

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Rosa Lúcia da Silva

Template para elaboração de uma unidade didática na perspectiva dos
estudos sociorretóricos de gênero

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo
2018

Rosa Lúcia da Silva

Template para elaboração de uma unidade didática na perspectiva dos estudos sociorretóricos de gênero

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli.

São Paulo
2018

Silva, Rosa Lúcia da

Template para elaboração de uma unidade didática na perspectiva dos estudos sociorretóricos de gênero / Rosa Lúcia da Silva. São Paulo, 2018.

183 f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Língua Portuguesa.

Orientação: Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli.

1. Gêneros textuais na concepção sociorretórica.
2. *Templates* no processo de ensino e aprendizagem.
3. Análise do *corpus*.

Palavras-Chave: *template*; unidade didática; educação; concepção sociorretórica de gênero textual; modelo CARS.

Banca Examinadora

*Dedicada aos meus amores
desta vida e que serão para todas
as vidas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com sinceridade, a todos os que contribuíram para o meu processo de mestrado, desde o meu ingresso na PUC-SP até esta finalização. Certamente, algumas pessoas importantes e queridas não serão nomeadas aqui, por falta de espaço, mas isso não significa que não lhes dê o devido reconhecimento.

Obrigada,

primeiramente, à minha querida orientadora, **Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli**, por ter tornado possível para mim, até agora, o cumprimento desta exigência do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, que é a produção da dissertação de mestrado. Por ter me dado a oportunidade de trabalhar sobre um tema em que eu encontrei um significado relevante para mim. Por ter me apresentado os estudos sociorretóricos. Por ter, com paciência e respeito, me guiado nas atividades de escrita, me apoiando, ombro a ombro, em meu esforço de transformar minha forma de expressão em linguagem acadêmico-científica. Por ter se envolvido pessoalmente em procedimentos que tornaram possível o cumprimento de formalidades e prazos. E, finalmente, por ter me dado a oportunidade de acompanhar, como monitora, cursos a distância coordenados por ela.

Karlene do Socorro da Rocha Campos, por me motivar, com seu conhecimento e entusiasmo, a conhecer os estudos sociorretóricos. Por ter participado de minha banca de qualificação, apontando as deficiências do texto, para que eu tivesse a oportunidade de melhorá-lo. Por me permitir acompanhar os cursos de ensino a distância de que é professora. E por, com bondade, disponibilizar seu tempo para participar de minha banca final.

Andréa Pisan Soares Aguiar, por ter participado de minha banca de qualificação, indicando as deficiências do texto, para que eu pudesse corrigi-las. Por me acolher, como monitora, nos cursos a distância dos quais é professora, me orientando no uso do ambiente virtual e me propiciando verdadeira atualização de conhecimentos em minha área de formação. E por, gentilmente, disponibilizar seu tempo para fazer parte de minha banca final.

Izilda Maria Nardocci e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, por se disporem a integrar a minha banca final como suplentes.

★ Aos queridos Professores Doutores:

Ana Rosa Ferreira Dias, por ter me apresentado os Estudos da Conversação e da Etnometodologia, proporcionando sempre, em suas aulas, encontros de conhecimento, sabedoria e delicadeza.

Dieli Vessaro Palma, por compartilhar o seu conhecimento, sempre à frente de seu tempo. Suas aulas foram essenciais para eu me atualizar sobre tendências de inovações que vêm se desenvolvendo em prol dos processos de ensino e aprendizagem, como as metodologias ativas, a sala de aula invertida e outras.

Jeni Silva Turazza, onde estiver, por compartilhar comigo e com os colegas, em suas aulas, sua riqueza intelectual, sempre num tom de sabedoria e franqueza. E por me acolher no Programa, com respeito, apesar de eu ter permanecido por anos afastada da vida acadêmica.

Luiz Antonio Ferreira, por me mostrar o rico mundo da Retórica, que eu conhecia apenas superficialmente, por não fazer parte da minha formação anterior. E por seu cuidado com cada aluno, o que o faz sempre querido das turmas.

Maximina Maria Freire, por me aceitar em sua disciplina *Ambientes educacionais mediados por recursos tecnológicos e o desenho de cursos complexos*, me proporcionando conhecer a Complexidade e me mostrando os primeiros passos para criar um curso no ambiente virtual *Moodle*.

Sueli Cristina Marquesi, por me mostrar o quanto a Linguística evoluiu desde que eu deixei a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santos.

Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEDULING), por me acolherem com carinho em suas reuniões, permitindo que eu convivesse com professores de grande saber e me proporcionando momentos de leituras e reflexão.

Angelita Gouveia Quevedo, por suas aulas tão claras, no portal *Moodle* da Puc, sobre ensino a distância.

★ Pela preciosa ajuda...

Coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, nas pessoas do coordenador, **Professor Doutor Luiz Antonio Ferreira**, e da assistente de coordenação, Sra. **Lourdes Scaglione**, por me darem apoio no cumprimento de todos os processos burocráticos do Programa.

Todos os meus jovens colegas de curso, que sempre promoveram um ambiente de acolhimento e solidariedade, tornando nossas aulas ricas e agradáveis. Não os cito nominalmente, por falta de espaço, mas cabem todos na minha memória.

Thomas Rose, que indicou o *Template* COL, facilitando o meu trabalho, e **Natália Matheus**, pelas indicações de pesquisa sobre *templates*.

★ Aos que dão um significado melhor para a minha vida e que têm a minha admiração:

Luiz Antonio Pinho, meu querido companheiro na jornada desta vida, por sua bondade, seu apoio material e emocional.

Felipe Littger e **Isabela Littger**, meus amados filhos, por sua retidão e dedicação a tudo o que fazem no caminho do bem, que me mostram um lado mais possível e colorido da vida.

Antonio Silva e **Carla Littger**, meus queridos pais, por seus sacrifícios, honestidade, criatividade e carinho.

Eliane Littger, minha querida irmã, por ser uma pessoa iluminada e estar sempre segurando a mão de todos, com grande sabedoria, e a minha em especial.

... é Deus quem dá!

Template para elaboração de uma unidade didática na perspectiva dos estudos sociorretóricos de gênero

Resumo

Rosa Lídia da Silva

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa: Texto e discurso nas modalidades oral e escrita do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Trata-se do estudo de um modelo cuja finalidade é guiar o processo de escrita do documento unidade didática, por autores professores ou especialistas nas disciplinas. Empregamos a nomenclatura *unidade didática* como sendo uma série de atividades de ensino e aprendizagem reunidas e organizadas com propósitos de aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, [2009]). Esse modelo, nomeado *template* de unidade didática, é construído com os componentes de uma unidade didática, podendo conter recursos de autoformatação, que facilitam a produção do documento final, mesmo por autores menos experientes. Nosso objetivo principal foi conhecer melhor o *template*, sua composição e organização sociorretórica, para refletir se e de que maneira ele afeta a qualidade do material a que dá suporte, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Utilizamos como fundamentação teórica os estudos sociorretóricos de gênero. Os autores consultados foram Swales (1990; 2004); Miller (1984; 2015); Bhatia (1993; 2001; 2012); Bazerman (2000); Bazerman e Miller (2011); Aguiar (2011); Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); Crescitelli e Campos (2015) e Motta-Roth (1998; 2004). Sendo restrito o acesso a *templates*, por questões autorais, iniciamos nosso estudo por livros didáticos, tendo em vista serem um tipo de texto cujos componentes figuram em unidades didáticas e por terem seu uso consagrado no apoio a atividades educacionais. Analisamos dez livros e, desses, selecionamos dois para apresentar a análise mais detalhada. Tendo obtido um *template* de uso permitido, nomeado como *Template COL*, pudemos analisá-lo e reproduzi-lo aqui. Esse modelo foi criado pela *Commonwealth of Learning* (COL), organização internacional de apoio à educação, principalmente em países menos desenvolvidos. Para uma segunda exemplificação, descrevemos os itens de um *template* de unidade didática, baseadas em nossa experiência de trabalho com esse tipo de modelo. Identificamos, nesses modelos, os movimentos retóricos e passos, conforme o Modelo CARS, de Swales (1990), para entender melhor a organização e a inter-relação de seus elementos. No percurso de pesquisa, conhecemos um estudo de caso de uma pesquisadora atuante no desenvolvimento da educação na Namíbia (Fröhlich, 2008), que evidencia a utilidade prática do *template* para apoiar autores, mesmo com menor experiência. O contato com o *Template COL* e com a realidade em que é utilizado mostrou-nos que – além de auxiliar na qualidade do documento final, como já havíamos constatado anteriormente em razão de nossa experiência profissional – a aplicação de *templates* pode ser um valioso recurso, inclusive em regiões menos favorecidas. A análise por princípios sociorretóricos permitiu-nos ver o texto por mais de um enfoque, considerando seus objetivos, seu funcionamento e as pessoas que por ele são afetadas. Evidenciou-se, para nós, ser relevante o planejamento criterioso da unidade didática e a construção de seu documento final de maneira organizada, para que cumpra seu propósito junto a estudantes e professores. Nessa composição, o autor pode ser auxiliado pelo *template*, que requer, igualmente, planejamento e constitui uma ferramenta de apoio à elaboração de documentos com fins didáticos.

Palavras-chave: *template*; unidade didática; educação; concepção sociorretórica de gênero textual; modelo CARS.

Template for the elaboration of a didactic unit in the perspective of the socio-rhetorical studies of genre

Abstract

Rosa Lídia da Silva

This dissertation is inserted in the Research Line: Text and speech in the oral and written modalities of the Program of Postgraduate Studies in Portuguese Language. It is the study of a model whose purpose is to guide the writing process of the didactic unit document, by teachers authors or experts in the disciplines. We use the nomenclature didactic unit as a series of teaching and learning activities assembled and organized for learning purposes (LIBÂNEO; FREITAS, [2009]). This model, named didactic unit template, is built with the components of a didactic unit, and may contain autoforming features, which facilitate the production of the final document, even by less experienced authors. Our main objective was to better understand the template, its composition and socio-rhetorical organization, to reflect if and in what way it affects the quality of the material it supports, contributing to the teaching and learning process. We use as theoretical foundation the socio-rhetorical studies of gender. The authors consulted were Swales (1990; 2004); Miller (1984, 2014); Bhatia (1993, 2001, 2012); Bazerman (2000); Bazerman and Miller (2011); Aguiar (2011); Biasi-Rodrigues and Bezerra (2012); Campos (2014); Crescitelli and Campos (2015) and Motta-Roth (1998; 2004). Being restricted the access to templates, for reasons of copyright, we began our study by textbooks, in view of being a type of text whose components are included in didactic units and for having their use recognized in the support of educational activities. We analysed ten books and, of these, we selected two to present the more detailed analysis. Having obtained a template of allowed use, named as Template COL, we were able to analyse it and reproduce it here. This model was created by the Commonwealth of Learning (COL), an international organization supporting education, especially in less developed countries. For a second example, we describe the items of a didactic unit template, based on our experience working with this type of model. In these models, we identify rhetorical moves and steps, according to Swales' (1990) CARS Model, to better understand the organization and interrelationship of its elements. In the course of research, we have a contact with a case study of a researcher active in the development of education in Namibia (FRÖHLICH, 2008), which shows the practical use of the template to support authors, even with less experience. The contact with the Template COL and the reality in which it is used has shown us that – in addition to helping in the quality of the final document, as we have seen previously because of our professional experience – the application of templates can be a valuable resource, including in less favored regions. Analysis by socio-rhetorical principles allowed us to see the text through more than one approach, considering its objectives, its functioning and the people affected by it. For us, it has been evident that the careful planning of the didactic unit and the construction of its final document in an organized way are important so that it fulfills its purpose with students and teachers. In this composition, the author can be aided by the template, which also requires planning and constitutes a tool to support the preparation of documents for educational purposes.

