’ agora com o uso do Modelo de análise do gênero EP?

Do total de 111 participantes, 102 responderam esta ‘Pergunta 3’, que busca identificar quais os aspectos mais impactados com o uso do modelo de análise, ou seja, busca-se identificar a percepção dos alunos no que diz respeito de possíveis melhorias que o uso do modelo de análise do gênero EP proporcionou. Isso é importante para se conhecer com mais detalhes melhorias ou facilidades decorrentes do uso do modelo de análise. As respostas poderiam identificar se algo previsto no modelo de análise não foi observado pelos alunos usuários ou o

contrário: se algo não previsto foi por eles identificado, tanto de aspectos positivos (melhorias e facilidades) quanto de aspectos relacionados a dificuldades. Algumas das respostas do Quadro 4.10 reforçam um conjunto ganhos e de facilidades que os alunos destacaram anteriormente.

Quadro 4.18: Exemplos de respostas à Pergunta 3

Porque acaba criando um corpo de raciocínio, levando passo a passo para desenvolver melhor o problema. Me ajuda muito.
Pois com uma organização dos dados, a chance de se perder no meio dos cálculos é menor, além de dar uma maior clareza do que é a problemática da questão e onde devo chegar.
Ultimamente praticamente tudo. / Visão holística do problema.
Entender o que está sendo proposto pelo problema, com começo / meio / fim bem claro.
A forma como o problema é exposto a partir do enunciado, contextualizando o problema. A partir do momento que ocorrem 2 movimentos para explicar o problema e para explicar o que tem que ser analisado e resolvido, demonstra-se a clareza no que tem que ser efetivado.
Ficou mais claro o caminho que devo levar, facilitando cálculos e a organização da prova.
Na maioria das questões o entendimento foi bastante facilitado, fazendo com que a prova do 2º GQ fosse melhor que a do 1º GQ.
Ficou melhor de resolver as questões, pois a probabilidade de erro por falta de atenção e desorganização agora é menor.

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário B.

Novas percepções dos alunos podem ser aqui destacadas, estas com uma visão holística, tanto do problema quanto do contexto do problema: pois com uma organização dos dados, a chance de se perder no meio dos cálculos é menor, além de dar uma maior clareza do que é a problemática da questão e onde devo chegar para resolver o problema; A forma como o problema é exposto a partir do enunciado, contextualizando o problema. A partir do momento que ocorrem 2 movimentos para explicar o problema e para explicar o que tem que ser analisado e resolvido, demonstra-se a clareza no que tem que ser efetivado.

Pergunta 4: O uso do Modelo de Análise do gênero EP trouxe alguma dificuldade para você?

Esta última pergunta busca identificar se o uso do modelo de análise, como um novo recurso didático, trouxe alguma dificuldade para o aluno. De um total de 103 respostas registradas, 74 alunos (71.8 %) responderam que ‘não’, enquanto 29 alunos (28.2 %) indicaram alguma dificuldade logo no início do uso do modelo ou com determinados enunciados.

Quadro 4.19: Exemplos de respostas à Pergunta 4

Não. / Não. É um modelo muito fácil e útil. / Não. Ficou mais didático e prático.
Não. Ele me ajudou a entender o problema, coletar informações, calcular o resultado e formular a resposta. / Não. Só melhorias.
Não, muito pelo contrário.
Nenhuma.
Ao contrário, facilita a leitura e a resolução dos problemas existentes. O uso do modelo traz clareza.
Não. Ajudou bastante meu desempenho na cadeira de Produção de uma forma incrível.
Nenhuma. Muito pelo contrário, achei bastante eficaz na resolução de problemas matemáticos.
No início, a parte de identificar cada item e sua função, mas com o decorrer das aulas ficou bem tranquilo. No começo, pois é um novo método.
Apenas quando é preciso identificar o raciocínio.
Sim, quando se tem um problema mais complexo.
Sim, pois a questão fica muito mais cansativa, deixando a prova mais estressante.
No início sim, porém no final facilitou minha vida acadêmica, pois me ajudou a organizar meu raciocínio, facilitando uma resposta lógica e assertiva.

Fonte: Compilado pelo autor, do Questionário B.

As respostas indicativas de que o uso do modelo de análise do gênero EP não trouxe dificuldades para os alunos superaram, em números/quantidade, aquelas que confirmam algum tipo de dificuldade, o que configura uma contribuição positiva decorrente de ganhos/melhorias perfeitamente identificados e valorizados pelos alunos: muito fácil e útil; mais didático e prático; só melhorias; muito pelo contrário; nenhuma dificuldade; facilita a leitura e a resolução de problemas; o uso do modelo traz clareza; ajudou bastante meu desempenho de uma forma incrível. Em conversas informais, os alunos confirmaram as facilidades quanto ao uso do modelo de análise do gênero EP e as melhorias obtidas em relação à leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas.

Observando-se as respostas apresentadas pelos alunos neste último quadro, verifica-se que dentre aquelas que descreveram algum tipo de dificuldade no uso do modelo de análise (29 alunos, 28.2 % do total), foi evidenciado que algumas delas ocorrem por tratar-se de um novo método, com perspectivas de superação com a prática continuada. Outras dificuldades, no

entanto, foram relacionadas a dificuldades individuais específicas: apenas quando é preciso identificar o raciocínio; sim, quando se tem um problema mais complexo; sim, pois a questão fica muito mais cansativa, deixando a prova mais estressante.

Aqui finalizo a apresentação dos dados, coletados junto aos alunos participantes do estudo através dos Questionários A e B, seguidos de sua análise e de observações relacionadas ao contexto da pesquisa. As análises dos dados e os fatos aqui discutidos poderão subsidiar conclusões do estudo, no próximo capítulo. Em seguida, passamos a apresentar outros dados e respectivas análises, decorrentes de observações de atitudes e do desempenho acadêmico dos alunos, antes e depois da aplicação do modelo de análise do gênero EP.

4.5 Mudanças de desempenho e de comportamento

Aqui apresentamos resultados, mudanças de comportamento e de desempenho dos alunos, decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP, alguns observados em atividades de resolução de problemas durante aulas e em eventos de provas de avaliação, outros coletados em conversas informais durante aulas e, finalmente, aquelas resultantes da percepção do autor sobre o comportamento dos alunos.

Visando identificar mudanças nas respostas dos problemas propostos aos alunos, observamos os seus textos de resolução de problemas desenvolvidos antes (prova do 1º GQ, realizada na 1ª semana de outubro de 2019) e depois do uso do modelo de análise do gênero EP (prova do 2º GQ, realizada na 1ª semana de dezembro de 2019). E definimos cinco (05) aspectos a serem observados na análise dos textos das respostas dos problemas propostos, considerados como necessários e suficientes para se ter condições mínimas de avaliação de uma resolução de problemas: registro de informações relevantes do contextos do problema, registro de dados numéricos (variáveis, valores e unidades), explicitação de raciocínio/estratégia de resolução do problema, apresentação dos cálculos e resultados numéricos, e apresentação da resposta do problema.

Foram analisadas 114 provas dos alunos das duas turmas participantes do estudo, sendo 50 da turma da manhã (dos 53 alunos matriculados) e 64 da turma da noite (dos 70 alunos matriculados). As questões propostas nas duas provas (de 1º e do 2º GQ) se reportaram ao conteúdo dos capítulos sobre “Capacidade” e “Localização de Instalações” do livro didático da disciplina, no sentido de se ter condições semelhantes quando da análise dos cinco aspectos de organização do texto, acima citados.

Quadro 4.20: Análise dos textos das respostas das provas

Aspectos observados nos textos de respostas	Antes		Depois	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Registro de informações relevantes do contexto do problema.	0	0	11	9.7
Registro de dados numéricos do problema: variáveis, valores e unidades.	6	5.3	75	65.8
Explicitação de raciocínio/estratégia de resolução do problema.	0	0	14	12.3
Apresentação de cálculos numéricos e de resultados.	97	85.1	104	91.2
Apresentação da resposta do problema.	82	71.9	102	89.5

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da análise dos textos das respostas dos problemas.

Os números e seus correspondentes percentuais referentes ao ‘Antes’ (prova do 1º GQ), realizada antes do uso do modelo de análise do gênero EP em sala de aula, refletem as dificuldades apresentadas por parte dos alunos, representadas a partir de um texto de resposta de problemas com um reduzido nível de organização e centrado quase que exclusivamente no aspecto “apresentação de cálculos numéricos” (97 / 85.1 %), com um pequeno aumento observado em relação ao “Depois”, com a realização da prova do 2º GQ (104 / 91.2 %).

Os números e percentuais relativos aos demais aspectos, comparando-se as provas do 1º e 2º GQ, já indicam mudanças na organização das provas: ‘registro de informações relevantes’ – de 0 para 11 (9.7 %); registro de dados numéricos’ – de 6 (5.3 %) para 75 (65.8 %); ‘explicitação de raciocínio de resolução’ – de 0 para 14 (12.3 %); e “apresentação de resposta do problema proposto” – de 82 / 71.9 % para 102 / 89.5 %). Estes números, obtidos de provas realizadas antes (1º GQ) e depois (2º GQ) do uso do modelo de análise do gênero EP, não guardam correspondência com os ganhos e melhorias identificadas pelos alunos nas respostas às perguntas 1, 2, 3 e 4 do Questionário B. Apesar desta percepção positiva dos alunos decorrente do uso do modelo de análise quando da leitura de textos de enunciados de problemas, acredito que não houve tempo suficiente para a efetivação de mudanças de suas práticas de resolução de problemas.

Tal situação sempre me incomodou ao longo de duas décadas de docência da graduação em Administração: para uma parcela significativa dos alunos, resolver um problema resumia-se a apresentar os cálculos numéricos e, algumas vezes, sem a necessidade de apresentar um

texto organizado e, até mesmo, a resposta solicitada. Este comportamento era reforçado quando da entrega de notas e resolução das questões em sala de aula, de uma questão “que solicitava determinar qual a melhor localização de uma nova fábrica segundo o critério do Custo Total”, por exemplo - ao informar-lhe que a questão não valia a pontuação máxima em função da falta da resposta solicitada, o aluno argumentava que eu poderia ver na prova, a partir dos cálculos apresentados, que seria aquela localidade que apresentava o menor valor de Custo Total. Quem deve apresentar a resposta do problema é o aluno, e não o docente avaliador!

