

## Contribuições de uma sequência didática com o gênero textual *abstract* para o processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental

Daniela Moreira Duarte<sup>1</sup>  
Universidade do Estado da Bahia

Diógenes Cândido de Lima<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar como um trabalho processual com o gênero textual *abstract*, organizado em uma sequência didática, pode contribuir para que alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* de Vitória da Conquista, se desenvolvam como aprendizes de inglês para agirem socialmente na sua área de atuação acadêmica e/ou profissional, considerando que esta é a finalidade do ensino de inglês sob uma abordagem instrumental. Como aporte teórico, consideramos a abordagem instrumental para o ensino de inglês, os estudos sobre gêneros textuais e o trabalho com gêneros através de sequências didáticas sob uma perspectiva sociointeracionista de linguagem. A pesquisa-ação configurou-se como a mais adequada para este estudo pois, a partir dos dados obtidos durante o procedimento da sequência didática, permite que os resultados sejam aplicados na melhoria da prática docente e da aprendizagem dos alunos. Participaram da pesquisa dez alunos do curso de BSI e foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: dois questionários e as notas de campo da professora-pesquisadora. Após a análise dos dados, percebemos que houve uma melhora considerável no desenvolvimento dos alunos, estimulando-os, também, a criar estratégias próprias no intuito de aprenderem a língua inglesa de uma maneira eficaz. Além disso, estes reconheceram a relevância de estudar o gênero textual *abstract* para sua vida acadêmica e/ou profissional.

**Palavras-chave:** Abordagem instrumental. Ensino-Aprendizagem de Inglês. Gêneros textuais. Sequências didáticas.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e especialista em Inglês como Língua Estrangeira pela mesma universidade. É professora de Língua Inglesa do *campus* VI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Caetité. Publicação recente: “O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão”, na *Revista Fólio* (2011). E-mail: [danimduarte@outlook.com](mailto:danimduarte@outlook.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University, com pós-doutorado pela Florida International University, com estudos na área de Linguística Aplicada. É professor pleno de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Publicação recente: “Você é muçulmana, você fez isso: a representação do outro no discurso estereotipado”, na revista *Linguagem e Ensino* (2012). E-mail: [dlima49@gmail.com](mailto:dlima49@gmail.com).

O ensino de inglês para fins específicos tem alcançado um espaço significativo no cenário educacional brasileiro desde a sua implantação na década de 70. Ao longo dessa trajetória, muitas modificações foram realizadas tanto em relação aos objetivos que se pretendem alcançar com essa abordagem de ensino quanto aos métodos e práticas abarcados pela mesma. No contexto contemporâneo, além de buscar suprir a necessidade dos futuros profissionais no mercado de trabalho, o ensino de língua inglesa para fins específicos objetiva ainda contribuir para que o aprendiz possa desenvolver capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas, sendo a utilização de gêneros textuais diversificados de fundamental importância para uma aprendizagem socialmente significativa.

Tendo em vista a relevância de realizar uma pesquisa na qual se almeja o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de nossos alunos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, consideramos o funcionamento do texto sob uma ótica enunciativa, reconhecendo, desta maneira, em concordância com Marcuschi (2011), Bakhtin (1992) e com os estudos sociointeracionistas discursivos, que a língua se constitui um conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente. Esta perspectiva configura-se como ideal, uma vez que o objetivo do ensino de línguas dentro de uma abordagem instrumental é contribuir para que o aprendiz possa desenvolver capacidades para agir socialmente tanto em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas.

Uma das possibilidades de se trabalhar de acordo com esta abordagem instrumental é a realização de sequências didáticas no ensino de língua inglesa. Este tipo de sequência tem como objetivo ajudar o aprendiz a dominar melhor um gênero textual, levando-o a escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma situação específica. Desta forma, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o aluno “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos”. Geralmente, estes gêneros não fazem parte do cotidiano do aprendiz, como é o caso do gênero que foi trabalhado com os participantes deste estudo – o *abstract*.