Keywords: template; didactic unit; education; socio-rhetorical conception of textual genre; CARS model.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Padrões de realização do discurso em contextos profissionais	55
Figura 2 - Padrões de realização do discurso em contextos profissionais – unidade didática	56
Figura 3 - <i>Template</i> COL – Resultados do curso	121
Figura 4 - <i>Template</i> COL – Resultados da unidade	122
Figura 5 - <i>Template</i> COL – Público-Alvo	122
Figura 6 - <i>Template</i> COL – Visão geral do curso - Atividades.....	123
Figura 7 - <i>Template</i> COL – Glossário.....	125
Figura 8 - <i>Template</i> COL – Proposição de atividade.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propósito comunicativo e definição de gênero.....	33
Quadro 2 - Modelo CARS de Swales - 1990.....	46
Quadro 3 - Quantificadores negativos ou quase negativos.....	49
Quadro 4 - Negação lexical.....	49
Quadro 5 - Negação na frase verbal.....	49
Quadro 6 - Movimentos retóricos e marcadores linguísticos.....	50
Quadro 7 - Modelo CARS em 2004.....	51
Quadro 8 - Modelo CARS comentado.....	54
Quadro 9 - Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto.....	67
Quadro 10 - <i>Template X</i> - Tópicos básicos de um modelo de unidade didática.....	78
Quadro 11 - Componentes do <i>Template COL</i>	84
Quadro 12 - Livros didáticos utilizados para análise inicial.....	93
Quadro 13 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 1 a 10.....	96
Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5.....	99
Quadro 15 - Movimentos, passos e ações escritas nos <i>Templates COL e X</i>	114

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1 GÊNEROS TEXTUAIS NA CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA	20
1.1 Gênero como ação social	22
1.2 Propósito comunicativo e comunidade discursiva.....	32
1.3 Swales e o Modelo CARS.....	44
1.4 Abordagens da análise de gêneros	55
CAPÍTULO 2 <i>TEMPLATES</i> NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..	68
2.1 <i>Templates</i> no meio educacional	69
2.2 Unidade didática e <i>template</i> de unidade didática.....	72
2.3 <i>Template</i> de unidade didática como apoio ao ensino.....	75
2.4 <i>Template</i> COL a serviço da educação sem fronteiras	81
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	91
3.1 <i>Corpus</i> inicial: livros didáticos	93
3.2 <i>Templates</i> de unidades didáticas.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	145
LISTA DE ANEXOS	149

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa *Texto e discurso nas modalidades oral e escrita* e consiste num estudo do *template* para elaboração de unidade didática – a qual pode ter sua organização melhor entendida pela perspectiva dos estudos sociorretóricos de gêneros.

Consideramos unidade didática (a que também nos referimos pela sigla UD) como a composição de uma aula ou de uma sequência de aulas, com Libâneo e Freitas (2009, p. 1), que afirmam ser a unidade didática “[...] um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando à consecução de objetivos de aprendizagem”. Segundo os autores,

[...] dificilmente um assunto é trabalhado em apenas uma aula (considerando “aula” como uma unidade de tempo de 60 min.). Por essa razão, seria razoável entender-se que o Plano de ensino se divide em vários planos de unidades didáticas (no entanto, não há razão para não chamar o “Plano de unidade” de Planos de aulas). A expressão “unidade didática” foi difundida no Brasil por Irene Mello de Carvalho em seu livro *O Ensino por Unidades Didáticas*, publicado em 1969. (LIBÂNEO; FREITAS, 2009, p. 1).

O *template* em estudo é um modelo concebido para nortear o processo de escrita do texto que será utilizado, por professores e estudantes, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, tanto na modalidade presencial como a distância. Esse texto será referido como documento de unidade didática.

Nosso interesse por esse modelo textual nasceu da constatação prática de que a sua aplicação pode trazer benefícios e versatilidade ao processo de escrita de diversos tipos de documentos com fins didáticos. Tivemos a oportunidade de utilizar *templates* profissionalmente, em ambientes empresariais e educacionais, e essa experiência foi muito positiva.

Com esta pesquisa, pretendemos ampliar nosso conhecimento a respeito das características e funcionamento desse modelo, que ainda é pouco divulgado. Buscamos demonstrar a importância de se adotar o *template* para elaboração do documento de unidade didática (planejado pelo próprio professor ou por outros profissionais da instituição de ensino), por entendermos que:

- a) ainda na fase de sua concepção (ou de adaptação de um modelo existente), o *template* facilita o desenho da unidade didática, por ensejar

que o planejador se atenha à definição dos tópicos essenciais e acessórios que deverão constar do documento final escrito com a utilização do modelo;

- b) por ser um modelo escrito, o *template* pode funcionar como um documento-base para sugestões de alterações e aprimoramentos, por parte da coordenação da instituição e também de autores de unidades didáticas e professores, e mesmo de outros profissionais, como revisores, a qualquer tempo;
- c) o *template* confere maior organização e qualidade ao material de ensino e aprendizagem unidade didática, por:
 - c1) sinalizar ao autor do material quais são os tópicos essenciais e acessórios definidos na concepção do modelo, orientando seu processo de escrita;
 - c2) definir uma sequência lógica para os tópicos do material, em prol de sua clareza, facilitando a atuação didática do professor e a compreensão por parte do estudante;
 - c3) estabelecer uma identidade visual para o material, facilitando o trabalho de formatação por parte do autor e diminuindo o tempo na diagramação e reformatação, quando esta é necessária.

Estudamos aqui o *template* para responder à nossa seguinte questão: “por que e de que maneira o *template* auxilia o trabalho do locutor – no caso, o autor da unidade didática –, refletindo na realidade educacional que envolve os interlocutores professor e estudante?”.

Temos como objetivos: 1) verificar como se constitui a estrutura de um *template* de unidade didática e os possíveis efeitos de sentido gerados pela organização impressa com base nos movimentos retóricos retratados nessa organização; 2) apurar a utilidade e versatilidade do *template* de unidade didática no processo de ensino e aprendizagem, por compreendermos ser o *template* uma ferramenta que auxilia o autor a organizar melhor o gênero unidade didática.

Nossa pesquisa está fundamentada nos estudos sociorretóricos de gêneros, principalmente, nos trabalhos de Miller (1984; 2015) sobre gênero como ação social e de Swales (1990; 2004), voltados a aprimorar a escrita acadêmica, em especial no ensino de línguas, nos quais o autor evidencia a organização do texto em função de seus propósitos comunicativos e de suas estratégias retóricas para alcançá-los.

Fundamenta-se também em Bhatia (2012), que trata de textos de uso profissional, tendo em vista que o *template* em estudo é preparado e utilizado por profissionais, autores de materiais didáticos e autores professores ou especialistas nas disciplinas.

Para entender a unidade didática, documento presente e relevante no processo de ensino e aprendizagem, nos apoiamos nos ensinamentos dos educadores Libâneo e Freitas ([2009]) e Leitão (1976).

Com o objetivo de obter o *corpus* de análise, realizamos pesquisas sobre a utilização de *templates* na elaboração de unidades didáticas, por meio de contatos informais junto a profissionais ligados à produção de materiais didáticos e também pela internet. Chegamos ao resultado de que, embora essa ferramenta seja de fato utilizada no Brasil por instituições particulares de ensino, não há divulgação sobre essa estratégia e, por questões de direitos autorais, seus modelos não são disponibilizados para outras instituições.

Iniciamos nossas análises, então, por um conjunto de dez livros didáticos, por entendermos que nesse tipo de texto havia a maioria dos componentes de uma unidade didática. Apresentamos o rol desses livros, referidos como LDs (no Quadro 12), e também nosso levantamento de seus movimentos retóricos, passos e ações escritas (nos Quadros 13 e 14), com base no modelo CARS de Swales (1990). Essas unidades funcionais foram analisadas em dois dos livros, e sua análise foi apresentada.

A identificação e a análise dos movimentos e passos dos LDs nos auxiliaram, depois, no estudo dos *templates*.

Obtivemos, posteriormente, um *template* de uso aberto, com licença *Creative Commons*, elaborado pela Commonwealth of Learning [Comunidade de Aprendizagem] (COL), que é apresentado no Capítulo 2, e pudemos reproduzi-lo,

como exemplificação (no Anexo A). Utilizamos esse modelo para o levantamento e análise dos movimentos e passos retóricos, nos moldes do estudo dos LDs, com as devidas adaptações.

Para contarmos com um segundo exemplo de composição de *template*, descrevemos os tópicos essenciais de um modelo de unidade didática (no Quadro 10), tendo como base nossa experiência profissional com documentos com fins didáticos elaborados com o uso de *templates*, na qual tivemos a oportunidade de constatar a versatilidade dessa ferramenta como um apoio para a produção de materiais de qualidade destinados a diferentes áreas do conhecimento e disciplinas.

Nessa perspectiva, vemos relevância em se fazer um estudo pormenorizado do *template* de unidade didática, como suporte para a pré-produção e a elaboração do material a ser utilizado por professores e estudantes no desenvolvimento de uma ou mais aulas, tendo em vista seu caráter de guia orientador, tanto para seus planejadores e autores como para os autores das unidades didáticas elaboradas com base nele.

Este trabalho está organizado em três capítulos, descritos a seguir.

O Capítulo 1, *Gêneros textuais na concepção sociorretórica*, traz conceitos de autores que vêm contribuindo para revigorar e divulgar os estudos linguísticos, principalmente nos campos profissionais e acadêmicos, a exemplo de:

- a) John Swales, professor e pesquisador nos Estados Unidos, com seu estudo que estabelece um modelo “de análise de gêneros (SWALES, 1990) na qual se consideram os propósitos comunicativos do gênero; as unidades funcionais (movimentos retóricos) que o caracterizam e as estratégias retóricas empregadas para o alcance de tais propósitos” (CRESCITELLI; CAMPOS, 2015), voltado, a princípio, à organização de introduções de artigos de pesquisa.

O modelo CARS de Swales adquiriu tal importância, que passou a ser aplicado para textos de outras naturezas e a ser divulgado em trabalhos de diversas partes do mundo, como Brasil, China, EUA, Inglaterra, Irã, Itália, Polônia, Reino da Arábia Saudita, Suécia e muitos outros países.

- b) Carolyn R. Miller (1984; 2015), outra autora de destaque nos estudos de gêneros na visão sociorretórica, que “propõe uma concepção de gênero baseada em motivos sociais convencionais que são encontrados em tipos recorrentes de situações”¹ e traduz o gênero como uma ação social.
- c) Bhatia, que se dedica ao estudo dos gêneros profissionais e propõe um modelo de análise de gênero com sete passos, explicados didaticamente.
- d) Além de Bazerman, Motta-Roth, Biasi-Rodrigues, Bakhtin e outros.

No Capítulo 2, *Templates no processo de ensino e aprendizagem*, abordamos a utilização de *templates* (modelos) para a produção de documentos com finalidades didáticas e tratamos mais especificamente do *template* de unidades didáticas, o qual tem como função orientar o autor durante a elaboração do documento unidade didática.

A presença e a disposição dos elementos do modelo irão nortear, conceitualmente e também com relação ao seu formato, a organização do documento final, desde a fase de idealização do documento, com vistas aos resultados esperados da aplicação desse material didático na rotina do professor e dos estudantes.

O documento de unidade didática elaborado com os critérios de pré-produção estabelecidos para o *template* torna-se um orientador para o que será estudado durante uma ou mais aulas, indicando os conteúdos a serem desenvolvidos, as atividades-tarefas a serem realizadas, vinculados aos objetivos traçados anteriormente para o curso e a disciplina.

Sendo o modelo adaptável às necessidades do professor/ autor da unidade didática, os tópicos previstos no *template* podem ser construídos de forma sintetizada e complementados com leituras, pesquisas e vídeos indicados, com explanações e discussões promovidas em sala física ou virtual, e podem também ser mais desenvolvidos, nos moldes de uma unidade de livro didático, tendo a configuração de uma unidade-curso, com graus de autonomia em relação a outras unidades.