Nesse sentido, é desejável que os alunos desenvolvam habilidades e competências de argumentação e a capacidade de explicitar raciocínios através de textos organizados, extensivas às suas apresentações orais, necessárias à sua futura atuação como profissional da gestão empresarial. Neste aspecto particular, uma resposta de um aluno no Questionário B, sobre facilidades proporcionadas pelo uso do modelo de análise, postada no Quadro 4.9, anterior, indica uma possibilidade de mudança de comportamento: “Facilidades: identificar o que preciso fazer, preciso dar uma resposta, não só cálculos”. Ao usar o modelo de análise do gênero EP este aluno percebeu que, a resposta de um problema não se resume apenas a apresentação dos cálculos pertinentes. É preciso apresentar uma resposta, escrita no campo de resposta da prova!

Observa-se, ainda, que o aspecto “Apresentação da resposta do problema” poderá ser influenciado pela utilização do modelo de análise do gênero EP, mais especificamente pelo “Movimento 2 - Explicitando o comando do enunciado do problema”, conforme resposta de um aluno no Quadro 4.8, anterior, sobre as possíveis contribuições do uso do modelo de análise, no item “O comando do enunciado ajuda a lembrar que, ao final, tenho de apresentar a resposta do problema”, indicado por 41 alunos (37.0 % do total).

Diante dos resultados apresentados no Quadro 4.12, anterior, com melhorias significativas em três dos cinco aspectos observados nas respostas dos alunos, pode-se inferir que as restrições quanto à eficácia do ensino explícito de gêneros (a partir do uso de um modelo de análise de gênero) aqui se confirmaram. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar que este baixo desempenho deu-se em função do reduzido período de tempo da experiência aqui desenvolvida - em torno de quarenta (40) dias entre a aplicação do modelo de análise do gênero EP em sala de aula e a realização da prova de 2º GQ, insuficientes para o desenvolvimento das habilidades e competências decorrentes do uso do modelo de análise proposto e para a consolidação de mudanças de suas práticas de resolução de problemas.

Por outro lado, deve-se registrar a ocorrência de algumas provas do 2º GQ cujas respostas foram escritas de forma clara, organizada e objetiva (ver Imagem 4.2, p. 84), confirmando junto aos seus autores, em conversas informais, que tais melhorias resultaram da

aplicação do modelo de análise do gênero EP quando da leitura dos problemas propostos. São exemplos de respostas de provas que apresentam um texto organizado, com apresentação de informações e dados relevantes, estratégia de resolução do problema, apresentação de cálculos numéricos e resposta solicitada. Em torno de uma média de oito (08) exemplares de provas que atendem àqueles cinco aspectos considerados suficientes e necessários para proporcionar boas condições de ser avaliadas.

Sobre o comportamento dos alunos, destaquei algumas observações, aqui divididas em cada uma das etapas do estudo, antes e depois da aplicação do modelo de análise do gênero EP. Na primeira etapa, um pouco antes do evento da prova do 1º GQ, comuniquei em sala de aula a realização do estudo, explicitando seus objetivos, metodologia, requisitos e condições, aplicação de questionários, etapas de implementação e divulgação dos resultados aos participantes. Em seguida, entregamos aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência e assinatura, e iniciamos a coleta de dados com a aplicação do Questionário A. Observamos que parte dos alunos não demonstrava interesse em responder às perguntas do questionário, pediam para levar para casa e não os devolviam, por exemplo. Daí o menor número de alunos que responderam ao Questionário A: 75 dentre um total de 123 alunos, fato que me trouxe preocupação quanto à sua motivação e participação nas atividades subsequentes do estudo. Observamos pouco interesse de alguns alunos em dedicar cinco ou dez minutos para responder questionários da pesquisa. A partir desta experiência, tenho recomendado a todos (e praticado) que respondam a questionários recebidos de algum colega pesquisador.

Na primeira etapa do estudo, antes de utilizar o modelo de análise do gênero EP em sala de aula, mais da metade dos alunos das duas turmas obtiveram notas inferiores à média 7.0 (sete) na avaliação do 1º GQ. Observei este fato como um ponto passível de melhorias, pois nas respostas de questões numéricas estes alunos apresentavam quase que exclusivamente os cálculos pertinentes. Faltava explicitar a estratégia/raciocínio de resolução do problema, uma mínima organização do texto de resposta da prova e uma sequência racional dos cálculos, além da resposta solicitada no enunciado do problema. O atendimento a esses pontos específicos elevaria as notas obtidas, com impactos positivos no seu desempenho acadêmico e no seu nível de aprendizagem na disciplina. Assim, iniciamos a segunda etapa com boas expectativas quanto aos resultados e contribuições do estudo, ciente de que há outros aspectos teóricos a ser analisados no item seguinte, que podem explicar os resultados obtidos e algumas limitações observadas ao longo das experiências aqui apresentadas.

Outro exemplo de mudança de comportamento merece destaque, pois ocorreu no semestre 2020.1, semestre subsequente àquele em que se deu o uso do modelo de análise do gênero EP, com um grupo de alunos da turma da noite, quando cursaram a disciplina “ADM1033 - Gestão da Produção e Operações II”, já com as aulas remotas face ao distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus: uma questão da prova de 1º GQ, elaborada em grupo de cinco (05) alunos, através do *Google Classroom*, solicitava um resumo sobre “Transformação digital” e “Produção 4.0”, a partir da leitura de dois textos e de uma palestra em vídeo, disponibilizados através de *links* específicos. A questão valia 5.0 pontos, porém, por não contemplar e referenciar o conteúdo dos textos e do vídeo, recebeu apenas 2.0 pontos.

Quando da revisão da prova, os alunos reclamaram bastante, argumentando que tinham abordado os temas da questão a partir da experiência prática de uma aluna do grupo, que cumpria estágio numa empresa que estava implementando novas tecnologias digitais e automação industrial. Ao justificar a nota obtida expliquei que utilizei o mesmo critério de avaliação em todas as provas, observando que apesar daquele texto ter abordado os temas solicitados na questão, o grupo não tinha obedecido ao “comando” do problema, ou seja, não fez o que devia para responder a questão. Para minha surpresa, de imediato, todos os cinco alunos do grupo lembraram do modelo de análise do semestre passado e concordaram com a nota obtida. Seis meses depois consolidaram um aprendizado valioso: o comando de um enunciado de problema diz exatamente “o que” e “como” o aluno deve responder para validar a resposta solicitada.

4.6 Resultados: aspectos práticos e teóricos

Ao utilizar um modelo de análise de gênero como objeto de ensino em eventos de resolução de problemas, praticamos o ensino de gêneros explícito, ao longo de um curto período de tempo para o desenvolvimento da experiência - durante quarenta (40) dias, desde a apresentação e aplicação do modelo de análise do gênero EP até a realização da prova do 2º GQ.

O fato de lidarmos com alunos de um curso de graduação em gestão empresarial e com conteúdos de uma disciplina técnica (gestão da produção), e ter que aplicar um modelo de análise de textos dos enunciados de problemas, nos levou a buscar a sua contextualização com as práticas de resolução de problemas dos alunos. Com esta opção, procuramos manter as práticas do aluno quando em atividades de resolução de problemas, ou seja, respeitando a sua

forma de pensar e agir quando estão sendo avaliados. Isto também poderia minimizar possíveis resistências dos alunos quando do uso de um modelo de análise de textos, fato observado por alguns alunos em sala de aula - “Isto vai ser cobrado na prova, Professor?”.

Este contexto poderia explicar, em parte, o reduzido nível de melhoria observado nos textos das respostas dos problemas, produzidos pelos alunos, conforme explicitado nas ocorrências dos cinco aspectos observado nas respostas da prova do 2º GQ: acredito que o aspecto “apresentação dos cálculos” manteve altos percentuais de ocorrência, antes e depois da aplicação do modelo de análise (85.1 % e 91.2 %), devido ao fato da maioria dos alunos ter como prática regular a apresentação de cálculos numéricos quando da produção do texto da resposta de problemas; talvez influenciado por este primeiro aspecto, observou-se um aumento significativo no “registro de dados numéricos” - de 6 (5.3 %) para 75 registros (65.8 %), pois já estavam acostumado a lidar com valores numéricos; e, por fim, um discreto aumento no aspecto “Apresentação de resposta”, de 82 (71.9 %) para 102 (89.5 %), porém de grande importância em função de seu papel na organização do texto da resposta de um problema - a apresentação da resposta esperada e solicitada!

Os dois últimos aspectos observados, “Registro de informações relevantes do contexto do problema” (aumento de 9.7 %) e “Explicitação de raciocínio/estratégia de resolução do problema” (aumento de 12.3 %) não acompanharam os níveis de melhorias obtidas pelos dois primeiros aspectos, acima citados. Uma possível razão para que o aluno não registre as informações relevantes do contexto do problema e o raciocínio de resolução talvez resida no fato dele ignorar os possíveis ganhos e benefícios decorrentes. Talvez seja necessário um maior tempo de execução desta prática de registro para que o aluno tenha a percepção dos benefícios dela decorrentes, tanto no que diz respeito à obtenção de um melhor nível de compreensão do contexto, das condições e das situações do problema, quanto como apoio para a elaboração de uma estratégia de resolução do problema proposto. Destaque-se que estes dois benefícios têm uma forte correlação entre si - a definição de uma estratégia de resolução dependerá diretamente do nível de compreensão da contextualização do problema. Eis aí um ponto de possível melhoria, objeto de estudo em futuras pesquisas, a partir do ensino da consciência crítica de gêneros.

Quando, no capítulo 2 (Gêneros textuais), estudamos o gênero “enunciado de problema”, mais especificamente a “tarefa escolar”, vimos que Alves Filho (2003) afirmou que ela possuía um formato textual rigidamente delimitado, com grande estabilidade de organização estrutural, onde o aspecto convencional suplantava o inovador. Isto foi observado nos EP’s aqui analisados, que contemplam tais características, formalizadas no modelo de análise inferido -

apenas dois movimentos, cada um realizado a partir de apenas dois passos retóricos. Trata-se de enunciados propostos por um livro editado em 1999, *Administração da Produção e Operações*, de Daniel A. Moreira, e ainda utilizado como referência básica de inúmeros cursos de graduação em Administração do País. Destaque-se que, nos dias atuais, temos enunciados de problemas mais complexos e que avaliam o aprendizado discente a partir de diversas habilidades e competências, propostos por novos livros, concursos e exames oficiais, como o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que avaliam estudantes, cursos de graduação e Instituições de Ensino Superior, a cada três anos, sob a coordenação do Ministério da Educação. Nesse sentido, destacamos a publicação de nosso artigo “A organização retórica de questões de provas do ENADE do curso de Administração”, de Vidal e Bezerra (2020), com a elaboração de modelo de análise do gênero “questões de provas do ENADE”, abaixo.