O presente estudo teve como objetivo mostrar como um trabalho processual com o gênero textual *abstract*, organizado em uma sequência didática, pode contribuir para que alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* de Vitória da Conquista, desenvolvam-se

como aprendizes de inglês para agirem socialmente na sua área de atuação acadêmica e/ou profissional. No intuito de apresentar as contribuições teóricas e práticas desta pesquisa para o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, este artigo está dividido em seis seções: introdução, o ensino de inglês sob uma abordagem instrumental – características, possibilidades e contribuições, gêneros textuais e sequências didáticas – uma perspectiva sociointeracionista, metodologia, análise e discussão dos dados e, por fim, considerações finais.

### **1. O ensino de inglês sob uma abordagem instrumental: características, possibilidades e contribuições**

No Brasil, a história da abordagem instrumental para o ensino de línguas já possui mais de trinta anos, durante os quais muitas foram as contribuições dos estudiosos da Linguística Aplicada (LA) para o desenvolvimento e consolidação desta abordagem (CELANI; FREIRE; RAMOS, 2009; BEATO-CANATO, 2011; PINTO, 2009; CELANI, 2009). Com o objetivo de atender à necessidade nacional da época, esta abordagem foi introduzida no Brasil na década de 70, através do Projeto Nacional de Inglês Instrumental, sob a liderança da professora Maria Antonieta Alba Celani, e obteve uma ampla aceitação.

Sobre o desenvolvimento do projeto, Ramos (2009) pontua que este ocorreu em duas fases. Na primeira fase (de 1978 – 1980), destacam-se dois aspectos: as visitas realizadas para várias universidades federais, com o objetivo de investigar, por exemplo, os tipos de cursos que deveriam ser ofertados e quais os recursos humanos estavam disponíveis, buscando a melhor forma de servir às necessidades de cada instituição; e a realização de um seminário, no qual doze universidades estavam envolvidas, com a finalidade de promover a troca de experiências e ideias entre grupos diferentes. A segunda fase do Projeto (de 1980 a 1985) foi marcada pela chegada dos especialistas britânicos (chamados de KELTS) – Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott – responsáveis para ajudar no desenvolvimento de pesquisas, de materiais didáticos e da capacitação de professores. Nesta fase, ocorreu também a criação das publicações *Newsletter*, *the ESpecialist*, *Working Papers* e *Resource Packages*, sendo que apenas a *the ESpecialist* continuou a ser publicada após o fim do Projeto, em 1990. Além disso, muitos seminários e *workshops* foram realizados neste período, possibilitando a formação continuada de vários professores de línguas.

Borges (2011) pontua que o ESP – *English for Specific Purposes* – procedeu ao surgimento da abordagem comunicativa (para fins gerais). Holmes (2009) relata que, a princípio, vários projetos de abordagem instrumental para o ensino de línguas foram baseados nas teorias da análise das necessidades e desenho de cursos também na metodologia do ensino comunicativo de língua, sendo que os objetivos eram configurados conforme estes paradigmas. Segundo Almeida Filho (2007), o ensino comunicativo de língua estrangeira (LE) é aquele no qual as experiências de aprender são organizadas de acordo com as atividades de real interesse e/ou necessidade do estudante para que este se capacite a usar a língua-alvo na interação com outros usuários dessa língua. Estas características são semelhantes às da abordagem instrumental, pois, assim como ocorre no ensino comunicativo de LE, o curso instrumental leva em conta as necessidades e objetivos do aluno (COELHO, 2011). A partir deste fato, investigamos qual o contexto e a situação-alvo do uso da língua, delineamos quais serão as habilidades que serão focalizadas – na modalidade escrita ou oral –, o conteúdo específico relacionado àquele contexto, escolhemos o gênero textual que será trabalhado, quais as estratégias e a gramática que seja apropriada à situação-alvo.

## 2. Gêneros textuais e sequências didáticas: uma perspectiva sociointeracionista

Produtos da atividade humana, os textos estão articulados às nossas necessidades e interesses e às condições de funcionamento das formações sociais dentro das quais os mesmos são produzidos (BRONCKART, 2012). Diante da diversidade de contextos existentes, sempre em constante evolução, muitas são as espécies de textos que surgiram e ainda surgem dos vários modos produção destes.