¹ “[This essay] proposes a conception of genre based on conventionalized social motives which are found in recurrent situation - types. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238749675_Genre_as_Social_Action>. Acesso em: 4 nov. 2017.

Todas essas possibilidades devem ser avaliadas pelos professores e/ ou instituição e estabelecidas no próprio *template*, com a definição da extensão dos textos, da duração de cada seção ou etapa da unidade, e de outras características, para que os materiais alcancem um padrão de qualidade.

O *template* facilita:

- 1) o planejamento da unidade didática como um todo, seja ela única ou composta por outras, tendo em vista que requer a escolha de critérios e definição de padrões em vários âmbitos;
- 2) a elaboração da unidade didática, tanto por indicar seus componentes básicos como por poder fornecer uma máscara que auxilia o trabalho de formatação e garante melhor efeito visual ao material, atraindo sobretudo o interesse do leitor;
- 3) a composição, paulatina, de dossiês com unidades didáticas produzidas para determinados cursos e/ ou disciplinas, e sobre certos temas, para orientar a avaliação dos materiais em função dos resultados de aprendizagem obtidos;
- 4) a orientação dos leitores *professor* e *estudante*, em suas atividades de ensino e aprendizagem, pela utilização do documento gerado, de maneira coerente e organizada, com base no modelo.

A composição do documento de unidade didática com o apoio de *template* não afeta somente a forma, o *layout*, mas, principalmente, o planejamento prévio e todo um arcabouço de princípios da instituição e do professor, além de se escorar nas normas dos órgãos que regulamentam a educação. O documento gerado com a utilização desse *template* pode vir a ser uma valiosa ferramenta de apoio ao professor e ao estudante.

No Capítulo 3, *Análise do corpus*, fazemos um levantamento dos movimentos retóricos, passos e ações escritas que se manifestam nos componentes de dois modelos, o *Template* COL e um segundo modelo que idealizamos e denominamos *Template* X, visando a entender a organização de seus tópicos.

Apresentamos adiante nossa pesquisa, esperando poder contribuir de alguma maneira para que os processos de produção de documentos com fins didáticos sejam mais explorados e melhor desenvolvidos.

CAPÍTULO 1 GÊNEROS TEXTUAIS NA CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA

Neste primeiro capítulo, reunimos conceitos de autores que aliam o conhecimento teórico a respeito de gênero textual às suas práticas profissionais e acadêmicas, considerando as situações de interações sociais. Eles vêm conseguindo suscitar o interesse de pessoas de diferentes regiões e culturas pelas questões do texto, tornando-as mais acessíveis e dando nova vida aos seus estudos.

Esses movimentos intelectuais se iniciaram nos anos 1960-1970, segundo Connor (1996, p. 65-70 *apud* CARVALHO, 2005, p. 130), quando ocorreu uma revitalização da retórica clássica, nos Estados Unidos, que passou a ser relacionada ao ensino de estratégias persuasivas.

Pela introdução de novas teorias, houve uma aproximação entre os mundos moderno e clássico, que resultou no movimento chamado de *nova retórica*. Essa virada teve como representantes Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (1969) e Stephen Toulmin (1958), cujos modelos passaram a ser largamente empregados no ensino de redação. Com a revitalização da retórica, foram valorizadas as noções de *propósito e contexto*, essenciais para o estudo de gêneros – que mais adiante se consolidaria. (CARVALHO, 2005, p. 131)

Os trabalhos desses autores, aliados aos “livros-textos” que transpuseram suas noções para a sala de aula, de acordo com Carvalho (2005, p. 131), fizeram o texto deixar de ser visto somente como um “artefato linguístico”, passando-se a considerar a fala e a escrita como “instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social”.

Outros autores, então, vieram a se destacar nos estudos de gêneros nessa nova ótica, já não vinculados ao que se chamou *nova retórica*, mas ampliando seus conceitos para o que se entende hoje por *sociorretórica*. Neste capítulo, são apresentados ensinamentos de alguns dos principais desses autores, *estritamente* com base nas obras citadas. São eles:

Miller (1984; 2015), que – motivada inicialmente por encontrar a razão da não eficácia de certos documentos que a princípio eram vistos como um gênero – faz pesquisas sobre a constituição da situação retórica. Seu intento é verificar quais componentes fazem o discurso, em texto ou não, cumprir a sua finalidade, cumprir a ação social a que se destina, caracterizando um gênero

de fato. Em sua trajetória, a autora descreve a situação retórica e fatores que podem caracterizar um gênero.

Swales (2009a, 2009b, 2008 [1990]; 2004; 1981), que, movido pelo interesse em auxiliar seus alunos de cursos de inglês para fins específicos e os processos de escrita acadêmica, encontra, em introduções de artigos de pesquisa, padrões de posicionamento utilizados pelos escritores para chamar a atenção para seus trabalhos. Ele os descreve em um modelo denominado Modelo CARS, *Criando um Espaço de Pesquisa*.

Para explicar o esforço na busca por publicação e reconhecimento, Swales emprega a metáfora da competição em um espaço ecológico, na qual o escritor, para “sobreviver” como tal dentro de seu meio, precisa conquistar e defender seu território. O autor propõe no Modelo CARS três estratégias comunicativas para essa conquista, as quais ele chama de *movimentos*. Em cada movimento, ele descreve os passos do escritor para realizá-lo.

Swales tem, até hoje, grande êxito com seus estudos, em especial com seu modelo, que é aplicado em várias partes do mundo, sendo destaque principalmente no meio acadêmico.

Bhatia (2001), que tem como foco os gêneros do discurso no âmbito profissional.

Bazerman (2000), que, assim como Miller, faz parte da escola norte-americana de estudos de gêneros.

Temos no Brasil importantes pesquisadores ligados ao estudo sociorretórico de gêneros e nos valem, neste capítulo, de explicações de Biasi-Rodrigues (2007), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), Coelho (2011) e Motta-Roth (2004; 1998).

Como veremos adiante, o conceito de gênero é bastante amplo, e aqui os autores tratam do gênero textual que funciona dentro de situações sociorretóricas.

1.1 Gênero como ação social

De acordo com Carvalho (2005, p. 131), a noção de gênero como ação social foi proposta inicialmente por Carolyn Miller (1984; 2015), que vem desenvolvendo uma teoria de gênero juntamente com John Swales e Charles Bazerman. Os três autores

integram a escola norte-americana de estudos de gêneros, que tem como foco a natureza social do discurso.

A seguir, apresentamos os principais conceitos de Miller, conforme suas publicações de 1984 e 2015 e entrevista concedida, em 2011, juntamente com Bazerman.

Miller, em 1984, desenvolve um trabalho que hoje é reconhecido como fundamental para o estudo de gêneros. Nele, defende que compreender o gênero “pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos textos particulares” (MILLER, 1984, p. 151).

Seu interesse no estudo de gêneros, segundo ela, é motivado por reconhecer a necessidade de se classificar o discurso em benefício da linguagem e da aprendizagem e pelo fato de a teoria retórica, até então, não oferecer uma definição precisa para gênero, havendo diversidade de definições tanto entre críticos como entre teóricos. (MILLER, 1984, p. 151)

A variedade de abordagens críticas indica que há muitas formas pelas quais se pode classificar o discurso; entretanto, para Miller (1984, p. 151),

[...] se o termo ‘gênero’ significa algo teórica ou criticamente útil, ele não pode se referir a qualquer categoria ou tipo de discurso. Uma preocupação na teoria retórica, então, é fazer do gênero retórico um conceito de classificação estável; outra é garantir que o conceito seja retórico.

Ela defende que o estudo de gênero é valioso por destacar aspectos sociais e históricos da retórica que outras perspectivas não enfatizam. Entende que uma definição retórica de gênero deve ser centrada na ação utilizada para realizar o discurso, e não na sua forma ou substância. Aqui vale o registro de que ela utiliza o termo *substância* no sentido de conteúdo, como podemos constatar em publicação posterior:

[...] a forma é a dimensão em que mais facilmente detectamos a tipificação; a forma se aplica de um fenômeno ou evento para outro, e percebemos similaridades de forma muito fácil, mas o que o conceito de tipificação nos induz a ver, além das similaridades de forma, são as similaridades de **conteúdo ou substância** e as similaridades de ação [...] (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 34, grifo nosso).

Nesse trabalho de 1984, a autora examina a ligação entre gênero e situação recorrente e o modo como o gênero pode representar a ação retórica tipificada, bem como mostra de que maneira modelos hierárquicos de comunicação podem contribuir para esclarecer a estrutura e a natureza de ações retóricas. Sua perspectiva de gênero, segundo ela, é baseada em áreas de concordância de trabalhos anteriores e voltada a conectar tais áreas a material de comprovação.

A autora afirma que a classificação de coleções de discursos pode ser feita de várias maneiras e explica que, considerando que a classificação ordena itens com base em alguma semelhança, é nos critérios utilizados para a seleção dessas semelhanças que se diferenciam as classificações.

Uma classificação do discurso será retórica, desde que contribua para se compreender o funcionamento desse discurso e reflita a experiência retórica de quem o cria e de quem o interpreta. Para ela, um princípio de classificação, para ser útil, precisa ter alguma fundamentação nas convenções da prática retórica, inclusive na maneira como os locutores e auditórios reais compreendem seu próprio discurso (MILLER, 1984, p. 152).

A mais adequada classificação do discurso é aquela que reflete mais claramente a prática retórica, por utilizar o princípio de definição baseado em “substância retórica (semântica), forma (sintaxe) ou ação retórica que o discurso realiza (pragmática)” (MILLER, 1984, p. 152), já que a ação humana envolve forma e substância e ocorre em um contexto de situação, mediante a atribuição de motivos. A ação assim definida, segundo a autora, é representada pelo gênero retórico. Para sintetizar a definição de Miller de gênero retórico, sugerimos a seguinte expressão matemática²:

$$\text{gênero retórico} \Leftrightarrow \{[\text{ação retórica} = (\text{forma} + \text{substância retórica}) + \text{motivos}] \text{ C contexto de situação}\}$$

Ela utiliza os termos *motivo* e *situação* de Burke (1969; 1973 *apud* MILLER, 1984), os quais estão implícitos nas discussões de gêneros realizadas por Campbell e Jamieson (1987, *apud* MILLER, 1984), que entendem ser o gênero composto por uma *constelação de formas* identificáveis ligadas por uma *dinâmica interna* (e não apenas por atos em que se repetem formas retóricas).

² Elaborada pela autora, com base em Miller (1984, p. 152).

A descrição de gênero das duas últimas estudiosas reflete os conceitos de Bitzer (1968 *apud* MILLER, 1984, p. 152) sobre a dinâmica entre situação e discurso e se baseia na definição de situação retórica por ele proposta; isto é, um “complexo de pessoas, eventos, objetos e relações”, que apresenta uma exigência a ser resolvida por meio do discurso. Bitzer afirma, também, que, de tempos em tempos, situações comparáveis se repetem e levam a respostas comparáveis, que se tornam tradições e passam a funcionar como restrições a novas formas de resposta.

Com base nessas ponderações, Miller (1984) considera que atos como elogios, por exemplo, ou outros discursos têm formas convencionais porque ocorrem em situações com elementos e estruturas similares, diante das quais os retores, já tendo aprendido com situações semelhantes a adequação de certas ações e o efeito que podem causar aos interlocutores, voltam a utilizá-las.

Campbell e Jamieson (1978, p. 19 *apud* MILLER, 1984), tendo por base que “as formas retóricas que estabelecem gêneros são respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais percebidas”, compreendem que o gênero é um complexo de aspectos substantivos e formais que geram um efeito específico em uma determinada situação. Nesse sentido, não se reduz a uma entidade formal: ele é pragmático, retórico, um elo entre intenção e efeito, isto é, um “aspecto da ação social” (MILLER, 1984, p. 153).