Quadro 4.21: Modelo de Análise do gênero ‘questões do ENADE’

Movimento 1: Contextualizando o problema
Passo 1 – Descrevendo as condições e circunstâncias do problema
Passo 2 – Apresentando as variáveis e dados qualitativos/quantitativos do problema
Passo 3 – Apresentando estudo de caso ou informações pertinentes ao contexto
Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema
Passo 1 – Dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer resolver o problema
Passo 2 – Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema
Movimento 3: Explicitando as opções de respostas
Passo 1 – Apresentando 05 opções de resposta, com base no contexto do problema
Passo 2 – Apresentando 05 opções de resposta, com base no contexto do problema e na análise de afirmações pertinentes
Passo 3 – Apresentando 05 opções de resposta, com base no contexto do problema e na análise de duas afirmações interligadas pela palavra PORQUE

Fonte: Artigo publicado (VIDAL e BEZERRA, 2020).

No caso, os textos das questões do ENADE são bem mais extensos quando comparados com aqueles aqui analisados (*corpus* de enunciados de problemas do LD selecionado) e contemplam avaliações dos estudantes bem mais diversificadas, incluindo questões que abordam a interdisciplinaridade, com opções múltiplas de respostas, estudos de casos, raciocínio lógico e matemático e respostas que envolvem causalidade. O modelo de análise

inferido da análise de textos de questões do ENADE tem três (03) Movimentos: o Movimento 1 (Contextualizando o problema) é realizado a partir de três (03) passos; o Movimento 2, idêntico ao do modelo de análise do gênero EP (Explicitando o comando do enunciado) é realizado por dois (02) passos; e o Movimento 3 (Explicitando as opções de respostas) é realizado por três (03) passos. O modelo de análise do gênero ‘questões do ENADE’ é apresentado no quadro seguinte.

Com a proximidade da realização do próximo exame do ENADE para os estudantes do curso de Administração, previsto para o próximo ano de 2021, vislumbramos o uso de tal modelo de análise para o ensino de professores (produção e aplicação em sala de aula de questões semelhantes às de provas do ENADE) e para o ensino de alunos (leitura e resolução de questões de provas do ENADE).

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

**Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.**

Paulo Freire

Para a apresentação das conclusões do estudo, partiremos do texto desenvolvido desde a sua introdução, com vistas a destacar alguns de seus pontos mais relevantes, com o objetivo de relacionar as contribuições desta experiência particular - a utilização de um modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino para a melhoria da leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas, com uma área acadêmica mais ampla - a mobilização de gêneros no ensino de outros contextos disciplinares, no caso, da graduação em Administração.

Como ponto de partida, estabeleci como objetivo geral “analisar de que maneira pode-se mobilizar gêneros no ensino da graduação em Administração, de forma a proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de outras de suas disciplinas não relacionadas ao ensino da língua portuguesa”, e dois objetivos específicos: “elaborar um modelo de análise do gênero EP, a partir do Modelo CARS proposto por Swales (1990) e adaptado para o objeto de estudo em foco” e “identificar possíveis melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas do Curso de Administração, decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP”. Nesse sentido, destacamos a pergunta da pesquisa que norteou o estudo: “De que forma e maneira o uso do modelo de análise do gênero EP, como objeto de ensino, contribui para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas não relacionadas ao ensino da língua portuguesa do curso de Administração”?

No início do trabalho de tese, ainda na Introdução, destaquei que a escolha do tema do estudo, “Gêneros no ensino da graduação em Administração”, representa uma tentativa de apoiar alunos da graduação na superação de uma dificuldade real e recorrente - a de leitura e compreensão de enunciados de problemas, que constitui a primeira etapa para uma satisfatória resolução do problema proposto, através da escrita da resposta correspondente. Assim, escolhemos como objeto de estudo o gênero acadêmico avaliativo “enunciado de problema”, utilizado regularmente em processos de construção de novos conhecimentos (exemplos, minitestes e exercícios, ao longo de eventos de aulas) e em processos de avaliação de disciplinas

(eventos de provas e trabalhos de avaliação). Espera-se que melhorias nos processos de resolução de problemas levem a melhores níveis de aprendizagem e ensino, de desempenho acadêmico.

Ainda na Introdução destacamos que este estudo pode representar uma contribuição para o preenchimento de uma lacuna no campo da pesquisa e do ensino de gêneros em outros contextos disciplinares não relacionados ao ensino de línguas, no caso, no ensino da graduação em Administração, especificamente tendo como objeto de estudo o gênero “enunciado de problema”, também utilizado nos processos de aprendizagem e ensino de outros cursos de graduação.

No capítulo 1 apresentamos uma primeira parte da base teórica do estudo, com o foco nas principais teorias e fundamentos sobre as práticas da leitura e da escrita, sob o tema dos Letramentos Acadêmicos. Destacamos o papel da escrita nas sociedades modernas, as diferenças dos conceitos de alfabetização e letramentos observadas no País, a relação entre escrita e oralidade, os modelos de letramentos, o ensino da escrita acadêmica e outros aspectos do campo de estudos sobre letramentos relacionados com a escrita, seus usos e suas funções, além de seus impactos, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo.

No capítulo 2 estudamos o tema Gêneros Textuais, com foco na sua fundamentação teórica, nos principais conceitos e nas suas abordagens de ensino, atrelando-os aos campos dos estudos sobre letramentos. Apresentamos o gênero acadêmico ‘enunciado de problema’, a partir de seus conceitos, características e de seu uso como instrumento de avaliação. Finalizamos com a apresentação do Modelo CARS, desenvolvido por Swales (1990).

No capítulo 3, Metodologia, descrevemos todo o processo de desenvolvimento do estudo, a partir da escolha do *corpus* de enunciados de problemas. Em seguida, apresentamos todo o processo de elaboração do modelo de análise do gênero EP, desenvolvido a partir do Modelo CARS desenvolvido por Swales (1990), tomado como ponto de partida e adaptado para as especificidades do estudo.

No capítulo 4 apresentamos os resultados dos estudos, seguidos de sua discussão, a partir da análise e interpretação dos dados e dos fatos apurados ao longo da experiência aqui relatada. Esta apresentação dos resultados foi feita a partir de tópicos específicos: levantamentos de dados preliminares junto aos alunos (antes do uso do modelo de análise do gênero EP); apresentação dos resultados do estudo (após o uso do modelo de análise); apresentação das mudanças de comportamento dos alunos observadas; e a apresentação de alguns aspectos e teóricos observados ao longo do estudo.

Finalmente, apresentamos a seguir, as principais conclusões do estudo, algumas observações relevantes sobre os resultados obtidos e sugestões para futuras pesquisas.

Na verdade, as conclusões do estudo, apesar de terem sido aqui delimitadas a partir do início da edição deste trabalho de tese, contemplam muitas das experiências que vivenciei juntos aos demais colegas, professores e funcionários vinculados ao curso, desde o primeiro semestre de 2016, início do curso de Doutorado, até o presente momento, fase final de qualificação do estudo para a defesa de tese. Neste longo período estive imerso num desafiante e valioso processo de letramento acadêmico, quando tive a oportunidade de experimentar as cinco emoções humanas básicas: raiva (enfrentar algo intransponível), pela dificuldade e urgência para aprender teorias e metodologias complexas sobre teorias de gêneros; medo (percepção de perigo), por receio de não conseguir desenvolver um trabalho de tese em ciências da linguagem; tristeza (perder algo), pelo longo tempo dispendido para definir uma base teórica para desenvolver o estudo; alegria (conquistas), pela possibilidade de contribuir para a ciência e de proporcionar apoio didático aos meus alunos; e, por fim, afeto (compartilhar), por tudo e por todos que estão me ajudando a transformar em realidade esse sonho de tornar-me um pesquisador.

O alcance do objetivo geral e a resposta à pergunta da pesquisa - “De que forma e maneira o uso do modelo de análise do gênero EP, como objeto de ensino, contribui para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas não relacionadas ao ensino de línguas do curso de Administração?”, podem ser aqui discutidas a partir da elaboração e aplicação do modelo de análise do gênero EP, pela identificação dos ganhos e melhorias descritos pelos alunos participantes do estudo, pelas mudanças observadas nos cinco aspectos analisados nas respostas de problemas das provas do 1º e 2º GQ, além das mudanças de comportamento dos alunos em suas práticas de resolução de problemas, a seguir explicitados.

O modelo de análise inferido dos enunciados de problemas do *corpus* do estudo, em função do seu formato de texto conciso e do seu reduzido número de movimentos e passos retóricos, não trouxe maiores dificuldades na sua aplicação em atividades de avaliação discente em sala de aula. Acredito que o modelo de análise foi bem assimilado pela maioria dos alunos também devido à sua contextualização com as práticas de resolução de problemas regularmente empregadas em sala de aula, ao estabelecer uma relação direta entre cada passo retórico do modelo de análise (para a realização dos movimentos correspondentes) com a forma de pensar e agir do aluno quando da produção de sua resposta de problemas.

Objetivamente, quanto às possíveis contribuições do estudo, os ganhos e melhorias decorrentes do uso do modelo de análise do gênero EP em atividades de leitura de enunciados

de problemas, estão diretamente relacionados a cada um dos cinco aspectos da organização do texto ‘resposta do problema’: ‘registro das principais informações’, ‘registro das variáveis e dados numéricos’, ‘apresentação de raciocínio/estratégia de resolução do problema’, ‘apresentação dos cálculos necessários’ e ‘apresentação da resposta solicitada’. Neste quesito, conforme apresentado na seção de análise, anterior, ao confrontarmos as respostas dos alunos a cada um dos cinco aspectos que caracterizam um texto de resolução de problemas, antes e depois da aplicação do modelo de análise em sala de aula, pode-se afirmar a ocorrência de influências positivas decorrentes do seu uso na compreensão do texto de problemas lidos pelos alunos. Inúmeras respostas dos alunos ao Questionário B (depois do uso do modelo de análise em sala de aula) descrevem ganhos e melhoria específicas decorrentes. Isto mostra a capacidade do modelo de análise de mostrar para o aluno a distribuição das informações disponibilizadas no enunciado lido, guiado por cada um dos seus movimentos e passos retóricos.