Conforme Bronckart (2012), desde o século passado e, principalmente, a partir de Bakhtin, a noção de gênero tem sido aplicada de maneira progressiva ao conjunto das produções verbais organizadas: às usuais formas escritas (resumo, artigo científico, notícia etc.) e ao conjunto das formas textuais orais ou pertencentes à “linguagem ordinária” (conversação, exposição, relato de acontecimentos vividos etc.). Por isso, “qualquer *espécie de texto* pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e [...] todo exemplar de texto observável por ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2012, p. 73) (Grifos do autor).

Portanto, o estudo dos gêneros textuais no Ocidente já possui pelo menos vinte e cinco séculos de existência, caso consideremos que a observação sistemática destes teve início nos estudos de Platão (MARCUSCHI, 2011). Desta maneira, este estudo está na moda, mas não é algo novo, que surgiu nos últimos decênios do século XX. Marcuschi (2011) reconhece que, por haver uma dificuldade natural no tratamento do tema, resultante da abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise, é muito difícil fazer até mesmo um levantamento das abordagens teóricas atuais.

No que diz respeito à classificação dos gêneros, Bakhtin (1992) propõe uma distinção destes em primários (simples) e secundários (complexos): os primários fazem parte das situações mais simples, como as de comunicação oral e imediata (como as conversas informais, por exemplo), enquanto que os secundários constituem as situações de comunicação consideradas mais complexas (como o discurso científico, por exemplo), que implicam a escrita. Para este autor, esta distinção é bastante relevante, pois “a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”, sendo que, apenas “com essa condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 282), abrangendo seus aspectos essenciais.

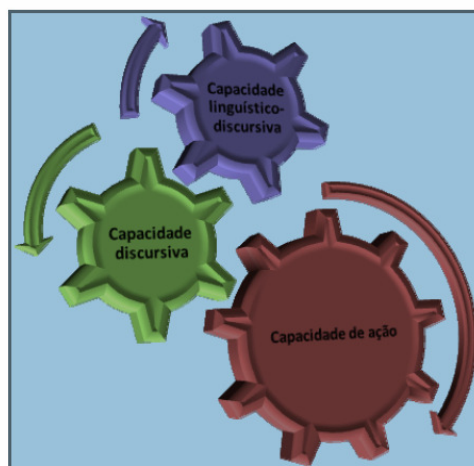
Partindo da noção de gênero como entidade dinâmica, forma cultural e cognitiva de ação social, adotamos, neste estudo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como perspectiva teórica. Esta perspectiva passou a ser constituída na década de 80, através de um grupo de pesquisadores genebrinos, que tiveram Vygotsky e Bakhtin como fontes maiores de referência, respectivamente, nos campos de desenvolvimento e linguagem (CRISTÓVÃO, 2001). Atualmente, existem grupos de pesquisa em outros lugares, como Brasil, Portugal e Argentina, onde há grupos com uma forte ligação com a Universidade de Genebra e seus pesquisadores (BEATO-CANATO, 2011). De acordo com Cristóvão (2001, p. 13), o quadro epistemológico dessa corrente teórica se fundamenta na visão de que as condutas humanas são resultantes de “um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem”.

Em conformidade com Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Para estes autores, de uma forma mais concreta, “uma ação

de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”. (Grifos dos autores).

Para que o trabalho escolar com expressão escrita contemple diferentes tipos de leitura e de escrita, podemos nos orientar pelas operações realizadas pelo aprendiz e pelas capacidades de linguagem (Figura 1) que deve mobilizar. Por capacidades, Dolz e Schneuwly (1998 *apud* CRISTÓVÃO, 2009) consideram: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. O reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos diz respeito às capacidades de ação, que estão relacionadas aos objetivos, a utilização do espaço-tempo, as escolhas de temas e conteúdos e compreensão dos agentes participantes. Já as capacidades discursivas, ou seja, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, dos tipos de sequência e de discurso mobilizados, estão relacionadas à organização de um evento reflexivo, destinado a levar os participantes a tomarem consciência de suas ações. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas se referem ao reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto e estão associadas ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento do discurso em um determinado contexto (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011).