Miller (1984, p. 155) propõe que, na retórica, o termo gênero limite-se a um tipo particular de classificação do discurso, baseada na prática retórica, aberta e organizada em torno de ações situadas, ou seja, uma categorização pragmática, e não semântica ou sintática. Defende a classificação etnometodológica, que busca explicar o conhecimento criado pela prática. Nessa abordagem, segundo ela, os gêneros revelam aspectos teóricos significativos a respeito do discurso.

A noção de recorrência é de extrema relevância no estudo de Miller (1984), a qual chama a atenção para o fato de que, para se entendê-la, devem ser rejeitadas as tendências materialistas (da teoria situacional). Na retórica, segundo Campbell e Jamieson (1978, p. 27 *apud* MILLER, 1984, p. 156), “a existência do recorrente fornece uma visão da condição humana”; já na perspectiva materialista, a recorrência levaria a generalizações científicas.

A recorrência sugere a ideia de situações semelhantes, comparáveis ou análogas a outras; entretanto, como observado por Stebbins (1967 *apud* MILLER, 1984), as situações objetivas não estão sujeitas a se repetirem, são únicas. A autora entende que não pode haver a repetição de uma composição material com indivíduos, coisas e acontecimentos, nem de uma conformação subjetiva, por serem também singulares, variando de um instante para outro, de um indivíduo para outro. Então, a “[...] recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social, e não pode ser entendida em termos materialistas” (MILLER, 1984, p. 156).

Segundo a autora, as situações são construções sociais resultantes de definições, não de percepção. Por ser a ação humana norteadada pelo significado, e não por causas materiais, no centro da ação há um processo de interpretação. A ação carece de interpretação prévia do ambiente material indeterminado, e somos nós que determinamos uma situação.

Nosso estoque de conhecimento, de acordo com Miller (1984), só tem utilidade se puder atuar sobre uma nova experiência: o novo torna-se familiar por meio do reconhecimento de semelhanças relevantes, as quais se constituem como um tipo, e novos tipos são construídos com base em tipificações já existentes. E, quando uma nova tipificação se mostra continuamente eficiente, ela é agregada ao nosso estoque de conhecimento e sua aplicação passa a ser rotineira.

Schutz (1973, p. 234 *apud* MILLER, 1984, p. 157) também é trazido para a reflexão da autora. Segundo ele, (a) por serem os tipos criados e compartilhados pela comunicação, passam a integrar a linguagem e (b) aquilo que é tipicamente relevante para um indivíduo quase sempre já o foi para seus antecessores e agregou à língua seu equivalente semântico. Assim, podemos interpretar a linguagem como a “sedimentação de esquemas experienciais típicos que são tipicamente relevantes em uma sociedade”, como ele define.

A descrição desse autor contribui para os estudos teóricos dos gêneros retóricos, como afirma Miller (1984), por evidenciar a relevância da classificação para a ação humana: pela tipificação, criamos recorrência, semelhanças, analogias. Porém, é preciso não perder de vista que é a nossa interpretação de um tipo que se repete, e não uma situação material, como um acontecimento real, factual, objetivo. A

tipificação da situação e dos participantes subjaz à tipificação retórica. Uma comunicação bem realizada (feita com sucesso) exige que os interagentes compartilhem tipos comuns, o que é viável, tendo em vista que os tipos são biologicamente inatos ou criados socialmente. (MILLER, 1984, p. 157)

Miller (1984, p. 157-158) questiona como se pode entender a exigência, centro da situação retórica, sendo a situação uma construção social, ou estrutura semiótica, e não material ou objetiva. Ela compreende que a exigência não é a intenção ou a causa da ação retórica, e sim o motivo social, e que não se situa na percepção individual ou em circunstância material, mas no mundo social, não podendo ser segmentada em dois componentes sem que seja inutilizada como fenômeno social e retórico.

De acordo com Miller (1984, p. 158), apesar de a exigência proporcionar ao retor um sentido de propósito retórico, não é o mesmo que a intenção dele, podendo não corresponder ao que a situação convencionaria como adequado. A exigência indica ao locutor um modo reconhecível socialmente de externar suas intenções, fornecendo uma ocasião, uma maneira de demonstrar publicamente as interpretações particulares dos assuntos. Ao se compreender uma exigência, tem-se um motivo. Os motivos não são idiossincráticos ou privados, são resultados da socialização.

Ainda explicando a exigência, ela complementa que se trata de “um conjunto de padrões e expectativas sociais particulares que proporcionam um motivo socialmente objetivado para enfrentar perigo, ignorância, separação” (MILLER, 1984, p. 158). Quando uma circunstância material é entendida como um tipo particular de situação, fica viável empregar as intenções do locutor nessa situação de uma maneira que elas sejam reconhecíveis e interpretáveis socialmente.

A autora defende a compreensão de gênero retórico baseada na prática retórica, nas convenções do discurso estabelecidas por uma sociedade como modos de agir em conjunto. Não se refere à taxonomia, considerando que os gêneros se transformam, têm sua evolução, deterioram-se, e, em vista disso, a quantidade de gêneros em vigor numa sociedade é indeterminada e depende da diversidade e

complexidade da mesma. E descreve as seguintes características do gênero nessa perspectiva (MILLER, 1984, p. 163):

1. Gênero diz respeito a uma categoria convencional de discurso que tem por base a tipificação da ação retórica em grande escala; sendo ação, toma o sentido da situação e do contexto social em que a situação surgiu.
2. Sendo ação significativa, o gênero pode ser interpretado por meio de regras; as regras de gênero funcionam em um nível relativamente alto numa hierarquia de regras para a interação simbólica.
3. Gênero é distinto de forma, sendo que forma é o termo mais geral utilizado em todos os níveis da hierarquia, e gênero é uma forma em um nível particular, que é uma fusão de formas de nível inferior e substância característica.
4. O gênero serve como a substância das formas em níveis superiores; como padrões recorrentes de uso da linguagem, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Gênero é um meio retórico para mediar intenções privadas e exigências sociais; isso motiva, conectando o privado com o público, o singular com o recorrente.

A autora afirma que a perspectiva de gênero que ela oferece pode orientar para a avaliação da procedência ou não de uma alegação de gênero³ (ou seja, para verificar se um gênero apontado é de fato um gênero), mesmo não sendo precisa o suficiente para permitir quantificar as características formais ou esclarecer uma hierarquia completa de regras.

Miller (1984, p. 163-164) descreve três fatores que ela julga levarem uma coleção de discursos (ou potencial coleção) a deixar de constituir um gênero:

- O primeiro fator para o insucesso na alegação de um texto ser um gênero (e menos frequente) é a ausência de semelhanças de forma ou substância relevantes nos níveis inferiores da hierarquia. Ou seja, uma alegação de gênero fundamentada, por exemplo, em semelhanças somente de público ou somente de exigências, ou outras. Nesse caso, sendo abordada pelo retor por meio de combinações de formas novas ou sutis, a situação retórica pode ter, por parte da audiência, uma interpretação diferente daquela almejada pelo locutor.

³ [...] it can provide guidance in the evaluation of genre claims [...] (MILLER, 1984, p. 163).

O discurso, como adaptação de substância e forma para atender a um propósito particular e não a uma exigência pública, resulta numa fusão baseada apenas em aspectos específicos, e não em todos os aspectos recorrentes da situação.

- A segunda falha, para a autora, é tentar identificar gêneros contemporâneos com base nos gêneros aristotélicos, os quais são muito gerais e não refletem situações completas recorrentes na atualidade, tendo sido fundamentados em situações que se repetiam na Grécia antiga.
- A terceira razão para o insucesso de uma alegação de gênero, de acordo com Miller (1984, p. 164), é a inexistência de um componente pragmático, a impossibilidade de se entender o gênero como ação social.

A autora exemplifica com um estudo seu (MILLER, 1980)⁴ sobre Declarações de Impacto Ambiental relativas a um período de cinco anos. Ela chegou à conclusão de que essa classe de documentos não podia ser considerada um gênero retórico, tendo em vista que não havia uma “fusão racional de elementos” (MILLER, 1984, p. 164), mesmo sendo utilizados em uma situação retórica recorrente prevista em lei e tendo similaridades em substância e forma.

As Declarações não tinham “força pragmática coerente”, por estarem incorporadas em formas culturais que geraram “contextos interpretativos conflitantes” e por não haver “fusão satisfatória de substância e forma que pudesse servir como substância para formas e contextos de nível superior” (MILLER, 1984, p. 164).

Ela explica que houve conflito entre julgamentos probabilísticos, “substância da ciência ambiental, e requisitos formais de objetividade e quantificação” (MILLER, 1984, p. 164); e, ainda, as formas de pensar, no contexto burocrático administrativo, resultaram em valores em desacordo com os valores ambientais preconizados pela legislação que estabelece as declarações de impacto.

Miller (1984, p. 164) conclui que “[...] a fusão imperfeita de elementos científicos, legais e administrativos impediu a interpretação dos documentos como uma ação retórica significativa”. Ela esclarece que sua conclusão baseou-se nos

⁴ MILLER, Carolyn R. *Environmental Impact Statements and Rhetorical Genres: An Application of Rhetorical Theory to Technical Communication*. Diss. Rensselaer Polytechnic Institute, 1980.

“problemas legais e administrativos, nas declarações de impacto criadas inicialmente e suas frequentes críticas na indústria, no governo e no movimento ambiental” (MILLER, 1984, p. 164).

A perspectiva proposta por Miller tem implicações não só na teoria e na crítica, mas também na educação. De acordo com essa perspectiva, ao aprendermos sobre um gênero, aprendemos não somente sobre um padrão de formas ou um método para atingir nossos objetivos (os fins que podemos alcançar)⁵; aprendemos que resoluções podemos tomar: podemos pedir desculpas, elogiar, recomendar alguém, instruir clientes, assumir papel oficial, explicar progressos. Passamos a ter uma compreensão mais ampla das situações em que nos encontramos e das possibilidades de sucesso e de fracasso nas interações.

Um gênero, sendo uma “ação recorrente e significativa” (MILLER, 1984, p. 165), traz em si um aspecto da cultura. Os gêneros podem ser, para o crítico, tanto indicadores de padrões culturais como ferramentas para avaliar as realizações de escritores e oradores; para o estudante, os gêneros podem servir de orientação para sua participação em ações em uma comunidade.

Miller (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 16) descreve gênero como “uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”, afirmando que sua definição concentra-se mais na produção da ação, mais na pessoa que a realiza do que na recepção dessa ação. Esclarece, porém, que a emissão e a recepção são igualmente importantes para se entender o gênero como ação.

Passados 30 anos desde seu estudo inicial sobre gêneros como ação social, Miller faz algumas considerações a respeito da pesquisa de gêneros. Ela afirma que essa pesquisa toma como pontos focais “a relação entre estabilidade e mudança e as formas como os gêneros são ou não regulados” (MILLER, 2015, p. 56).

Aborda a presença das mídias digitais, mencionando que a adequação dos estudos a essas mídias vem ampliando a teoria de gênero e fazendo-a passar a ser uma concepção com múltiplas dimensões. Miller (2015, p. 56) explica que, no referido “[...] contexto, o gênero é tomado como um nexos estrutural que faz a mediação não

⁵ [...] what ends we may have: [...] (MILLER, 1984, p. 165).

somente entre intenção e exigência, forma e substância, mas também entre ação e estrutura, meio e produto, o material e o simbólico”.

Miller (2015, p. 59) afirma que, em 1984, quando ela publicou seu estudo, não havia ainda ampla disponibilidade em inglês do trabalho sobre gêneros de Bakhtin. E, quando essa tradução foi publicada, em 1986, ela verificou que a obra apresentava evidentes “perspectivas semelhantes sobre linguagem como expressão, como a ação relacional e contextualizada [...]”. Ou seja, já havia uma sintonia entre as tendências dos autores.