No caso, houve melhorias mais significativas nos aspectos ‘registro de dados numéricos’ (de 5.3 para 65.8 %) e ‘apresentação de resposta’ (de 71.9 para 89.5 %). Credito este significativo aumento do ‘registro de dados numéricos’ à maior familiaridade dos alunos com o desenvolvimento dos cálculos numéricos: além de desenvolver os cálculos necessários, algo que já fazia parte de sua prática de resolução, acrescentar o registro dos dados não representou uma dificuldade maior. Apesar dessa maior variação do primeiro aspecto, pode-se afirmar que os ganhos e melhorias proporcionados pelo segundo aspecto, devem ser destacados em função de sua importância para a organização do texto da resposta do problema: trata-se da ‘necessária/oportuna/conveniente’ apresentação da resposta solicitada pelo comando do enunciado, esquecida/omitida pelos alunos por razões diversas - desconhecimento da forma de apresentação da resposta ou dúvidas sobre o que está sendo solicitado. A resposta de um problema precisa ser registrada e deve estar de acordo com o comando de seu enunciado.

O aspecto ‘apresentação dos cálculos necessários’ (de 85.1 para 91.2 %) apresentou a menor variação e o menor ganho, exatamente em função de ser a condição recorrente na resolução de problemas – parece que a maioria dos alunos entende que resolver problemas é simplesmente apresentar os cálculos numéricos, apenas. Este pequeno aumento pode ter como possível causa uma dificuldade de leitura e compreensão do enunciado lido e/ou baixo nível de aprendizagem quando da realização da prova do 1º GQ, quando o aluno deixa a questão em branco, sem resposta.

A baixa variação observada quanto ao aspecto ‘registro de informações relevantes’, (de 0 para 9.7 %), pode ser creditada a uma resistência dos alunos a mudanças de sua forma de resolver problemas e ao reduzido tempo para tal processamento: não observamos nenhuma

ocorrência anterior de resposta de prova do 1º GQ com o registro das principais informações disponibilizadas nos enunciados de problemas. Outra causa possível desta reduzida variação poderia ser inferida ao desconhecimento por parte do aluno quanto aos possíveis ganhos de compreensão do contexto geral do problema a ser resolvido. Nesse sentido, apesar dos números, este aspecto foi observado por uma parcela dos alunos e tem sua importância por impactar os ganhos e melhoria dos demais aspectos aqui analisados.

Finalmente o aspecto ‘explicitação de raciocínio de resolução’, com variação bem próxima do aspecto anterior (de 0 para 12.3 %), também poderia ser explicado a partir dos mesmos argumentos apresentados acima. Toda e qualquer resolução de um problema requer uma estratégia/raciocínio prévia, que o aluno precisa definir e utilizar quando do processo de produzir a resposta do problema. Em conversas informais, os alunos alegam que não são cobrados a apresentar/registrar um raciocínio de resolução de um problema, mantendo-o de forma implícita ao longo da resolução do problema.

Das diversas respostas dos alunos aos questionários A e B, destacamos àquelas que indicaram outros textos de apoio utilizados em seus processos de ensino e aprendizagem: vídeos sobre temas estudados, vídeos-aula disponibilizados pelo docente, pesquisas na internet (temas para trabalhos e estudos específicos). Eles estão indicando as formas que eles gostam de aprender. A pandemia do novo coronavírus antecipou e intensificou tais demandas devido às novas tecnologias utilizadas (aulas remotas) e às suas próprias habilidades e capacidades no uso de recursos digitais e da internet. Como prática a ser implantada daqui para frente, planejo identificar no início de cada semestre letivo, junto com meus alunos, quais são os textos que compõem o conjunto de gêneros dos alunos. Acredito que isto irá potencializar os seus ganhos em desempenho acadêmico.

Estes resultados podem estar refletindo as práticas recorrentes dos alunos e representando uma esperada resistência à mudanças, quanto à forma como eles pensam e agem ao responder uma prova, destacando-se que as experiências do estudo foram desenvolvidas num curto período de tempo. Outra possível explicação para este resultado poderia ser creditada ao fato das experiências terem contemplado apenas uma abordagem de ensino explícito de gêneros, ao utilizar um modelo de análise de gênero, conforme conclusões de Devitt (2009) no que diz respeito à sua correspondente limitação didática.

O comportamento dos alunos, após o uso do modelo de análise em sala de aula, reforçando as suas respostas já analisadas e confirmando as contribuições identificadas, permite-nos inferir que a experiência proporcionou melhorias na condição de leitura e compreensão de textos de enunciados de problemas: observamos um interesse crescente dos

alunos nas aulas após a aplicação do modelo de análise em atividades de resolução de problemas; a percepção dos alunos, quanto a simplicidade do modelo de análise e das melhorias decorrentes de seu uso em sala de aula, gerou um maior interesse no desenvolvimento do estudo, refletido na participação dos alunos que responderam aos questionários A e B, que saltou de 56.9 % (70 alunos) para 92.7 % (114 alunos); havia o reconhecimento, de parte dos alunos, de que a contextualização dos movimentos e passos retóricos do modelo de análise do gênero EP com as suas práticas de resolução de problemas, facilitava a compreensão das informações disponibilizadas e do que estava sendo solicitado através do enunciado lido; aumentou a confiança de alguns alunos na produção do texto da resposta de problemas, destacando que passaram a entender a importância de um texto organizado, apresentando os registros das principais informações e dos dados numéricos, explicitando o raciocínio empregado para resolver o problema, apresentando os cálculos pertinentes, além da resposta solicitada.

Ainda com respeito ao comportamento dos alunos, observamos que alguns deles passaram a dedicar um olhar diferenciado para a palavra “comando” de um enunciado de problema, passando de uma palavra pouco familiar para uma ordem a ser obedecida, com o poder de validar (ou não) a resposta de um problema, a ser produzida pelo aluno. Destaque-se o exemplo apresentado na seção de análise, no semestre subsequente àquele em que utilizamos o modelo de análise em sala de aula, quando um grupo de cinco alunos contestavam o baixo valor da avaliação de uma questão de prova que “pedia um resumo sobre transformação digital a partir da leitura de um texto e de um vídeo”. Ao lembrá-los que não tinham observado o comando, cessou toda a reclamação. Tal exemplo reforça nossa percepção de que o estudo proporcionou mudanças de comportamentos e aprendizados valiosos.

Outra mudança observada refere-se à descoberta de alguns alunos da possibilidade de aplicação do modelo de análise proposto quando da leitura de problemas de conteúdos de outros capítulos deste livro didático que disponibilizou os enunciados do corpus do estudo. É o caso de capítulos cujos conteúdos integram o programa das disciplinas ADM1022 – Administração de Materiais e de Patrimônio e ADM1033 – Gestão da Produção e Operações II (ver problemas destes capítulos no Anexo 1: Corpus do estudo – “Enunciados de Problemas”).

Os resultados obtidos superaram minhas expectativas, que tinham por base possíveis fatores limitantes, como a minha pouca experiência para conduzir e desenvolver este estudo, o desafio de mobilizar gêneros no ensino de conteúdos técnicos para 123 alunos de um curso de graduação em Administração. Tais limitações foram sendo superadas com o crescente engajamento dos alunos ao longo do período de desenvolvimento do estudo, com o aumento da

motivação de parte dos participantes em função dos ganhos e melhorias obtidos, enfim, com a comprovação que foi possível aprender a ler, compreender e escrever textos de enunciados de problemas de uma forma simples e direta a partir do uso do modelo de análise aqui proposto.

Ressalte-se o fato dessa experiência ter sido desenvolvida em curto espaço de tempo, pois a aplicação do modelo de análise do gênero EP foi realizada ao longo de cinco (05) aulas e de dois eventos de prova do 2º GQ (1ª e 2ª chamadas). Ao longo deste reduzido período de tempo, além do ensino explícito de gênero, tentamos destacar para os alunos a importância dos outros textos/gêneros de apoio no processo de aprendizagem de leitura de enunciados de problemas. No caso, identificamos e mostramos para que servem os demais textos que participam dos demais gêneros que constituem o “conjunto de gêneros” dos alunos (BAZERMAN, 2011). Através de respostas do Questionário B, os alunos reconheceram esta relação e importância.

Como sugestão de pesquisas futuras, destacamos novos estudos que contemplem o ensino da consciência crítica de gênero (DEVITT, 2004), nos semestres subsequentes, após a conclusão do presente trabalho de tese. Além do gênero aqui estudado, há outros gêneros que são regularmente mobilizados em suas atividades acadêmicas, como o ‘resumo’ (em diversos contextos), ‘artigos científicos’, ‘resenhas’, ‘trabalhos para comunicação oral’, por exemplo.

Nesse sentido, após conclusão e defesa deste trabalho de tese, pretendo dar continuidade às experiências aqui iniciadas, aplicando o modelo de análise do gênero EP ao longo de três a quatro semestres letivos consecutivos, com o objetivo de consolidar e refinar os resultados relacionados ao desempenho acadêmicos dos alunos nas disciplinas de Gestão da Produção I e II. Sugiro, ainda, que estudos como esse aqui concluído, sejam desenvolvidos em outros cursos de graduação, face semelhanças existentes entre algumas de suas disciplinas, como o de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Engenharias (Civil, Química e da Produção), cursos regularmente oferecidos pela UNICAP.

Outra linha de pesquisa de interesse diz respeito a estudos que investiguem possíveis contribuições para o desenvolvimento de habilidades e competência orais dos alunos, decorrentes do uso deste mesmo modelo de análise do gênero EP: em que proporção os ganhos e melhorias verificados na produção de textos de respostas de problemas são também observados na comunicação oral dos alunos? Tais pesquisas poderiam contemplar outros gêneros acadêmicos, como aqueles acima citados, presentes no dia a dia da sala de aula. Estudar a fala e a escrita, eis um tema interessante e desafiador!

Considero que o uso do modelo de análise do gênero EP, aqui proposto, como um novo recurso didático da área de línguas em outro contexto disciplinar (gestão da produção),

representou uma contribuição de aplicação para os alunos do Curso de Administração, proporcionando-lhes melhorias na sua condição de leitura de enunciados de problemas e no processo de produção escrita de resolução de problemas. Tal contribuição foi bem aceita e assimilada, em parte devido à contextualização dos movimentos e passos do modelo de análise com as práticas de resolução de problemas dos alunos. De sorte que, agora os alunos dispõem de um apoio teórico, a partir de uma análise de texto, que os capacita a melhor desenvolver a leitura de enunciados de problemas, possibilitando o alcance de níveis superiores de aprendizado acadêmico.