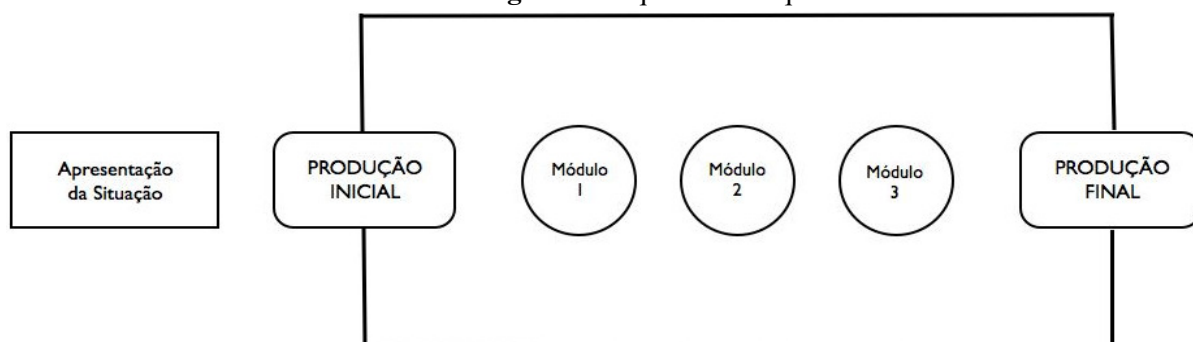
**Figura 1** – Capacidades de Linguagem<sup>3</sup>



<sup>3</sup>Segundo Beato-Canato (2009).

Apesar de serem separadas didaticamente, essas capacidades de linguagem (Figura 1) se mobilizam de maneira integrada, para que, desta forma, a comunicação aconteça (BEATOCANATO, 2011). Uma forma de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz é a realização de sequências didáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem uma sequência didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito” (p. 82). Este tipo de sequência tem como finalidade ajudar o aprendiz a dominar melhor um gênero textual, levando-o a falar ou escrever de uma maneira mais adequada em uma situação específica. Por isso, o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o aluno “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). As SDs servem, então, como uma forma de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem consideradas novas ou dificilmente domináveis. O esquema a seguir (Figura 2) representa a estrutura de base de uma SD:

**Figura 2:** Esquema da sequência didática<sup>4</sup>



Conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD compreende quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Na fase de apresentação da situação, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar é descrita detalhadamente. Em seguida, acontece a produção inicial: os alunos elaboram o primeiro texto, oral ou escrito, conforme ao gênero trabalhado, a partir das orientações recebidas na apresentação da situação. Através desta etapa, o professor pode

<sup>4</sup> Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).



avaliar as capacidades já adquiridas e fazer ajustes nas atividades e exercícios previstos na sequência de acordo com as dificuldades e possibilidades reais de uma turma. Essa produção inicial define quais são as capacidades que os alunos devem desenvolver para que possa dominar melhor o gênero textual em questão. Já os módulos, formados por várias atividades, fornecem aos alunos os instrumentos necessários para que dominem tal gênero, através de um modo sistemático e aprofundado. Na última etapa, na produção final, os conhecimentos adquiridos podem ser postos em prática pelos discentes e, com a ajuda do professor, avaliar os progressos alcançados. Além disso, esta produção serve para uma avaliação do tipo somativo, que deverá incidir sobre os aspectos trabalhados no decorrer da sequência.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa-ação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* de Vitória da Conquista. Por se tratar de um estudo através do qual se almeja o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de nossos estudantes, a pesquisa-ação configurou-se como a mais adequada para este estudo.

Participaram do estudo dez alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) e foram utilizados três instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa: dois questionários e as notas de campo professora-pesquisadora. A coleta de dados foi desenvolvida no decorrer da realização do procedimento da sequência didática com o gênero *abstract*. Destacamos três momentos do período no qual a pesquisa foi realizada: 1) a apresentação da situação e da pesquisa dentro da proposta da sequência didática e a primeira produção; 2) os módulos; e 3) a produção final.

No primeiro momento, a professora-pesquisadora mostrou aos alunos a proposta da sequência didática envolvendo a produção do gênero textual *abstract*, explicando as etapas que fazem parte deste processo: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Além disso, neste momento, os alunos realizaram a atividade proposta para a primeira produção: a tradução de um resumo para a língua inglesa. Após a etapa da primeira produção, aconteceram os módulos. Este período foi constituído por três momentos nos quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: grupos nominais, afixos (prefixos e sufixos) e marcadores discursivos.