De acordo com Carvalho (2005, p. 130), tiveram significativa influência na teoria de gênero, no contexto geográfico em que seu desenvolvimento se iniciou, a nova retórica e os conceitos de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso.

É de Bakhtin (1997 [1979], p. 279) a definição de que utilizamos a língua por meio de enunciados orais e escritos emanantes das diferentes “esferas da atividade humana”. De acordo com o autor, as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas são reveladas pelo conteúdo temático e pelo estilo verbal dos enunciados; isto é, “pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279).

Para Bakhtin (1997 [1979], p. 279), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são os três elementos que se incorporam ao enunciado como um todo, “marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”, a qual “[...] elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Os enunciados trazem ocultas palavras do outro, que só percebemos se levarmos em conta as “condições concretas da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 318). O enunciado repercute no outro,

[...] é um elo na cadeia de comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por dentro e por fora, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica [...] O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a

ninguém e não se dirigem a ninguém [...]. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 319-320).

1.2 Propósito comunicativo e comunidade discursiva

Neste tópico, apresentamos as noções de *propósito comunicativo* e de *comunidade discursiva* e abordamos concepções de *gênero* de diferentes autores, na perspectiva sociorretórica, por serem esses três conceitos indissociáveis na teoria de gêneros.

De acordo com Swales (2008 [1990], p. 46), a característica mais importante para que uma classe de eventos comunicativos seja considerada um gênero é a existência de uma série de “propósitos comunicativos compartilhados”.

Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 234), afirmam que a

[...] característica mais importante, nessa concepção, é a de que os eventos comunicativos partilham um ou mais propósitos comunicativos, embora estes possam não estar manifestos explicitamente ou possam não ser facilmente identificados.

Segundo Swales (2008 [1990], p. 58), o propósito é um dos elementos para o reconhecimento de um gênero. Há outros parâmetros de semelhança, como de composição formal, estilo, substância e público-alvo, que, se atendidos, revelam o gênero para a comunidade discursiva.

Conforme Biasi-Rodrigues (2007, p. 741-742), Swales (2004) defende que os propósitos comunicativos podem se alterar, modificando os gêneros ao longo de seu uso. Segundo a autora, essas alterações dos gêneros se dão porque novos propósitos aparecem para garantir uma boa comunicação.

Bhatia (2001, p. 102-103) afirma que, para se compreenderem os propósitos comunicativos da comunidade discursiva em foco, levam-se em conta fatores socioculturais e também as estratégias cognitivas de que se valem seus membros para alcançarem seus intentos.

O propósito comunicativo é considerado um conceito central para a definição de gênero. Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 233) descrevem o grau de centralidade que lhe dão alguns autores, o que reproduzimos no Quadro 1, adiante.

Quadro 1 - Propósito comunicativo e definição de gênero

AUTOR (OBRA)	DEFINIÇÃO DE GÊNERO
Bhatia (1993, p. 13)	Em sua natureza e construção, o gênero “é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar”, embora seja influenciado também por fatores tais como conteúdo, forma, audiência, meio ou canal A relação entre gênero e propósito comunicativo é tão próxima e central que se pode conceber o gênero como “um exemplo da realização bem-sucedida de um determinado propósito comunicativo, utilizando o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos”
Escola de Sydney, Martin (1984, p. 25) ⁶	Gêneros são “uma atividade gradativa, direcionada para um objetivo e dotada de um propósito, na qual, como membros de uma cultura, os falantes se engajam”
Swales (1990, p. 58)	O gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham certo conjunto de propósitos comunicativos”
Martin (1984; 1989, p. 86) e Swales (1990, p. 58) <i>apud</i> Kay e Dudley-Evans (1998, p. 308) ⁷	Tanto para Martin como para Swales, é o propósito comunicativo que realmente faz surgir o gênero, “moldando a estrutura ‘esquemática’ ou ‘começo-meio-fim’ do discurso e influenciando nas escolhas de conteúdo e de estilo”
Miller (1984)	Gêneros devem ser definidos pela ação retórica que realizam

Fonte: elaborado pela autora com **textos extraídos** de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 233).

Segundo Swales (2016), o termo *comunidade discursiva* (CD) é atribuído a Martin Nystrand (1982, *apud* Swales, 2016, p. 4), um professor universitário. Ele conta que, ao ouvir pela primeira vez o termo *comunidade discursiva*, em uma palestra, em 1986, entendeu que era exatamente o conceito lhe estava faltando para dar um contexto sociorretórico às suas pesquisas. Em 1990, para Swales (2016, p. 1), passaram a ser interligadas três noções: a da comunidade discursiva, a do gênero e a da tarefa de aprendizagem de idiomas.

Nos anos 1990, o autor dedicou-se a analisar de que maneira funcionavam as atividades, relações etc. de três diferentes áreas instaladas no prédio em que atuava, na universidade. Observou que, em cada andar do prédio, havia

⁶ MARTIN, J. R. Language, register, and genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.) *Children writing: reader*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1984.

⁷ KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. *ELT Journal*, Oxford, v. 52, n. 4, p. 308-314, out. 1998.

especificidades marcantes. Seu interesse era verificar se havia ou não, ali, três comunidades discursivas diferentes.

Ele explica que, em um dos andares, funcionava a área de informática; em outro, o centro de ensino e testes de línguas, voltado principalmente a estudantes internacionais – seu local de trabalho; no último, o herbário da universidade.

Uma de suas observações foi sobre a passagem do tempo (prazos), que, segundo ele, era diferente em cada um dos pisos. No herbário, as publicações, por exemplo, tinham validade de décadas, as pesquisas se estendiam também por muitos anos; no centro de estudo de línguas, as publicações (livros didáticos e testes) eram revisadas ou republicadas a cada cinco ou dez anos; já no centro de informática, os manuais, por exemplo, precisavam atender a atualizações em poucos meses.

O autor concluiu que o pessoal do herbário compunha uma CD bastante singular e, inclusive, os gêneros acadêmicos que utilizavam eram distintos daqueles utilizados no centro de línguas. Este último, segundo ele, era composto com várias características de uma CD (apesar de haver diferenças entre seus dois setores). (SWALES, 2016, p. 1-2)

Em 1998, Swales detalha esse estudo em um livro denominado *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building* [Outros pisos, outras vozes: uma textografia de um pequeno edifício da Universidade].

Nem sempre é simples definir uma comunidade discursiva, de acordo com Swales (2008 [1990]), podendo haver diferentes critérios para essa definição, como o objetivo ou a metodologia das pesquisas, a frequência da interação do grupo, as convenções discursivas compartilhadas. Afirma que o conceito de comunidade discursiva deve ser estabelecido por critérios claros, de modo a poderem ser aceitos ou negados por outros pesquisadores.

Para esse reconhecimento, o autor propõe seis características que identificariam um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva. Segundo ele, uma comunidade discursiva típica:

1. [...] tem um conjunto amplamente acordado de objetivos públicos comuns;
2. [...] tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
3. [...] usa esses mecanismos participativos principalmente

para fornecer informação e *feedback*; 4. [...] utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros no avanço comunicativo de seus objetivos. 5. em adição aos seus próprios gêneros [...] adquire algumas *lexis* específicas. 6. [...] tem um nível limiar de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e conhecimentos discursivos. (SWALES, 2008 [1990], p. 24-27).

Swales (2008 [1990], p. 58) afirma que, quando um gênero tem sua nomenclatura levada para outros grupos, ele passa a fazer parte de uma “comunicação etnográfica” entre essas comunidades, mesmo ainda carecendo de validação.

O autor faz algumas ponderações sobre as mudanças que ocorreram desde o início de seus estudos sobre as comunidades discursivas e reconhece que, nesta época em que predominam celulares, em que as relações familiares e de trabalho são menos estáticas, já não é tão marcada a existência da comunidade de fala tradicional. As CD, segundo ele, influenciam seu meio e são por ele influenciadas. (SWALES, 2016, p. 4-5)

Diante dessas condições mais fluidas, o autor vê a necessidade de se pensar nos modos como as pessoas ingressam, progridem e saem de uma CD, que são tratados em um estudo do conceito de Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991 *apud* SWALES, 2016, p. 5).

Outra constatação do autor é a de que, no conceito de CD, assim como no de comunidades de prática, há a tendência de se idealizarem certos aspectos desses grupos, como a existência de lealdade entre seus integrantes e o compartilhamento de crenças e valores, o que nem sempre ocorre. (SWALES, 2016, p. 5)

Swales (2016, p. 5) entende que as CDs se diferenciam por certas condições, como sua localização, origem, atividades principais etc., e oferece uma classificação em três categorias: CDs locais, focais e folocais.

- Comunidades discursivas locais

O autor divide essa categoria em três subtipos: “residencial, profissional [*vocational*] e ocupacional” (SWALES, 2016, p. 5). Este último, que inclui o meio universitário, refere-se às pessoas que exercem atividades laborais juntas, em determinado local, e também aqueles que têm o mesmo tipo de ocupação numa área (p. ex.: todas as enfermeiras de um bairro).

Ele explica que essas CDs utilizam terminologias, siglas e expressões que facilitam e agilizam suas atividades e que, por vezes, não são entendidas por outras pessoas. Sua rotina é dirigida por padrões (esperados) de comportamento e, ainda, são criados valores pelos quais se pressupõe que um trabalho é melhor ou pior que outro. (SWALES, 2016, p. 5)

- Comunidades discursivas focais

De acordo com Swales (2016, p. 6), uma comunidade focal é um tipo de associação, formal ou informal, que abrange determinada região, podendo ser regional, nacional e até internacional. Seus integrantes podem ter várias nacionalidades, faixas etárias, condições econômicas, escolaridade e atividades, entre outras características. Unem-se por um interesse, um foco. As principais CDs focais são as voltadas ao lazer e as formadas por causa de interesses profissionais.

As CDs focais recreativas, atualmente, contam com as facilidades de comunicação (celular etc.), e algumas chegam a ter informativos e outras publicações dirigidas aos integrantes. Criam abreviações, para garantir agilidade em suas comunicações. (SWALES, 2016, p. 6)

As CDs focais profissionais são associações que agregam membros ligados a determinadas profissões, com a finalidade de fortalecê-las, por meio da defesa de seus direitos, pela atualização de conhecimentos e outras realizações. Algumas mantêm *sítes* e promovem encontros de seus associados para divulgação de trabalhos e discussões. (SWALES, 2016, p. 6)

- Comunidades discursivas “folocais”

Para Swales (2016, p. 6), uma CD folocal é híbrida, tendo as características de uma CD local e, ao mesmo tempo, de uma focal. Seus integrantes precisam atuar de acordo com exigências e convenções de seu meio mais próximo e também conforme regras recebidas de partes externas, de acordo com o foco de sua atividade.

Ele exemplifica com a situação de funcionários de uma filial de uma empresa cuja matriz esteja em outra região. Nesse caso, esses membros da CD local precisam atuar junto aos clientes da maneira adequada para aquele contexto e também

recebem diretrizes de setores externos da empresa que determinam como cumprir suas obrigações. Assim como o caso de acadêmicos que, convivendo localmente, precisam também participar de eventos ou publicações externos e observar diferentes protocolos. (SWALES, 2016, p. 6-7)

Além dessa categorização, Swales (2016, p. 7) considera o fato de muitos integrarem ocasionalmente mais de uma CD.

Em função de todas as mudanças e observações elencadas, Swales (2016, p. 8-10) revê as características estabelecidas para uma comunidade discursiva e explica cada uma delas, já considerando seu olhar mais atual.