E, frente ao velho dilema de se optar pelo ensino explícito de gêneros ou de propiciar aos alunos a aquisição ou aprendizagem tácita, implícita, dos gêneros, ousaria afirmar que os resultados aqui obtidos poderiam servir como justificativa para abordagens interativas, como defendidas por Bawarshi e Reiff (2013).

Entendo que o estudo aqui apresentado, pela boa receptividade e participação dos alunos e, principalmente, pelos resultados obtidos, abre novos espaços para a pesquisa e o ensino de gêneros em outros contextos disciplinares, tanto nessa linha da análise socio-retórica quanto em outras abordagens de ensino. Quando professores e alunos, juntos, constroem novos conhecimentos e desenvolvem novas habilidades e competências a partir de pesquisas, além das contribuições proporcionadas e de melhorias adquiridas, o contexto acadêmico emerge como fonte de produção de novas teorias e metodologias de ensino e aprendizagem. E isto é fonte de motivação para pesquisadores desenvolverem novos estudos e alunos a decidirem por caminhos mais desafiadores da pesquisa.

E, por fim, quero aqui registrar que, ao abordar a polissemia do termo gênero, mapeando suas diferentes acepções na língua portuguesa e os usos do conceito nos estudos de gêneros, ditos “textuais” ou “discursivos”, em seu recente texto “Cap 1 – O gênero na (ponta da) língua”, o Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra concluiu que o gênero é um fenômeno irreduzivelmente complexo. E que, diante dessa complexidade, o autor defende que as teorias e abordagens de gêneros, com suas distintas formas de conceber o gênero, contribuem mais para sua compreensão quando tomadas como complementares e não como autoexcludentes e autossuficientes. E conclui: “bem fazemos nós, no contexto da pesquisa brasileira, se continuarmos a cultivar a mestiçagem e não o purismo teórico em nosso trabalho com os gêneros”.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **O gênero textual tarefa escolar**. Estudos Linguísticos, v. 32, 2003. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci101.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. **Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution**. Applied Linguistics, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª Edição - São Paulo: Editora 34, 2016.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (ed). **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman, 1999. p. 21-39.

BARROS, S. I. G. **Seguir instruções na escola: a sequência injuntiva em questão e em ação**. 2004. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2004.

BARTHOLOMAE, David. **Inventing the University**. Journal of Basic Writing, vol. 5, nº 1, City University of New York, SPRING 1986, pp. 4-23.

BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, Charles. **A vida do gênero, a vida na sala de aula**. In: HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, Angela P. **Gênero Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: DIONÍSIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BEZERRA, Benedito G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. Fórum Linguístico, v.9, n. 4, out./dez. 2012.

BEZERRA, Benedito G. Algumas teses sobre gêneros na relação com texto e discurso. In: **Anais do I ERELIP: Variação linguística - leituras, tendências e avanços**. CESA:Arcoverde, 2019.

BEZERRA, Benedito G. Escrever na Universidade, (re)inventar a Universidade. **Lives do CTCH UNICAP**. 06.05.2020. Link meet.google.com/dwa-iwpe-gqn. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1EjO4IMpkLadOiHGRN4Qk0kpj0_AUIE2f/view?usp=drivesdk>.

BEZERRA, Benedito G. **Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado**. Revista da Anpoll, v.51, nº 2, p. 58-70, 2020.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEVITT, Amy J. **Writing Genres**. Carbondale: Southern Illinois UP, 2004.

DEVITT, Amy. Teaching critical genre awareness. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). **Genre in a changing world**. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

DEVITT, Amy; BASTIAN, Heather. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. *In*: **Gêneros na Linguística e na Literatura** - Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Angela Paiva Dionísio; Larissa de Pinho Cavalcanti (orgs). Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

ENADE 2018. **Relatório Síntese de Área: Administração**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Administracao.pdf. Acesso em 22.fev.2020.

FREEDMAN, A. **Development in Story Writing**. *Applied Psycholinguistics* 8, 1987, p. 39-53.

GRILLO, M.. **Dimensão social de ensino: interação na sala de aula**. *In*: SANT'ANNA, Flávia et alii. *Dimensões Básicas do Ensino*. 3.ed. Porto Alegre, Sagra, 1986. p.89-114.

HALLIDAY, M. A. K. 1978. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Londres: Edward Arnold.

HEATH, S.B. **“What no bedtime story means: narrative skills at home and school”**, *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

HYON, Sunny. **Gênero em três tradições: implicações para o ESL**. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, n. 4, 1996, pp. 693-722.

JARPA, Marcela. **Resolução de problemas como gênero acadêmicos avaliativo: organização retórica e uso de artefatos multimodais**. Valparaíso: *Revista de Sinais*, v. 49, n. 92, 2016.

JOHNS, Ann M.; SWALES, John M. **Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives**. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 1, Issue 1, 2002, pp. 13-28.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** *Linguagem e letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação, Cefiel/IEL. Unicamp, 2005.

LEA, M.; STREET, B. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*, v. 23,n. 2, jun. 1998.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MACEDO, Celina M. R. **Efeitos do letramento tardio sobre a organização do conhecimento semântico.** Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILLER, Carolyn R. **Genre as social action.** Quarterly journal of speech, v. 70, pp. 151-167, 1984.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, Agência e Tecnologia.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In. **V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET).** Caxias do Sul. p.1-19, 2009.

RAMIRES, Viventina. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais.** Revista Investigações, v.18, n. 2, 2005.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva. In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. S. (org.). **Tecendo textos, construindo experiências.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 11-53.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1ª Edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

SWALES, John M. **Textografia: rumo a uma contextualização do discurso acadêmicoescrito.** Pesquisa sobre linguagem e interação social. Vol. 31, Ed. 1, 1998, pp. 109-121.

SWALES, John M. **Research Genres: explorations and applications.** Cambridge University Press, 2004.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados.** 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaeterzi.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

VIDAL, Jose Sales; BEZERRA, Benedito G.; A organização retórica de questões de provas do ENADE do curso de Administração. Diálogo das Letras, v. 9, p. 1-17, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

MODELO DE ANÁLISE DO GÊNERO EP

Trata-se de um modelo que permite a análise de textos de enunciados de problemas propostos pelo livro didático (LD) “Administração da Produção e Operações”, de Daniel A. Moreira (um dos livros mais utilizados como referência básica de inúmeros Cursos de Administração no Brasil): possibilita descrever a organização retórica das informações no texto.

Gêneros textuais - a forma como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação, são a língua em uso.

A organização retórica das informações refere-se ao uso das palavras para se obter uma boa comunicação, para atingir os objetivos previstos (os propósitos comunicativos do produtor para o receptor) – para bem comunicar, de forma eficiente, seja através da fala ou da escrita.

- descreve/mostra como as informações estão dispostas no texto;

- o modelo é ‘inferido’ de textos escritos por especialistas, por profissionais experientes.

Exemplos de gêneros acadêmicos:

a) escritos - artigo científico, resumo de artigo, introdução de artigo, resenha, romance, fábula, receita, bula, carta, monografia, resumo de tópicos, notícia, piada, diários, e-mail, ensaio etc.

b) orais – aula, debate, palestra, apresentação de trabalho, defesa de tese, conferência, discurso político, defesa em júri, ordem militar, depoimento etc.

O gênero textual ‘Enunciado de Problema’, doravante EP, é um dos gêneros mais presentes no ambiente acadêmico e tem como propósito comunicativo a avaliação de aprendizado dos alunos, seja na aquisição de conhecimentos (em atividades, exercícios, tarefas, minitestes e tarefas em sala de aula), seja em avaliações parciais e finais de disciplinas (provas e trabalhos de avaliação), realizadas em datas específicas durante o semestre letivo.

O enunciado de problema é produzido pelo professor (ou copiado de outras fontes, como do LD, por exemplo) e, em seguida, é entregue ao aluno, para que, após leitura do seu texto (e a devida compreensão), ele produza a correspondente resolução do problema, através da escrita. Denominamos Movimentos, as unidades retóricas maiores (conjuntos de informações disponibilizadas no enunciado de problemas), enquanto Passos são as unidades retóricas menores, aquelas que atuam para a realização dos movimentos.

Modelo de análise do gênero textual EP

Movimento 1: Contextualizando o problema

Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema;

e/ou

Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos e/ou quantitativos do problema.

Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema

Passo 1 - Dizendo 'o que' o aluno deve fazer para resolver o problema;

ou

Passo 2 - Dizendo 'o que' e 'como' o aluno deve fazer para resolver o problema.

Este modelo de análise do gênero EP apresenta apenas dois movimentos retóricos e cada um é realizado por apenas dois passos retóricos:

Movimento 1: Contextualizando o problema

Tem como propósito comunicativo delinear o contexto do problema, descrevendo a situação problemática a ser analisada pelo aluno visando a sua resolução. Este primeiro movimento é realizado através de dois passos retóricos, obrigatórios ou alternativos (e/ou): podem estar presentes em conjunto (obrigatórios) ou não (alternativos - apenas um dos passos realiza o movimento 1):

Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema

Numa primeira etapa, a contextualização do problema dá-se a partir da descrição de suas condições e circunstâncias: de tempo, espaço, relações, fatos, agentes, fatores, especificidades, consequências, resultados esperados, critérios etc. Aqui o aluno deve ter uma clara compreensão do tópico/tema/capítulo que está sendo avaliado e de todo o seu contexto.

Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema

No segundo passo, são apresentadas as variáveis envolvidas, os dados/informações correspondentes (qualitativos e/ou quantitativos) e respectivos valores/informações e unidades. Com esse segundo passo retórico, o contexto do problema é complementado com a apresentação das variáveis envolvidas, os valores e informações de seus dados correspondentes (quantitativos e/ou qualitativos) e suas respectivas unidades.

Tudo isto deve estar bem claro para o aluno. Mostra-se desejável o registro destas informações no início da folha de resposta do problema, facilitando a visualização dos dados necessários à resolução do problema e os resultados solicitados.

-

Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema

Tem como propósito comunicativo informar como o aluno deverá desenvolver a resolução do problema, através de um comando específico. O fiel cumprimento deste comando é condição necessária para a validação da resposta do problema em foco, incluindo: a explicitação do raciocínio utilizado para a resolução do problema, a apresentação dos cálculos necessários e a apresentação da resposta solicitada.