Em seguida, na produção final, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrever seus textos, permitindo que os progressos realizados fossem avaliados. Como a professora-pesquisadora e os estudantes chegaram à conclusão que seria bastante interessante usarem o tradutor do *Google* como uma ferramenta de ajuda para a tradução do resumo para o inglês, nesta etapa, o uso desta ferramenta foi permitido.

#### 4. Análise e discussão dos dados

Para nortear este estudo, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa: 1) Como os participantes analisam as contribuições da sequência didática para seu desenvolvimento como aprendizes de inglês? e 2) Para os participantes, de que forma o reconhecimento do gênero textual *abstract*, sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos auxiliam os mesmos em sua vida acadêmica e profissional?

No intuito de responder às perguntas dessa pesquisa, primeiramente, analisamos os dados referentes às considerações que os participantes fizeram de cada etapa da SD – a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Posteriormente, considerando estes dados, verificamos aqueles referentes à avaliação que os participantes fizeram da importância da aprendizagem de inglês e do estudo de textos vinculados à sua realidade e da relevância do trabalho com gêneros textuais e da sequência didática para a vida acadêmica e/ou profissional dos estudantes.

Tomando como base os dados analisados, pontuamos, a seguir, as principais contribuições, tecendo considerações embasadas nos pressupostos teóricos que sustentam este estudo.

#### ***Estudo de uma língua estrangeira e de um gênero textual relevante para a vida acadêmica e profissional dos discentes***

Por se tratar de um gênero de texto muito comum e solicitado no contexto acadêmico – tanto em relação à leitura quanto à escrita –, os alunos concordaram que a proposta de estudar o gênero *abstract* foi bastante relevante. Trata-se de um gênero complexo, que ainda não era ainda dominado pelos estudantes. É exatamente a partir deste tipo de gênero – gêneros que os aprendizes têm mais dificuldades para acessar de uma forma espontânea (BAKHTIN, 1992;

DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) –, que as sequências devem ser elaboradas. Desta maneira, estas se tornam uma excelente oportunidade para que estes aprendizes tenham acesso a novas práticas de linguagem que, geralmente, são dificilmente domináveis. Como se tratava de um gênero mais complexo abordado dentro de uma tarefa complexa, os alunos foram confrontados em seus próprios limites, principalmente no que se refere à primeira produção, etapa na qual sentiram dificuldades.

Nessas novas práticas, certas capacidades são necessárias da parte do aprendiz: a adaptação às características do contexto e do referente da situação de comunicação, a mobilização de modelos discursivos e o domínio das unidades linguísticas e das operações psicolinguísticas (CRISTÓVÃO, 2009). Em relação ao uso do conhecimento desse gênero em situações específicas, os participantes pontuaram que se trata de um estudo significativo, pois será útil no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, ao se familiarizarem com tal gênero, têm mais facilidade para poderem produzir e ler artigos na sua área de atuação.

No decorrer da sequência, os estudantes tiveram a oportunidade de escrever e reescrever o texto, discutindo as possibilidades de tradução tanto com a professora-pesquisadora quanto com os colegas. Isso promoveu o desenvolvimento dos estudantes como aprendizes da LI no decorrer dessa trajetória, mesmo se tratando de um tempo curto. Embora o trabalho não tenha envolvido muitos exemplos do gênero textual *abstract* e o resumo escolhido para ser traduzido tenha sido um texto curto, os participantes demonstraram empenho para realização das atividades e desejo de desenvolver a própria autonomia.

Em relação ao trabalho com textos sociais vinculados à realidade dos estudantes, a maioria deles disse que isso facilitou a tradução, contribuindo para a aprendizagem do vocabulário técnico da área. Além disso, fazer a tradução de um texto que trata sobre a informática os auxiliou a se familiarizarem com a língua, pois estes conteúdos fazem parte de seu dia-a-dia – seja no ambiente acadêmico, seja no meio profissional. Isso permitiu que a aprendizagem ficasse mais interessante por se tratar de algo que faz sentido para os participantes.

O trabalho com o gênero *abstract* permitiu o estudo desses textos autênticos que circulam no contexto de atuação dos estudantes. Sobre a importância do trabalho através de textos, Lima (2009, p. 51) afirma que o ensino de língua estrangeira

[...] deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os [...] gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural etc.