1. *Uma comunidade discursiva tem um conjunto de metas amplamente acordado*

Swales (2016, p. 7-8) atualiza essa afirmação para:

- *Uma comunidade discursiva tem um conjunto de metas potencialmente detectável.*

Segundo ele, essas metas podem ser identificadas de diferentes maneiras, como: por manifestação explícita e pública (exemplo: numa declaração de missão); por reconhecimento geral ou parcial pelos integrantes da CD. Podem ser fruto de consenso ou podem coexistir com metas diferentes.

Assim, ele atesta que a CD não é utópica e pode existir até em realidades mais obscuras, como a representada, por exemplo, pela Al-Qaeda.

2. *Uma CD possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros*

Swales (2016, p. 8) afirma que, dentro dessa característica, é preciso destacar os novos meios digitais (*e-mails, blogs* etc.) e também o fato de que, sem intercomunicação, não existe comunidade discursiva. Ele exemplifica com os assinantes de um jornal, que, apesar de compartilharem algumas particularidades, não constituem uma comunidade discursiva.

3. *Uma CD usa seus mecanismos participativos para prover informações e feedback*

Uma CD utiliza seus mecanismos de interlocução muito mais do que para prover informações, mas para desencadear empreendimentos. Usa-os para administrar atividades do grupo, para promover afiliações, alterações, expansão,

desenvolvimento e, menos frequentemente, para arquitetar diminuições e extinções.

4. *Uma CD utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros no avanço comunicativo de seus objetivos*

Swales (2016, p. 8), declara que *possuir*, nesse caso, não é um termo adequado e corrige a afirmação anterior para:

- *Uma CD utiliza uma seleção evolutiva de gêneros na promoção de seus conjuntos de metas e como meio de instanciar seus mecanismos participativos.*

O autor explica que, por serem utilizados inúmeras vezes, sendo por isso refinados, os gêneros vão sendo particularizados; porém, não se tornam posse de uma CD específica. (SWALES, 2016, p. 8)

5. *Além de possuir gêneros, adquiriu algumas lexis específicas*

Swales (2016, p. 9) propõe o seguinte enunciado:

- *Uma CD adquiriu e continua a refinar a sua terminologia específica.*

Ele esclarece que essa terminologia se compõe de “abreviações e atalhos de todos os tipos, não incluindo vários tipos de códigos” (SWALES, 2016, p. 9). O autor exemplifica com a nomenclatura interna utilizada por profissionais de setores de emergência, que é eficiente na comunicação entre a equipe, mas que preserva informações.

6. *Uma CD tem um limiar de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e experiência discursiva*

Swales (2016, p. 9) explica que enfatiza o aspecto do gerenciamento, para dar mais dinamismo ao conceito. E propõe:

- *Uma CD tem uma hierarquia explícita ou implícita e/ ou estrutura que, *inter alia*⁸, gerencia os processos de entrada e de avanço dentro da comunidade discursiva.*

⁸ *Inter alia*: locução latina significando “entre outras coisas”.

A seguir, os dois novos critérios para a identificação de uma comunidade discursiva que foram acrescentados por Swales (2016).

7. *Uma CD desenvolve um senso de “relações silentes”* (BECKER, 1995)

Swales (2016, p. 9) afirma que certas CDs criam um entendimento entre os seus membros que dispensa muitas palavras, explicações ou textos para a sua comunicação. Ele exemplifica com expressões resumidas ditas entre jogadores de *bridge* e abreviações e sinais gráficos utilizados por botânicos.

8. *Uma CD desenvolve horizontes de expectativa*

De acordo com Swales (2016, p. 9-10), uma “CD desenvolve horizontes de expectativa, ritmos definidos de atividade, um senso de sua história e sistemas de valores sobre o que é trabalho bom ou menos bom”.

Ele exemplifica com os fatos recorrentes que os membros de uma CD já preveem e aguardam, como a limpeza semanal da geladeira de um setor, as festas de fim de ano, as simulações de incêndio e outras situações.

Swales (2016, p. 10) afirma que, de maneira geral, todos os oitos critérios apontados podem ser empregados com relação às três categorias de comunidade; em alguns casos, com alguma adequação.

Swales (2016, p. 10) conclui que, aparentemente, “[...] podemos estabelecer critérios operacionais para observar os grupos, a fim de examinar se esses grupos se qualificam para o status de comunidade discursiva”, apesar de poder haver argumentos em contrário. Ele considera que o reconhecimento da CD é possível, “[...] desde que nosso foco seja nos princípios retóricos da organização, nas expectativas discursivas, nos símbolos linguísticos significativos e em extratos textuais intrigantes”.

- Apresentamos, a seguir, concepções de gênero oferecidas por Bhatia (2004; 2001), Swales (2008 [1990]; 2009a; 2004) e Bazerman (BAZERMAN; MILLER, 2011) e que incluem as noções de propósito comunicativo e comunidade discursiva expostas no presente item (1.2).

O gênero, para Bhatia (2004, p. 23), está relacionado com a utilização da linguagem, em um meio de interação estabelecido, com a finalidade de externar um determinado grupo de metas comunicativas de uma organização “social ou disciplinar”. Segundo ele, esse tipo de evento deve gerar composições formais regulares e fixar limites ao que é apropriado ou não utilizar como elementos de sua formação discursiva, lexical e gramatical.

Bhatia (2001, p. 103) aponta três aspectos convencionais inter-relacionados que considera relevantes para o estudo de gêneros:

- *os propósitos comunicativos compartilhados* – compreendida a situação retórica típica, são mais facilmente identificados “o(s) propósito(s) comunicativo(s) mutuamente compartilhado(s) por participantes tipicamente associados a uma comunidade discursiva em particular” – propósitos esses que estão “imbricados dentro do contexto retórico relevante”;
- *a recorrência de situações retóricas* – relaciona-se ao contexto sociocultural, dentro de culturas disciplinares específicas (para identificar a recorrência, pode ser preciso caracterizar os aspectos relevantes do contexto sociorretórico em que ocorre determinado evento comunicativo);
- *as regularidades de organização estrutural* – com base nas “[...] formas linguísticas, é possível identificar regularidades típicas de formas estruturais e organizacionais que frequentemente delineiam um construto genérico”.

Ele afirma que “[...] a teoria dos gêneros⁹ leva a análise do discurso da descrição para a explanação da língua, tentando [...] responder à questão: Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem?” (BHATIA, 2001, p. 102-103).

A definição de gênero mais amplamente divulgada e citada, com inúmeras adaptações, é a de Swales (1990). Por isso, nós preferimos reproduzi-la, aqui, na íntegra:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem os

⁹ *Teoria dos gêneros* é uma expressão utilizada pelo tradutor de Bhatia (2001), Benedito Gomes Bezerra, nas páginas 102 e 103.

fundamentos [rationale] para o gênero. Esta lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado como aquele que opera para manter o escopo de um gênero aqui concebido estreitamente focado em ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem realizadas, o exemplar será visto como protótipo pela comunidade discursiva de origem. (SWALES, 2008 [1990], p. 58, tradução nossa)

De acordo com o autor, as comunidades discursivas tanto criam nomes de gêneros como os recebem por herança. Esses nomes, quando são adotados por outros grupos, representam um diálogo etnográfico precioso; porém, em geral, têm de passar por um processo de ratificação, de validação. (SWALES, 2008 [1990], p. 58)

Swales (2009a, p. 4) vê, nos trabalhos de quatro autores de linhas diferentes de pesquisa, incluindo ele próprio, a tendência para a convergência de entendimento sobre a definição de gênero. E também a consideração por estudos precedentes, como os de Miller, Bakhtin e Myers. Ele ilustra esse posicionamento, citando uma declaração de cada um desses autores, as quais descrevemos a seguir.

O primeiro é Bhatia (2004, p. 20 *apud* SWALES, 2009a, p. 4), que, de acordo com Swales, afirma que o discurso, ao ser considerado como gênero, leva o foco da análise, que se resumiria ao texto, a se expandir, abarcando também o contexto, de maneira abrangente. Isso, para esclarecer, além da própria construção do texto, como ele costuma ser recebido, entendido e explorado.

O segundo autor é Devitt (2004), para quem o gênero deve ser entendido como um elo de sentido entre os atos de uma pessoa e uma conjuntura socialmente estabelecida, e não como uma reação a uma situação que se repete. Para Devitt (2004, p. 31 *apud* SWALES, 2009a, p. 4), o “[...] gênero é uma dinâmica recíproca na qual as ações dos indivíduos constroem e são construídas por contexto recorrente de situação, contexto de cultura e contexto de gêneros”.

O terceiro autor, conforme Swales, é Frow (2006, p. 3 *apud* SWALES, 2009a, p. 4), segundo o qual os gêneros são formas dinâmicas e não predeterminadas, vendo-se o texto como uma representação do gênero, e não como uma repetição da classe da

qual o texto faz parte. Ele destaca a característica de abertura dos “quadros genéricos”.

O quarto autor citado por Swales é ele próprio, esclarecendo sua visão atual de gêneros (em 2009). Ele afirma que procura “ver os gêneros não mais como recursos comunicativos únicos – e talvez separáveis –, mas como formando redes complexas de vários tipos, nas quais os modos de mudança da fala para a escrita (e vice-versa) podem – e muitas vezes o fazem – desempenhar um papel natural e significativo. (SWALES, 2004, p. 2 *apud* SWALES, 2009a, p. 4-5).

Passada mais de uma década e considerando os diversos textos que foram surgindo a respeito do assunto, Swales (2004, p. 61) declara que sua definição anterior de gênero já não o satisfaz. O autor explica que tal definição pode não se aplicar como “verdade em todos os mundos possíveis e em todos os tempos possíveis”. Acrescenta que, ao adotarmos uma definição, podemos deixar de aceitar novos gêneros e seus reais propósitos.

Em publicação posterior, Swales (2009a, p. 5-6) minimiza as razões que havia encontrado em 2004 para restringir seu conceito inicial de gênero; ele defende, então, as tendências para a concordância nos conceitos sobre gênero. E cita algumas delas:

[...] (a) um equilíbrio entre restrição e escolha; (b) o papel do colorido contextual local na realização de exemplares de gênero, como a predisposição brasileira ao uso de Considerações Finais para o título da seção final do artigo; (c) um senso maior de que gêneros e conjuntos de gêneros estão sempre evoluindo em resposta a várias exigências; e (d) uma conseqüente abordagem mais matizada para a conscientização do gênero e a aquisição de gêneros. (SWALES, 2009a, p. 5).

Hoje, ele dá maior centralidade ao contexto – aos participantes da situação e aos seus componentes que originam o texto – e ao uso de “análise linguística”, apoiada na “gramática sistêmico-funcional de Halliday”, como afirmam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 116).

Swales (2009a, p. 14) afirma que o gênero tem como função ser mediador “entre as situações sociais e os textos que respondem estrategicamente às exigências dessas situações [...] quando os textos são bem conceitualizados e bem construídos, eles executam o gênero”.

Para Bazerman, conforme declara em entrevista (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 17), os gêneros são categorias de reconhecimento psicossocial e de enunciados:

[...] os gêneros também emergem historicamente e são praticados socialmente. Os gêneros também precisam ser socialmente distribuídos de modo que haja certo alinhamento entre as pessoas ao longo do tempo. Portanto, o gênero também é uma categoria de reconhecimento social.

[...] o gênero – e isso realmente não se limita à linguagem em si – encerra a noção de uma afirmação ou sentido criado por alguém. 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.

Considerando-se o aspecto histórico e as mudanças socioculturais, para a análise da natureza do gênero textual, segundo ele, uma das principais maneiras de se compreender o enunciado é pela forma, havendo, ainda, outras pistas, como as lexicais, gráficas ou afirmações explícitas.

De acordo com o autor, se entendermos, porém, o conceito de gênero como externo ao texto, situado na forma como os receptores e produtores o percebem, passa a haver um considerável ambiente de diálogo. Ele exemplifica com a situação retórica de interação entre um historiador, nos anos 2000, e um repórter dos anos 1900. (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 74).