Este segundo movimento é realizado através de dois passos retóricos alternativos (um ou outro):

Passo 1 - Dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema

Aqui o comando é do tipo ‘simples’, indicando apenas ‘o que’ o aluno deve fazer: indique a resposta correta, calcule o custo total, escolha a melhor localização, compare os valores etc.

Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema

Temos agora um comando ‘regulado por modo de ação’, o qual, além de indicar ‘o que’ o aluno deve fazer, indica também ‘como’ deve ser feito: indique a resposta correta utilizando como critério de decisão o lucro, escolha a melhor localização segundo o Método Gravitacional, compare os resultados obtidos pelas Regras MTP e DD, defina a melhor alternativa segundo o algoritmo X etc.

Aqui, recomenda-se que o aluno deve explicitar o ‘raciocínio de resolução’ que o mesmo irá aplicar no processo de resolução do problema apresentado. Por exemplo: ‘comparar o Lucro referentes às Alternativas A e B, e escolher aquela de menor valor’; ‘calcular o Ponto de Equilíbrio necessário para se obter um lucro mensal de R\$ 50.000,00’.

Comentários adicionais

O que se busca, com esse modelo de análise do gênero EP (descrição da organização retórica das informações presentes nos textos dos enunciados), é proporcionar aos alunos melhores condições de leitura visando a devida compreensão de tais textos, condição primeira para a resolução do problema.

Nesse sentido, apenas o uso do modelo de análise do gênero EP como objeto de ensino (recurso didático) não dá conta de todo o processo necessário para a obtenção de um bom nível de aprendizagem: para uma boa assimilação desse modelo (de todos os seus movimentos e passos), o aluno precisará recorrer a outros textos estudados em sala de aula:

a) o texto do livro didático utilizado na disciplina (por capítulo)

Onde são apresentadas todas as teorias, conceitos, tipologias, variáveis (denominações e unidades), métodos e técnicas de avaliação, algoritmos específicos. Trata-se de uma leitura obrigatória, que pode ser complementada por outras fontes de consulta, indicados pelo professor ou à escolha do aluno. O professor poderá disponibilizar aos alunos outros textos do próprio LD e/ou de outras fontes, como resumos e estudos de casos, que reforçam o aprendizado teórico.

b) o próprio LD disponibiliza, em seus capítulos, textos específicos que reforçam o aprendizado teórico

Além do texto didático de cada capítulo do LD, o autor destaca textos específicos com o objetivo de reforçar o aprendizado. Exemplos: Pontos-chave, Problemas resolvidos, Questões para discussão e Problemas propostos.

c) resolução de problemas em sala de aula

O aluno deve priorizar tais ocasiões, para observar o uso e desenvolvimento de raciocínios de resolução, as expressões matemáticas e exemplos de resolução de problemas típicos. Observar o correto desenvolvimento das operações matemáticas, além das unidades que devem ser empregadas e as variáveis envolvidas. Todas estas questões devem ser do domínio teórico e prático (aplicação) por parte do aluno, o que exige a realização de exercícios prévios de resolução de problemas similares e afins.

d) Atividades de minitests ao final de cada capítulo

Ao final de cada capítulo, o professor programa uma Atividade em sala de aula: um miniteste com enunciados de problemas retirados do LD APO de Daniel A. Moreira, realizado em grupos e com consultas aos textos recebidos, cadernos e LD, com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos. Na aula seguinte, apresenta a resolução de todas as questões, oportunidade para reforçar o aprendizado e esclarecimento de possíveis dúvidas e dificuldades dos alunos.

Estes textos e atividades participam dos gêneros que constituem o Conjunto de Gêneros dos Alunos, os quais representam tudo o que eles precisam estudar e aprender em relação a cada capítulo do LD.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO A

PESQUISA: GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM **ADMINISTRAÇÃO**

1ª Etapa: Questionário aplicado antes da utilização do ‘Modelo de Análise do Gênero EP’ como recurso didático em sala de aula

Caro aluno (a),

O questionário abaixo tem por objetivo levantar algumas informações sobre a sua atual condição de leitura e compreensão de textos de ‘enunciados de problemas’, os quais são regularmente utilizados para a avaliação de seu aprendizado nesta disciplina, ao longo do semestre.

O mesmo será aplicado em duas etapas: neste momento e, numa segunda etapa, após utilizarmos um Modelo de Análise do Gênero ‘Enunciado de Problema’ como recurso didático em nossas aulas, visando melhorar esta condição de leitura e compreensão de tais textos.

Nesse sentido, peço que fique à vontade para responder todas as questões com sinceridade e simplicidade, as quais:

- . não serão identificadas individualmente;
- . pode marcar ‘x’ em mais de uma opção de resposta (questão 1);
- . algumas questões podem ficar sem resposta, caso não consiga respondê-las agora (na segunda etapa, após o uso do modelo de análise, você terá nova chance de respondê-las);
- . ao final, todos os resultados relevantes dessa pesquisa serão repassados para você.

Pergunta 1: Quando você lê um texto de ‘enunciados de problemas’ nesta disciplina, em atividades durante as aulas (atividades, minitestes e resolução de exemplos do livro) ou durante a realização de provas, indique abaixo com um “x” a resposta que mais se adequa a sua condição.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO B

PESQUISA: GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

2ª Etapa: questionário aplicado após a utilização do ‘Modelo de Análise do Gênero EP’ em sala de aula, como objeto de estudo

Caro aluno (a),

O questionário abaixo tem por objetivo levantar algumas informações sobre a sua condição de leitura e compreensão de textos de ‘enunciados de problemas’ após a utilização do Modelo de Análise do Gênero EP em sala de aula, como objeto de ensino (recurso didático).

Nesta segunda etapa, queremos avaliar possíveis mudanças na sua condição de leitura e compreensão dos textos dos enunciados de problemas do LD “Administração da Produção e Operações, de Daniel A. Moreira. Nesse sentido, peço que fique à vontade para responder todas as questões com sinceridade e simplicidade, as quais:

- . não serão identificadas individualmente;
- . pode marcar ‘x’ em mais de uma opção de resposta (questão 1);
- . algumas questões podem ficar sem resposta;
- . ao final, todos os resultados relevantes dessa pesquisa serão repassados para você.

Modelo de análise do gênero textual EP

Movimento 1: Contextualizando o problema

Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema;

e/ou

Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema.

Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema

Passo 1 - Dizendo ‘o que’ o aluno deve fazer para resolver o problema;

ou

Passo 2 - Dizendo ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer para resolver o problema.

Pergunta 4: O uso do Modelo de Análise do gênero EP trouxe alguma dificuldade para você?

ANEXOS

ANEXO 1

CORPUS DO ESTUDO - 'ENUNCIADOS DE PROBLEMAS'

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Disciplina: ADM1032 – Gestão da Produção e Operações I

Problemas propostos no livro “Administração da Produção e Operações” – Daniel Augusto Moreira. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Cap. 6 – Planejamento da Capacidade

Cap. 7 – Localização de Instalações

PROBLEMA 1: Uma planta industrial apresenta custos fixos de R\$ 1 milhão e custos diretos médios de produção de ordem de R\$ 150,00 por unidade produzida. O custo médio refere-se a uma linha de produtos semelhantes, cuja composição deverá permanecer aproximadamente constante. O preço médio de venda do produto pode ser assumido como R\$190,00 a unidade. Determinar:

- a) O ponto de equilíbrio para a planta.
- b) A produção necessária para proporcionar um lucro mensal de R\$ 160 mil.

PROBLEMA 2: Uma peça deve passar por três diferentes operações O1, O2 e O3, a serem processadas em três máquinas M1, M2 e M3, com os seguintes tempos:

Operação	Máquina	Duração (min)
O1	M1	0,48
O2	M2	0,10
O3	M3	0,24

As máquinas estão disponíveis para utilização durante um turno diário de 8 horas. Existe, por outro lado, a necessidade de se processar 5.000 peças por dia. Determine o número de máquinas de cada tipo que deve ser alocado às operações, assumindo que essas máquinas estarão paradas 10% do tempo para reparos e manutenção.

PROBLEMA 3: Um posto de atendimento médico apresenta três diferentes atividades ligadas ao pré-exame de mulheres em estado de gravidez: o preenchimento de uma ficha (atividade A1), que demora em média 8 minutos; uma entrevista (atividade A2), que toma cerca de 10 minutos; e, por último, a pesagem e a medida da pressão arterial que, juntas (como atividade A3), consomem aproximadamente 5 minutos. O posto atende cerca de 100 mulheres por dia em 6 horas de trabalho. Supondo que 20% do trabalho dos atendentes será dedicado a momentos de descanso, a necessidades pessoais e a outras atividades menores, determine o número de atendentes supondo que cada um deles possa desempenhar as três atividades. Haverá alguma alteração nesse número se for feita a restrição de que cada um dos atendentes deve ligar-se apenas a uma das atividades?

PROBLEMA 4: Na manufatura de dois produtos A e B existe certa operação de prensagem. Para o produto A, a operação toma 8 minutos, enquanto que para o produto B toma apenas 2 minutos. Estima-se que a demanda mensal seja de 500 unidades para o produto A e 1.000 unidades para o produto B. Determinar a Capacidade produtiva (da prensa) que está sendo usada, supondo um mês de 22 dias de 8 horas diárias. Supor que a prensa é usada apenas com os dois produtos A e B e descontar do tempo disponível uma folga para a manutenção e reparos no valor de 10% desse tempo disponível.

PROBLEMA 5: Um supermercado deseja determinar o número de atendentes de máquinas registradora (caixas) que deve ser dimensionado para atender à demanda prevista de 800 clientes por dia de 8 horas. Estima-se que cada cliente demora, em média, 5 minutos para passar pelo caixa. Considere que 20% do tempo dos caixas é dedicado a descansos e refeições.

PROBLEMA 6: Uma fábrica de montagem de caixas de transmissão para automóveis opera durante 8 horas por dia. A capacidade de produção da fábrica é de 80 caixas de transmissão por hora. A programação das próximas semanas de montagem é a seguinte:

Semana	1	2	3	4
Nº de montagens	2.500	3.200	2.800	2.500

Determinar a capacidade normal da fábrica em número de montagens semanais (semana de 5 dias úteis). Determinar também a percentagem média de capacidade que a fábrica estará utilizando, com base na programação das próximas quatro semanas.