Por meio do uso de textos de diversos gêneros, é possível realizar atividades coerentes com as necessidades dos aprendizes, nas quais conteúdos como os gramaticais e lexicais possam ser estudados tomando por base um texto sócio-historicamente situado.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa como via de acesso à comunidade científica nacional e internacional, segundo Motta-Roth e Hendges (1998), para que se tenha condições de tomar ocupar espaço nessa comunidade, é preciso ser competente no registro acadêmico em inglês, participando ativa e criticamente nos eventos internacionais. Estudar o gênero *abstract* cria oportunidades para que os participantes possam se desenvolver academicamente nesse tipo de registro, abrindo portas no que se refere à participação em eventos internacionais, publicações em revistas diversas. O contato com esse gênero também auxilia o discente na leitura de *abstracts*, possibilitando a ampliação do conhecimento científico do mesmo.

Outra razão pela qual os estudantes precisam adquirir conhecimento da LI é a relevância dessa língua para o mercado de trabalho. Os estudantes precisam, ao terminarem o curso, participar de provas de certificação da área, nas quais se exige um saber avançado da língua. Além, conforme os participantes citaram que muitas informações presentes no curso de BSI e nas áreas tecnológicas, como um todo, estão em língua inglesa, o que torna o aprendizado dessa LE ainda mais necessário. Embora os estudantes tenham utilizado o tradutor do *Google* durante a produção final, muitos consideraram necessário ter certo conhecimento da língua-alvo para traduzir de uma maneira adequada. Desta forma, a utilização da ferramenta nesse contexto implica necessariamente um domínio mínimo da LI.

Além disso, vale salientar que o Governo Federal tem incentivado jovens estudantes tanto dos cursos de graduação quanto dos de pós-graduação com o programa “Ciências Sem Fronteiras”<sup>5</sup>. Este programa visa promover, através do intercâmbio e da mobilidade internacional, a consolidação, expansão e internacionalização da tecnologia e da ciência, da competitividade e da inovação brasileira. Por ser uma língua franca, o conhecimento do inglês

<sup>5</sup> Informações sobre o programa Ciência Sem Fronteiras disponível no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

é, na grande maioria das vezes, o mais requisitado. Alguns alunos, durante as aulas, conversaram a respeito deste programa e demonstraram interesse em fazer parte do mesmo. Nesse caso, a exigência em relação ao domínio da língua é ainda maior, pois o estudante precisa dar conta das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

***Processo colaborativo: participação dos alunos na construção da sequência didática***

Após a realização dos módulos, os participantes puderam dar algumas sugestões para a melhoria do processo dessa fase, como o aumento da carga horária da disciplina – uma questão não depende da decisão do professor – e o trabalho com uma variedade maior de materiais e o uso mais intenso de recursos audiovisuais. Além disso, durante as aulas dessa etapa, a professora-pesquisadora e os discentes conversaram bastante sobre o uso do tradutor do *Google* e acordaram que tal uso seria interessante no momento da produção final, facilitando a tradução. Mesmo com a utilização do tradutor, os estudantes demonstraram esforço na busca pela tradução correta, consultando dicionários, esclarecendo dúvidas com os colegas, consultando a professora-pesquisadora. Esse processo colaborativo é de suma importância, levando em conta que, no processo de elaboração de um curso baseado em uma abordagem instrumental, à medida que o professor passa a se tornar pesquisador, *designer* e avaliador de material didático, o aluno passa a ser parceiro, sendo corresponsável pela aprendizagem (RAMOS, 2005).

Embora algumas dificuldades tenham surgido durante o curto percurso da SD realizada com a turma de BSI, o presente estudo buscou contemplar esses pontos citados pela autora. Promover um trabalho processual, organizado em uma sequência didática, no qual se insere ainda uma pesquisa-ação, demanda bastante tempo e uma elaboração criteriosa de objetivos a serem alcançados para que ocorra a melhora desejada na prática. Devido à falta de tempo e à grande quantidade de alunos na turma, a professora-pesquisadora teve dificuldades para realizar atividades mais diversificadas e promover a produção de mais textos, atividades que poderiam ajudar a ampliar o conhecimento de LI dos alunos e a familiarização com o gênero *abstract* e outros gêneros acadêmicos.