Bazerman esclarece que o sentido do termo “gênero” em língua portuguesa difere do seu sentido em inglês, da seguinte maneira: no nosso idioma, *gênero* é utilizado com diferentes significações, sendo necessário esclarecer quando se trata de gênero textual; já em inglês, gênero textual (*textual genre*) diferencia-se de outros tipos de gênero, que são nomeados pela palavra *gender*. (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 22)

Ainda sobre o termo “gênero”, Swales (2008 [1990], p. 33) aponta que ele é indevidamente empregado para abranger extensa gama de discursos falados e escritos, sem qualquer “aspiração literária”, e exemplifica essas impropriedades com “o gênero da Conferência de Imprensa Presidencial”, ‘o novo gênero de vídeo musical’ ou ‘a sobrevivência dos gêneros de *shows* de competição”.

➤ Apresentamos, no item a seguir, o modelo CARS, de autoria de Swales, que coloca o estudo de gêneros em grande evidência desde os anos 1990, suscitando

o interesse de acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento pelo tema.

Abordamos um pouco da trajetória do autor em razão de seu modelo, de seu contato com diferentes comunidades discursivas e também de sua dedicação ao campo do ensino.

1.3 Swales e o Modelo CARS

John Swales é conhecido internacionalmente, especialmente por seu trabalho com gêneros e Inglês para fins específicos. Esse pesquisador, por seu interesse em auxiliar o desenvolvimento da escrita acadêmica de seus alunos, originários de países de língua inglesa e também de regiões onde o Inglês não é o idioma nativo, segundo ele próprio (SWALES, 2009b), fez vários estudos utilizando *corpus* da vida real, incluindo artigos de pesquisas e cartas de submissão de artigos para publicação.

Swales estabeleceu, em 1990, um modelo – fruto de sua pesquisa no campo acadêmico – que viria a se tornar uma referência até os dias de hoje, sobretudo entre pesquisadores. Trata-se do Modelo CARS - *Create a Research Space* [Criando um Espaço de Pesquisa, em Português]. Nele, Swales demonstra os caminhos comumente utilizados pelos escritores, em introduções de artigos de pesquisa, no esforço de abrir espaço para seu trabalho.

Ele identificou a maneira como os pesquisadores escrevem buscando criar a oportunidade de serem lidos por seus pares, isto é, de terem seus artigos aceitos no meio que o autor chama de comunidade discursiva – no caso, os editores das revistas que selecionariam o artigo e os demais pesquisadores.

O modelo CARS, segundo Swales (1990), busca auxiliar os pesquisadores a escreverem a parte introdutória de seus artigos – especialmente aqueles que se iniciam na lida de apresentar suas pesquisas para um mundo já consolidado.

Ele pondera que, para essa tarefa, o autor deve dar conta de suprir três necessidades, que são: (a) afirmar para a comunidade discursiva a significância do próprio campo de pesquisa em si; (b) situar a pesquisa atual em vista dessa

significância; (c) mostrar de que maneira esse nicho, dentro do amplo ecossistema, vai ser ocupado e defendido.

De acordo com Swales (2008 [1990], p. 142), a “[...] quantidade de trabalho retórico necessário para criar esse espaço depende da competição ecológica existente, do tamanho e da importância do nicho a ser estabelecido e de vários outros fatores, como a reputação do escritor”.

Utilizando a metáfora “competição ecológica”, o autor sugere o grau de competitividade presente entre pesquisadores no meio em que desenvolve seus estudos.

O modelo CARS baseia-se em estratégias comunicativas, ou unidades retóricas, denominadas pelo autor de *movimentos retóricos*, que Swales (2004, p. 228) conceitua da seguinte forma: “[...] ‘movimento’ na análise de gênero é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado”.

O modelo apresenta três movimentos, que são: 1 - Estabelecendo o território; 2 - Estabelecendo um nicho e 3 - Ocupando o nicho. Esses movimentos seriam as maneiras empregadas pelo pesquisador para enfrentar as três necessidades apontadas por Swales, citadas anteriormente, e demonstrar, já na introdução de seu artigo, que: (1) há um segmento de pesquisa relevante a ser explorado; (2) nesse segmento cabe a sua contribuição e (3) ele vai contribuir, de um determinado modo, por meio de seu artigo.

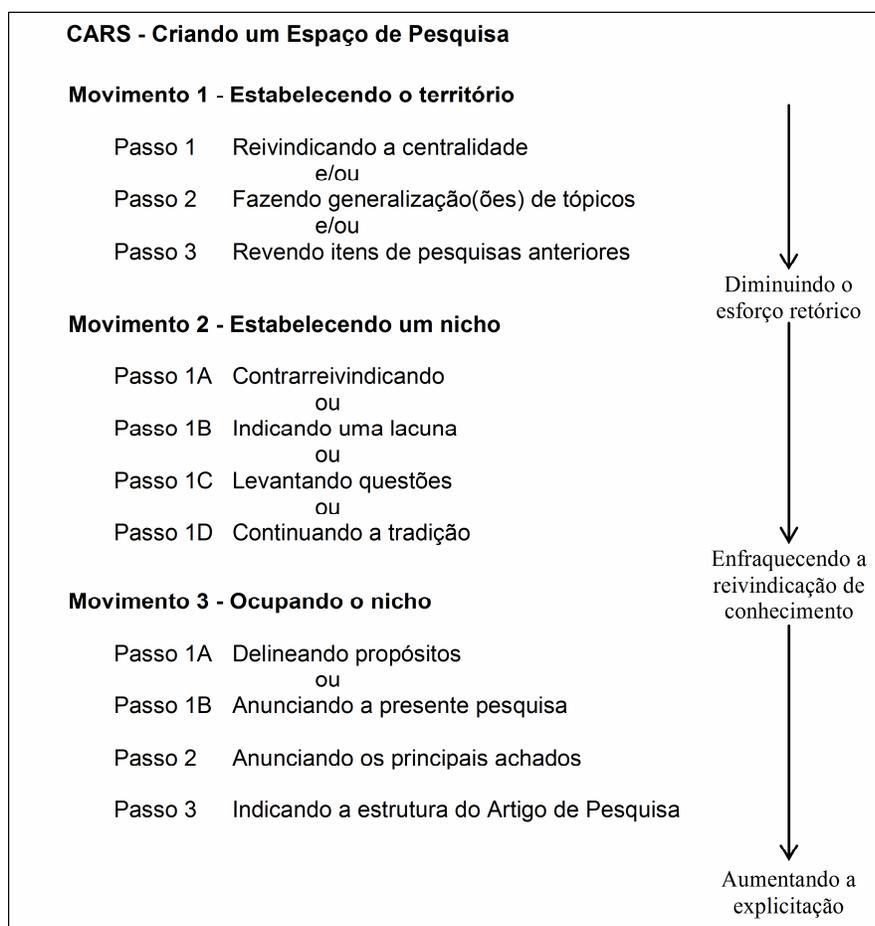
Os movimentos são realizados por subunidades, que Swales chama de *passos*. Em seu modelo CARS, o primeiro movimento prevê três passos, que podem ocorrer, na introdução do artigo de pesquisa, de três maneiras: ou são utilizados todos eles, ou dois deles, ou apenas um. O segundo movimento apresenta quatro alternativas de passos e é realizado por apenas um deles. O terceiro movimento se dá por meio de três passos, sendo que, para o primeiro deles, são apresentadas duas alternativas (então, aparecem quatro passos). Todos os passos são numerados, e os passos alternativos são designados por uma letra minúscula ao lado do respectivo número (1a, 1b, 1c...).

A respeito desse modelo, Motta-Roth (1998) explica que ele é estruturado com unidades de informação situadas em dois patamares hierárquicos, um mais abrangente, que são os movimentos, e outro menos abrangente, que são os passos. Segundo a autora, essas unidades são consideradas retóricas, por trazerem para o texto informações, que, juntas, compõem o seu todo. Ela define um movimento como

[...] um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença, realizando uma função comunicativa específica (p. ex., em artigos científicos, estabelecer o território epistemológico da área), e que, juntamente com outros movimentos, constitui a totalidade da estrutura informacional que deve estar presente no texto para que esse possa ser reconhecido como um exemplar de um dado gênero do discurso. (Motta-Roth, 1998, p. 125).

Reproduzimos, no Quadro 2, o Modelo CARS (SWALES, 2008 [1990]) original.

Quadro 2 – Modelo CARS de Swales - 1990



Fonte: Swales (2008 [1990], p. 141, tradução nossa).

A seguir, temos a descrição desses movimentos retóricos e respectivos passos.

- ◆ Movimento 1 - Estabelecendo o território

Esse movimento tem a finalidade de demonstrar que há uma área de pesquisa de interesse, e é realizado por meio dos passos descritos:

- Passo 1 - Reivindicando a centralidade

Por meio desse passo, o autor convida os membros da comunidade discursiva a verem o seu estudo, exposto em seu artigo, como pertencente a uma área de pesquisa de interesse, “ativa [*lively*], significativa ou bem estabelecida” (SWALES, 2008 [1990], p. 144).

Exemplo: *[Tal assunto] é alvo de inúmeros estudos, atualmente, em função dos avanços da tecnologia de...*

- Passo 2 - Fazendo generalização(ões) de tópicos

A generalização de tópicos, ou seja, a abordagem dos tópicos com o emprego de termos genéricos, de acordo com Swales (2008 [1990], p. 146), é feita no intuito de demonstrar que existe o território, a área de pesquisa, dando destaque ao número e à complexidade dos dados envolvidos. Não será um passo indicado, se não houver como estabelecer o território facilmente.

Exemplos: *O Brasil é rico em... Há poucas evidências de...*

- Passo 3 - Revendo itens de pesquisas anteriores

A utilização do Passo 3, no Movimento 1, é obrigatória, segundo Swales (2008 [1990]). Nele, o autor da pesquisa coloca em foco itens (um ou mais) que considera importantes para estabelecer o território e que já foram pesquisados anteriormente. Faz uma revisão desses itens, devendo apontar: (a) aquilo que foi encontrado ou pleiteado; (b) de que maneira o foi; (c) descobertas anteriores; (d) os créditos aos pesquisadores envolvidos nos referidos estudos e sua publicação; (e) como se posicionam esses pesquisadores a respeito de seus achados. (SWALES, 2008 [1990], p. 148)

♦ Movimento 2 - Estabelecendo um nicho

Esse movimento busca demonstrar um nicho, um espaço a ser ocupado dentro da área de pesquisa objetivada no Movimento 1. Ele é realizado por apenas um passo, para o qual Swales (2008 [1990]) aponta quatro alternativas.

O autor oferece uma exemplificação de diferentes possibilidades de abordagem que se pode fazer sobre um mesmo problema, no Movimento 2, dependendo da alternativa escolhida pelo pesquisador, a qual reproduzimos adiante (cf. SWALES, 2008 [1990], p. 142).

Passo 1A - Contrarreivindicando	No entanto, o uso de... resulta em tal grau de aberração esférica que mudanças radicais de <i>design</i> tornam-se necessárias.
Passo 1B - Indicando lacuna	No entanto, o uso de... resulta em uma quantidade significativa de aberrações esféricas...
Passo 1C - Questionando	No entanto, não está claro se o uso de... pode ser modificado para reduzir a aberração esférica a níveis aceitáveis.
Passo 1D - Continuando uma tradição	A questão restante é encontrar uma maneira de melhor controlar a aberração esférica.

♦ Movimento 3 - Ocupando o nicho

Estabelecido o nicho, o Movimento 3 é realizado para demonstrar que o artigo em pauta é relevante para ocupar esse espaço.