PROBLEMA 7: Um escritório de Contabilidade deseja estabelecer para os próximos 3 dias úteis, se preciso, um horário extra de atendimento, além das 8 horas normais, para clientes que o procuram para preparar a declaração de Imposto de Renda. O escritório espera que nos 3 dias úteis cerca de 30 clientes irão procurá-lo. Existem dois funcionários para fazer as declarações, sendo estimado que cada uma delas demorará aproximadamente duas horas. Haverá necessidade horas extras? Em caso afirmativo, quantas?

PROBLEMA 8: Comparar as duas instalações a seguir, em função dos custos totais, quando a demanda for de 3.000, 9.000 e 18.000 unidades respectivamente.

Instalação	Custo Fixo Anual R\$. mil	Custo Direto R\$ / un.	Capacidade un./ano
1	130	3	30.000
2	80	5	20.000

PROBLEMA 9: Uma Empresa opera atualmente com duas fábricas, as quais produzem a quantidade suficiente para abastecer todos os mercados da empresa. Os dados referentes às fábricas são os seguintes:

Fábrica	Custo Fixo Anual R\$. mil / ano	Custo Direto R\$ / un.	Capacidade un. / ano
A	40	14	15.000
B	60	10	10.000

A Empresa está considerando a possibilidade de reunir toda a produção em uma terceira fábrica, fechando as duas primeiras. Considera-se que assim as facilidades de controle resultante compensarão os custos de fechamento e de abertura. A decisão final deve ser dada com base nos custos totais de operação.

Para a nova fábrica, esses custos são os seguintes:

Custo Fixo: R\$ 800 mil / mês.

Custo direto: R\$ 7 / unidade.

Supondo que a demanda permaneça a mesma, será conveniente a instalação de uma fábrica única?

Qual o excedente de lucro ou prejuízo sobre a situação atual?

PROBLEMA 10: A Mercúrio Industrial S. A. é uma fábrica de baterias para veículos que deseja construir uma nova fábrica para atender certa parte do mercado. Duas localidades foram previamente selecionadas (Serra Brava e Monjolinho), sendo levantadas em cada uma os custos fixos anuais e os custos variáveis por bateria padrão fabricada. O custo variável da bateria padrão resulta dos custos unitários de cada tipo de bateria, ponderados pela estimativa de suas participações nas vendas. Os custos obtidos são os seguintes:

		Serra Brava	Monjolinho
Custos fixos anuais	R\$ mil	320	280
Custo variável unitário	R\$	40	42

Espera-se vender 100.000 baterias por ano, ao preço médio de R\$ 80,00 cada.

- Qual a melhor localização para a Mercúrio Industrial, considerando-se o lucro esperado em cada localidade?
- Haveria alguma diferença se a escolha da localidade fosse feita com base no menor ponto de equilíbrio?

PROBLEMA 11: Decidir entre as três localizações mostradas a seguir, utilizando o critério do menor Ponto de Equilíbrio.

Localização	Custos fixos anuais	Custos Variáveis Unitários
I	R\$ 640 mil	R\$ 7
II	R\$ 460 mil	R\$ 8
III	R\$ 550 mil	R\$ 7,5

Em todos os casos, o preço unitário de venda será de R\$ 15.

PROBLEMA 12: Comparar as localizações propostas a seguir:

	Localidade A	Localidade B
Custos fixos (R\$/ano)	200.000	180.000
Custos unitários (R\$)	10	15
Vendas prevista (um/ano)	50.000	50.000
Receita unitária (R\$)	20	20

PROBLEMA 13: Para prevenir incêndios, em um depósito de tintas foram instalados três sistemas totalmente independentes de proteção, cujas confiabilidades individuais são de 0,9; 0,8 e 0,7. Qual a chance de um incêndio não ser detectado?

PROBLEMA 14: Um robô tem cinco componentes funcionando em série, com as seguintes confiabilidades: C1: 0,95 C2: 0,92 C3: 0,90 C4: 0,98 C5: 0,95

- Determine a confiabilidade do robô.
- Supondo que se queira acrescentar uma redundância a apenas um dos componentes com a mesma confiabilidade do componente escolhido, onde (junto a qual componente) ela deve ser instalada para assegurar ao robô a máxima confiabilidade?

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Disciplina: ADM1033 – Gestão da Produção e Operações II

Problemas propostos no livro “Administração da Produção e Operações” – Daniel Augusto Moreira. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Cap. 13 – Programação e Controle da Produção

PROBLEMA 15: Dados os cinco produtos apresentados na tabela seguinte, programá-los para processamento de acordo com a técnica do Tempo de Esgotamento (efetuar as três primeiras rodadas).

Produto	Lote Econômico de Fabricação LEF (un.)	Duração da rodada (semanas)	Estoque Inicial (un.)	Taxa de consumo un / semana
I	500	1.5	1.600	200
II	2.300	1.0	4.830	1.200
III	5.000	1.5	6.000	1.500
IV	4.000	2.0	9.600	1.000
V	2.800	1.0	900	800

PROBLEMA 16: Cinco trabalhos foram sequenciados em um centro de processamento, na ordem de chegada: A, B, C, D e F (Regra PEPS). Conhecendo-se (tabela a seguir) o Tempo de Processamento e a Data Devida de cada trabalho (em dias úteis), calcular para cada um deles, O Tempo de Espera, o Tempo de Término e o Atraso. (Observação: a Data Devida é dada em dias úteis a partir de uma data de referência).

Trabalho	Tempo de Processamento TP	Data Devida DD
A	5	14
B	8	9
C	2	10
D	4	20
E	1	7

PROBLEMA 17: Considere novamente o problema de sequenciamento apresentado no Problema 16; efetuar o sequenciamento de forma a minimizar o tempo médio de término (Regra MTP) e comparar o resultado com a Regra PEPS do problema anterior.

PROBLEMA 18: Mais uma vez retomar os trabalhos do Problema 16 e tratá-los segundo a Regra DD. Comparar os resultados com os obtidos pelas Regras PEPS e MTP.

PROBLEMA 19: São dados os trabalhos a seguir, que chegaram na ordem A, B, C e D, e devem ser obrigatoriamente sequenciados pelas máquinas 1 e 2. Comparar o Tempo de Término do último trabalho sequenciado, usando a Regra PEPS e a Regra de Johnson. O Tempo de Processamento para as duas máquinas é dado em horas.

Trabalho	Tempo de Processamento Máquina 1	Tempo de Processamento Máquina 2
A	8	4
B	3	9
C	10	2
D	6	9

PROBLEMA 20: Consideremos os trabalhos já apresentados no Problema 16, cujos Tempos de Processamento e Datas Devidas são dadas a seguir. Vamos, ao longo do tempo, calcular a Razões Críticas e sequenciar os trabalhos; ao final, compararemos os resultados com as regras já aplicadas ao mesmo problema: PEPS, MTP e DD.

Trabalho	Tempo de Processamento TP	Data Devida DD
A	5	14
B	8	9
C	2	10
D	4	20
E	1	7

PROBLEMA 21: Um trabalho é constituído por 9 diferentes tarefas, cuja precedências e duração são dadas a seguir:

Tarefa	Duração (min)	Tarefas precedentes
1	6	-
2	8	1
3	4	1, 2
4	3	3
5	12	2
6	7	3
7	10	4, 5, 6
8	2	7
9	5	8
Total	57	

Pede-se:

- Estruturar o Diagrama de Precedências.
- Determinar o Tempo de Ciclo e o Número Mínimo de Postos de Trabalho, sabendo que em um dia de 480 minutos devem ser produzidas 40 unidades.
- Alocar as tarefas segundo a técnica do peso da posição e calcular a Eficiência da linha de montagem.

PROBLEMA 22: Retomar o Problema anterior, fazendo a alocação pelo Método de Kilbridge e Webster. Calcular a nova eficiência.

PROBLEMA 23: O Centro de Usinagem de uma Companhia possui cinco trabalhos aguardando processamento de acordo com a seguinte tabela (valores em horas):

Trabalho	Tempo de Processamento TP	Data Devida DD
I	12	30
II	25	28
III	4	8
IV	8	12
V	22	42

Supondo que os trabalhos chegaram na ordem I, II, III, IV e V, e que o processamento será feito nessa ordem (Regra PEPS), determinar:

- a) O tempo médio de término;
- b) O atraso médio;
- c) O número de trabalhos atrasados.

PROBLEMA 24: Existem seis ordens de fabricação aguardando processamento em duas máquinas I e II, sendo essa a ordem obrigatória de processamento, com os seguintes tempos de processamento em horas:

Ordem	Máquina 1	Máquina 2
14	1	1
25	7	2
8	3	4
30	4	3
35	8	2
32	2	6

Sequenciar os trabalhos pela Regra de Johnson. Reparar que a Ordem 14 tanto pode ser sequenciada em primeiro lugar como em último lugar. Sequenciar então dessas duas formas e calcular o tempo de término do último trabalho sequenciado. Calcular também, nos dois casos, a eficiência conjunta das máquinas. Existe alguma diferença caso se sequencie a Ordem 14 em primeiro ou em último lugar?

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Disciplina: ADM1022 – Administração de Materiais e de Patrimônio

Problemas propostos no livro “Administração da Produção e Operações” – Daniel Augusto Moreira. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Cap. 16 – Controle de Estoques: O Lote Econômico

Cap. 17 – Controle de Estoques: Demanda Independente

PROBLEMA 25: Para um item em estoque, a demanda anual é de 144.000 unidades. Estima-se que, para emitir um pedido, contando-se também os custos de transporte e inspeção até colocar a mercadoria no estoque, são gastos cerca de R\$ 1.000,00. Manter o item em estoque acarreta um custo de R\$ 200,00 por unidade e por ano.

- Adotando-se quantidades compradas de 400, 700, 1.000 e 1.500 unidades, calcular o custo anual de pedir e de manter o item em estoque, bem como o Custo Total Anual correspondente. Assumir que o estoque de reserva é zero.
- Calcular o LEC.
- Calcular o Custo Total Anual mínimo.

PROBLEMA 26: O departamento de compras de uma empresa está estudando um esquema de descontos por quantidade, proposto por um dos fornecedores para um componente utilizado na montagem de certo produto. Esse esquema prevê que, se a compra for feita em quantidade igual ou inferior a 2.000 unidades, o preço unitário será de R\$ 70,00; para quantidades compradas acima de 2.000 e abaixo ou iguais a 3.000 unidades, o preço unitário passa a R\$ 69,00 e, finalmente, para quantidades acima de 3.000 unidades, o preço baixa a R\$ 68,50.