Dentro de uma perspectiva sociointeracionista, realizar esse tipo de procedimento através da colaboração dos discentes, estimulando o método indutivo, é totalmente relevante, pois o professor deixa de ser um transmissor de conhecimento, criando oportunidades

adequadas de aprendizagem e permitindo que os aprendizes tenham participação ativa nesse processo (CRISTÓVÃO, 2009). Ao refletir sobre como promover o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira por meio da colaboração, Leffa (2011) pontua uma linha de ação em três etapas: a criação de uma parceria entre professor e alunos, para que se forme uma comunidade na sala de aula; o estabelecimento, em conjunto, dos objetivos almejados; e a busca de meios necessários para que tais objetivos sejam alcançados. É por meio desse tipo de interação que os estudantes tomam consciência das habilidades e dos tipos de compreensão utilizados nos textos sociais, internalizando-os de forma gradual, regulando e estruturando suas próprias estratégias de aprendizagem (PINTO, 2010).

### Considerações finais

Observando os dados analisados, o desenvolvimento dos alunos sob a perspectiva dos mesmos e considerando os pressupostos teóricos adotados, percebemos que adotar a pesquisa-ação como foco metodológico possibilitou não apenas a busca pelo saber científico por si próprio: o estudo promoveu o crescimento da docente responsável pela pesquisa, como pesquisadora e como professora, a busca pela melhoria da sua prática pedagógica e a tentativa de criar oportunidades para que os estudantes do curso de Sistemas de Informação se desenvolvessem como aprendizes da LI para que pudessem atuar efetivamente no contexto acadêmico e/ou profissional. Embora dificuldades como a carga horária curta, por exemplo, tenham surgido, houve uma melhora considerável no desenvolvimento dos alunos, estimulando-os, também, a criar estratégias próprias no intuito de aprenderem a LI de uma maneira eficaz. Sabemos que a aprendizagem de uma LE não depende exclusivamente do ambiente de sala de aula: é preciso despertar nos estudantes o desejo de ir além dos limites de tempo e espaço impostos pela sala de aula, para que estes busquem novas experiências com a língua-alvo (PAIVA, 2009).

Esperamos que o presente estudo funcione como um agente estimulador para que outros professores-pesquisadores se interessem em estreitar os laços da teoria e da prática, permitindo a troca de saberes dentro e fora da sala de aula, com a finalidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, seja sob a abordagem instrumental ou sob outras abordagens, mais dinâmico, eficaz e contextualizado com as necessidades e objetivos dos aprendizes.

**Referências bibliográficas:**

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 815-835, 2011.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 17-31.

CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

COELHO, Juliana Guimarães Rodrigues. Análise linguístico-discursiva do gênero introdução de artigo de pesquisa (para fins específicos): Teste ANPAD. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n.4, p. 871-890, 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 263f. 2001.

\_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário;

GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

HOLMES, John. Impact: what happens in the long run?. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 113-126.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 93 f. 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-62.

\_\_\_\_\_. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 77-86.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.



\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 109-123.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Gláís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, mai.-ago 1999, p. 5-11.

\_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

### **Contributions of a didactic sequel with the textual genre named *abstract* to the process of instrumental English teaching-learning process**

**Abstract:** This article aims to present how a process work with the abstract genre, organized in didactic sequences can contribute to students of Bachelor of Information Systems course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, *campus* in Vitória da Conquista, develop themselves as English learners to act socially in their academic and professional areas, considering that this is the purpose of English teaching based on the English for Specific Purposes approach. As a theoretical contribution, we consider the English for Specific Purposes approach to English teaching, studies about textual genre and the work with textual genres through didactic sequences under a socio-interactionist perspective of language. Action research was configured as the most suitable for this study because, from the data obtained during the procedure of didactic sequence, it allows the results to be applied in improving the teaching practice and the student learning process. The participants of this study were ten students from the Information System course and three instruments were used for data collection: two questionnaires and the field notes of the teacher-researcher. After data analysis, we realized that there was a considerable improvement in the development of students, encouraging them also to create strategies in order to learn the English language in an effective manner. Moreover, they recognized the importance of studying the textual genre abstract for their academic and / or professional life.

**Keywords:** English for Specific Purposes. English teaching and learning. Textual genres. Didactic sequences.

**Recebido em:** 19/10/2013.

**Aprovado em:** 15/11/2013.