O custo de processar o pedido para o item em questão é de R\$ 1.500,00. A demanda anual é estimada em cerca de 20.000 unidades e as taxas de juros e armazenagem, juntas, sobem a 50%. Qual é a quantidade a ser encomendada de cada vez? Qual o Custo Total Anual em estoque que acarreta? E o Custo Total do Sistema?

PROBLEMA 27: A GM Indústria de Móveis Ltda. Está planejando as rodadas anuais de produção para sua linha de mesas de luxo para copa. Em média, estima-se que o custo de preparação de máquinas esteja em torno de R\$ 200,00, havendo pouca diferenciação de um modelo para outro. O custo unitário médio de fabricação foi calculado em R\$ 300,00, sobre o qual, para efeito de armazenagem, incidirá uma taxa total de 60% entre juros e armazenagem. Estima-se que, para 2007, a demanda para a linha de luxo situar-se-á ao redor de 5.000 mesas. Determinar:

- Quantas mesas devem ser produzidas de cada vez?
- Qual o intervalo entre duas rodadas consecutivas de produção, em dias úteis, considerando que a GM terá 250 dias úteis de trabalho no ano.
- Qual o Custo Total Anual em estoques.
Assumir que a GM não costuma deixar estoque de reserva.

PROBLEMA 28: A Fazenda Rincão Novo utiliza 15.000 sacos de fertilizante por ano na preparação para o plantio. São gastos R\$ 160,00 para colocar um pedido junto ao fornecedor, e os custos de armazenagem são 70% do custo do saco de fertilizante, que é de R\$ 40,00.

- Calcule a quantidade de fertilizante a comprar de cada vez, utilizando a política de minimizar o Custo Total Anual em estoque.

- b) Calcule o Custo Total Anual em estoque.
 c) Se forem comprados 100 sacos a mais que a quantidade ótima, de quanto aumentará o Custo Total Anual em estoque?

PROBLEMA 29: Auto Peças Luizão Ltda. Fornece uma grande variedade de componentes para automóveis para uma dada região. Para um particular item, a demanda anual é de 600 unidades. O custo de um pedido é de R\$ 100,00, enquanto o custo de manutenção fica em R\$ 37,50 por unidade e por ano.

- a) Qual é o Lote Econômico de Compra do item?
 b) Supondo 300 dias úteis por ano, qual é o intervalo entre duas encomendas consecutivas?
 c) Qual é o estoque médio, supondo um estoque de reserva de 40 unidades?
 d) Qual é o Custo Total Anual em estoque?
 e) Qual é o Custo Total do Sistema?

PROBLEMA 30: Um fornecedor oferece certa mercadoria com o seguinte esquema de preços:

Quantidade pedida (un.)	Preço unitário (R\$/un)
100 – 499	50,00
500 – 2.499	47,50
2.500 – 4.999	46,00
Acima de 5.000	45,00

Não é possível comprar em quantidades inferiores a 100 unidades.

Um consumidor interessado na compra utiliza a mercadoria na razão de 25.000 unidades por ano. O custo do pedido é de R\$ 500,00 e as taxas de juros e armazenagem sobem, somadas, a 50% do preço unitário da mercadoria. Determinar a melhor quantidade que o consumidor deve encomendar.

PROBLEMA 31: Um item fabricado internamente é vendido à razão média de 300 unidades por dia, com um desvio padrão de venda diária de 200 unidades. A demanda anual é estimada em 90.000 unidades. Quando o estoque do item atingir o Ponto de Ressuprimento, é enviada uma Ordem de Serviço ao Departamento de Fabricação que, após 5 dias, entrega a quantidade requisitada. O custo de preparar as máquinas para a rodada de produção é de R\$ 200,00, enquanto o custo unitário de manutenção é de R\$ 20,00 por unidade e por ano. Deseja-se que a falta de estoque do item esteja restrita a 0,3%, ou seja, o nível de serviço deve ser de 99,7%.

Determinar:

- a) A quantidade fabricada de cada vez;
 b) O Ponto de Ressuprimento que atende ao nível de serviço desejado;
 c) O estoque de reserva correspondente;
 d) Marcar os valores encontrados em a, b e c em um Gráfico Dente de Serra, simulando o comportamento do estoque do item.

PROBLEMA 32: Retomar todos os dados do problema anterior (23) e supor que o item vai ser controlado pelo Sistema de reposição Periódica, com pedidos separados por um intervalo de 30 dias.

Calcular agora:

- a) A média consumida durante $(P + L)$.
- b) O Nível de Referência.
- c) O estoque de reserva Q_{RES} .

PROBLEMA 33: A demanda diária por um produto é normalmente distribuída com média de 300 e desvio padrão de 100 unidades. O produto é vendido durante 300 dias no ano. O custo de colocar um pedido é de R\$ 500,00 enquanto, para manter o produto em estoque, são gastos R\$ 200,00 por unidade e por ano. A mercadoria encomendada é pontualmente entregue após 10 dias contados da data do pedido. Assumindo que o risco desejado de falta do estoque seja de 1%, pede-se:

- a) Determinar a quantidade a comprar de cada vez;
- b) Determinar o Ponto de Ressuprimento;
- c) Se o estoque de reserva for reduzido à metade do seu valor atual, qual a probabilidade de faltar estoque?

PROBLEMA 34: Uma série de artigos para escritório é encomendada ao mesmo distribuidor a cada 30 dias, sendo entregue em 5 dias após o pedido. Entre os artigos estão as folhas de papel sulfite, embaladas em pacotes de 500 folhas. O consumo do papel distribui-se normalmente ao redor de uma média de 6 pacotes diários, com desvio padrão de 2 pacotes. Deseja-se ter a segurança de que em 98% do tempo não falte estoque.

Determinar o Nível de Referência e o estoque de reserva adequado a essa política.

PROBLEMA 35: Uma farmácia controla o estoque de certo antibiótico de preço elevado, monitorando esse estoque a cada transação. A demanda semanal é variável segundo uma normal de média 10 e desvio padrão 4. O tempo de espera é constante (4 semanas). A farmácia deseja correr um risco de no máximo 3% de que haja falta de estoque. Determine o Ponto de Ressuprimento e o estoque de reserva.

PROBLEMA 36: A gráfica da Universidade Livre de Porto Calabar utiliza 20 resmas por dia de certo papel para impressão, com um desvio padrão de 8 resmas. O consumo de papel pode ser convenientemente descrito por uma distribuição normal. O custo de pedir o papel ao fornecedor é de R\$ 18,00 e o custo para mantê-lo em estoque é de R\$ 6,00 por resma e por ano. Considerando um ano útil de 250 dias, determinar:

- a) A quantidade comprada de cada vez;
- b) O Ponto de Ressuprimento, para um risco de falta de estoque de 5%;
- c) O estoque de reserva.

PROBLEMA 37: A rede de farmácias Drogasim, espalhada por vários bairros de uma grande cidade, utiliza em média 40 rolos diário de papel para máquina registradora, com um desvio padrão de 10 rolos. Pode-se assumir que a distribuição do consumo é normal. A quantidade econômica de compra é de 500 rolos. Desejando-se apenas 2 chances em 1.000 de que falte

estoque para atender a rede a qualquer tempo, qual deve ser o Ponto de Ressuprimento, sabendo-se que o pedido demora 20 dias para ser atendido?

PROBLEMA 38: Para simplificar seus serviços administrativos, a rede de farmácias Drogasim, do Problema 29, resolve encomendar os rolos de papel para máquina registradora a cada 60 dias. Necessita, então adotar o Sistema de Reposição Periódica. Assumindo que quaisquer dados de que se precise são os mesmos do Problema 29, determinar o Nível de Referência e o estoque de reserva para a nova política de estoque.

PROBLEMA 39: A Química Industrial Bunsen utiliza um determinado produto químico durante um processo de fabricação. O produto é encomendado a cada 30 dias, durante a visita do representante do fornecedor. A entrega é feita então após 10 dias. O consumo diário pode ser aproximado por uma normal, tendo média de 15 litros e desvio padrão de 5 litros. Não mais que 3% é o risco aceito para a falta de estoque. Para a presente encomenda, a revisão mostrou que restam ainda em estoque 300 litros do produto.

- a) Qual é o Nível de Referência para o produto?
- b) Quantos litros devem ser encomendados no presente pedido?
- c) Qual é o estoque de reserva?

PROBLEMA 40: Três dos componentes usados na montagem de alguns conjuntos são comprados do mesmo fabricante a cada 15 dias, sendo entregues 5 dias após a colocação dos pedidos. Dados referentes às características de consumo dos componentes e da última revisão em seus estoques são os seguintes:

Componente	Demanda diária	Desvio padrão	Estoque em mãos
H1	90	40	150
H2	120	20	600
H3	30	10	50

Deseja-se ter a segurança de que em 98% do tempo não haja falta de estoque de qualquer um dos componentes. As distribuições de demanda podem ser assumidas como normais. Pede-se o Nível de Referência e a quantidade a encomendar de cada componente.

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(ESTUDANTES)**

1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais*.
2. Você foi selecionado por ser estudante de um curso regular de graduação ou de pós-graduação, no qual precisa dar conta de atividades de leitura e de escrita, porém sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua eventual recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a Universidade.
5. O objetivo deste estudo é investigar os processos de letramentos acadêmicos manifestos em práticas de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros em cursos de graduação e pós-graduação.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista, que será gravada, além de disponibilizar para análise textos acadêmicos lidos e/ou escritos por você como exigência de sua vinculação com a Universidade.
7. Os riscos relacionados com sua participação são um possível constrangimento por se submeter à entrevista. Salientamos que não haverá identificação do seu nome em nenhum momento da pesquisa.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são a devolutiva da pesquisa, em forma de apresentação oral e publicação dos resultados, possibilitando maior compreensão das práticas de leitura e escrita na Academia.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado.
10. Em nenhum momento os dados serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Você receberá uma cópia deste Termo, constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, com o qual poderá esclarecer suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa e sobre sua participação a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (COORDENADOR)**Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra**

Nome

Assinatura**Rua Ourém, 175 – San Martin – Recife/PE CEP 50761-340****Endereço completo****81 98209-0792 / 99514-8672****Telefones**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE: (81) 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br/pesquisa_prac@unicap.br

Havendo dúvida ou denúncia com relação à condução da pesquisa, esta deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep:

Telefone: (61) 3315-5878

Telefax: (61) 3315-5879

Recife, ____ de _____ de ____

Participante da pesquisa