Swales (2008 [1990], p. 159) explica que esses dois últimos movimentos são fortemente ligados: sempre que o Movimento 2 ocorre (ou seja, na maioria das vezes), o Movimento 3 vem para “comprovar a contrarreivindicação particular que foi feita, preencher a lacuna criada, responder à questão específica ou continuar as formas predominantemente retóricas”.

- O Passo 1 é elemento obrigatório do Movimento 3 e pode ter uma ou duas formas predominantes, segundo Swales (2008 [1990], p. 159):

Passo 1A	O(s) autor(es) indica(m) seu propósito principal ou propósitos.
Passo 1B	O(s) autor(es) descreve(m) o que considera(m) serem as principais características de sua(s) pesquisa(s).

Em ambos os casos, o primeiro passo é uma declaração positiva, e seu início é marcado por:

- (a) ausência de referência a pesquisas anteriores e
- (b) uso de referências dêiticas ao texto atual. Os dêiticos mais utilizados, em ordem decrescente de frequência, são: *este*; *o presente*; *nós*; *relatado*; *aqui*, *agora*; *eu*; *aqui*.

Swales (2008 [1990]) trata, ainda, dos aspectos linguísticos característicos utilizados para a construção das introduções de artigos de pesquisas.

A seguir, apresentamos, nos Quadros 3 a 5, alguns dos termos recorrentes nessas composições, especialmente no *Movimento 2: Estabelecendo um nicho*, conforme Swales (2008 [1990], p. 155).

Quadro 3 - Quantificadores negativos ou quase negativos

PORTUGUÊS	INGLÊS
não	<i>no</i>
nem...	<i>neither... nor</i>
nenhum	<i>none (of)</i>
pouco	<i>little</i>
pouco/ muito pouco	<i>few/ very few</i>

Fonte: adaptado de Swales (2008 [1990], p. 155).

Quadro 4 - Negação lexical

VERBOS		ADJETIVOS		SUBSTANTIVOS		OUTROS	
PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS
falhar	<i>fail</i>	complexo	<i>complex</i>	falha	<i>failure</i>	sem consideração por	<i>without regard for</i>
faltar	<i>lack</i>	enganoso	<i>misleading</i>	limitação	<i>limitation</i>		
negligenciar	<i>overlook</i>	escasso	<i>scarce</i>				
		evasivo	<i>elusive</i>				
		inconclusivo	<i>inconclusive</i>				
		limitado	<i>limited</i>				
		questionável	<i>questionable</i>				

Fonte: adaptado de Swales (2008 [1990], p. 155).

Quadro 5 - Negação na frase verbal

PORTUGUÊS	INGLÊS
mal	<i>ill</i>
não	<i>not</i>
raramente	<i>rarely</i>

Fonte: adaptado de Swales (2008 [1990], p. 155).

Ainda com referência aos usos linguísticos, há alguns marcadores que são associados a cada um dos movimentos retóricos. (SWALES, 1990, p. 144-161; SWALES; FEAK, 1994 *apud* COELHO, 2011).

Esses marcadores são apresentados no Quadro 6, adiante, de autoria de Coelho (2011).

Quadro 6 - Movimentos retóricos e marcadores linguísticos

MOVIMENTO RETÓRICO	MARCADORES LINGUÍSTICOS PREVISTOS
1 Estabelecendo o território da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • substantivos, adjetivos, advérbios, verbos que denotam importância, interesse, relevância, problemática, centralidade do tema; • tempos verbais: presente simples [<i>simple present</i>], presente perfeito [<i>present perfect</i>], pretérito simples [<i>simple past</i>].
2 Estabelecendo um nicho	<ul style="list-style-type: none"> • conectores adversativos (no entanto [<i>however</i>], embora [<i>although</i>], apesar de [<i>despite</i>]); • quantificadores negativos (muito poucos [<i>very few</i>], pouco [<i>little</i>], nenhum [<i>none of</i>]); • negação no sintagma verbal (não [<i>not</i>], raramente [<i>rarely</i>]); • negação lexical: substantivos (limitação [<i>limitation</i>]), adjetivos (escasso [<i>scarce</i>]) e verbos (falhar [<i>fail</i>]) que sinalizam a abertura para um nicho de pesquisa (brecha, falha, questionamentos ou continuidade dos estudos prévios).
3 Ocupando o nicho	<ul style="list-style-type: none"> • elementos dêiticos (este [<i>this</i>], o presente [<i>the present</i>], nós [<i>we</i>]); • frases que indicam propósito, características, resultados da pesquisa e organização do artigo; • tempos verbais: presente simples [<i>simple present</i>] e pretérito simples [<i>simple past</i>].

Fonte: adaptado de Coelho (2011, p. 882).

Posteriormente, em um estudo sobre introduções de pesquisas de autores suecos, Fredrickson e Swales (1994) reveem alguns conceitos estabelecidos no modelo CARS original. Eles concluem que o tamanho da comunidade discursiva pode influenciar, de maneira importante, na variação da “necessidade de se criar um espaço de pesquisa”, como também no grau de necessidade de se “capturar um público leitor” (FREDRICKSON; SWALES, 1994, p. 18-19).

Em 2004, de acordo com Muresan (2011, p. 2), o modelo CARS de 1990 passou por algumas alterações. A autora sintetizou essas mudanças em um quadro, com base em Swales (2004, p. 230-232).

Apresentamos, aqui, esse quadro traduzido:

Quadro 7 - Modelo CARS em 2004

<p>MOVIMENTO 1 - ESTABELECENDO O TERRITÓRIO via generalizações tópicas de especificidade crescente Passo (i): mostrando a importância/ relevância da área geral de pesquisa Passo (ii): fornecendo elementos de fundo/ contextualizando o tópico Passo (iii): introduzindo e revisando itens de pesquisas anteriores na área</p> <p>MOVIMENTO 2 - ESTABELECENDO UM NICHU via Passo (i/A): indicando uma lacuna em pesquisas anteriores Passo (ii/A): identificando um problema/ necessidade ou Passo (i/B): adicionando ao que é conhecido Passo (ii/B): apresentando justificativa positiva</p> <p>MOVIMENTO 3 - APRESENTANDO O TRABALHO ATUAL (OCUPANDO O NICHU) Passo (i): Anunciando a pesquisa atual de maneira descritiva e/ ou intencional [<i>purposively</i>] Passo (ii): Apresentando questões de pesquisa (RQs) ou hipóteses Passo (iii): Esclarecendo definições Passo (iv): Resumindo métodos</p>
--

Fonte: Muresan (2011, p. 2, tradução nossa).

Muresan (2011, p. 2) afirma que esse modelo CARS de 2004 tem vantagens significativas para análises, pois ficou mais flexível quanto à realização linguística dos movimentos e ao sequenciamento de passos, e também pela mudança quanto à condição de obrigatoriedade de alguns passos.

A autora (MURESAN, 2011, p. 2) exemplifica apontando passos que são obrigatórios:

- no Movimento 1 - Estabelecendo o território, o Passo 3 - Introduzindo e revisando itens de pesquisas anteriores na área;
- no Movimento 2 - Estabelecendo um nicho, o Passo 1A - Indicando uma lacuna em pesquisas anteriores;
- no Movimento 3 - Apresentando o trabalho atual (ocupando o nicho), o Passo 1 - Anunciando a pesquisa atual de maneira descritiva e/ ou intencional [*purposively*];

e outros que se tornaram opcionais:

- no Movimento 1, o Passo 1 - Mostrando a importância/ relevância da área geral de pesquisa e o Passo 2 - Fornecendo elementos de fundo/ contextualizando o tópico;
- no Movimento 2, o Passo 2A - Identificando um problema/ necessidade.

Conforme seu modelo CARS foi ganhando maior notoriedade e foi sendo aplicado por diferentes pesquisadores, em diferentes comunidades discursivas de regiões distintas, Swales foi recebendo impressões e sugestões de outros autores. Ele próprio passou a ter interesse em pesquisar o funcionamento dos ambientes de pesquisa além de seu meio original. E é sobre esse envolvimento do autor e suas considerações a respeito da adequação de modelos e consequente aceitabilidade que trata o que se segue.

Swales (2009b, p. 36) enfatiza que nem sempre os modelos são unanimemente aceitos, ou por não serem baseados em pesquisas, ou por serem vistos por alguns como bloqueadores da individualidade e criatividade, ou por serem restritivos. Quanto às características de aceitabilidade, conclui que a simplicidade é um fator importante para que um modelo estrutural de discurso seja aceito.

Ele afirma que é “[...] como se a simplicidade tornasse os modelos memoráveis, e isso por sua vez tornasse possível seu uso, sua citação e seu ensino [...]” (SWALES, 2009b, p. 38). Essa seria a primeira característica. A segunda, o fato de seus elementos serem descritos como categorias retóricas ou pragmáticas, e não formais ou linguísticas. A terceira causa de aceitação é serem os elementos escolhidos rotulados conforme tipos discursivos ou gêneros específicos. A quarta característica é que os modelos sejam baseados em material (corpora) do mundo real; e a quinta seria a noção de organização. Com essas cinco marcas, o modelo daria uma visão do todo, produzindo uma exegese do discurso.

Swales (2009b, p. 39) explica que é raro conseguir-se reunir todas as cinco características citadas, daí sua própria dificuldade em criar outro modelo de tanto sucesso como o de *Introduções de artigos de pesquisa*. O autor cita uma fala de Stephen Hawking sobre ciências físicas teóricas que talvez pudesse responder às suas perguntas: “Uma teoria é boa se ela for um modelo elegante, se descrever um amplo espectro de observações e se predisser os resultados de novas observações.” (HAWKING, 1993¹⁰, p. 6 *apud* SWALES, 2009b, p. 39-40). Swales (2009b, p. 40) afirma, porém, que, “[...] pelo menos no campo aplicado, nada é transparentemente óbvio ou evidentemente correto sobre tal posição”, apesar de os modelos serem bastante testados em pesquisas acadêmicas.

¹⁰ HAWKING, S. Black holes and baby universes and other essays. New York: Bantam, 1993.

Nos anos 1990, Swales demonstra uma constante preocupação com as nuances sociais e consequentes práticas retóricas que podem afetar a qualidade dos materiais de estudos, o que se evidencia no trecho a seguir, em Fredrickson e Swales (1994, p. 19):

Como autores ou autores em potencial, todos nós precisamos entender que a mudança do tamanho da comunidade discursiva pode afetar nossas práticas retóricas, tanto quanto a mudança de uma comunidade para outra. E, se for esse o caso, certamente se seguirá que os efeitos diferenciais das diferentes pressões da comunidade devem, de alguma forma, ser trabalhados em nossos materiais de treinamento e ensino.

Para Swales (2009b, p. 33), na escrita acadêmica, os degraus mais elevados são os trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e publicações de pesquisadores. E, coerente com essa visão, para auxiliar esses escritores, sobretudo os não anglófonos, Swales publica, com Chris Feak, um livro voltado a doutorandos e pesquisadores iniciantes não nativos de língua inglesa. Nele, tratam em detalhes da escrita acadêmica, começando com orientações gerais e depois falando dos gêneros oficiais, como o *abstract* de trabalho acadêmico, que é a primeira produção voltada à breve leitura pelos pares do pesquisador. Pela introdução da primeira unidade, citada a seguir, podemos entender a postura dos autores (SWALES; FEAK, 2012, p. 1) com relação ao ensino:

Uma abordagem para redação acadêmica - Como alunos de pós-graduação, vocês se deparam com uma variedade de tarefas de redação em todos os programas escolhidos. [...] Eles são, no entanto, semelhantes em dois aspectos. Primeiro, as tarefas tornam-se progressivamente mais complexas e exigentes quanto mais longe você vai no programa. Segundo, em geral, elas precisam ser escritas "academicamente" [...]

Seu modelo CARS, alinhado com os objetivos do autor para com a comunidade acadêmica, vem se mostrando um aliado de pesquisadores, pelo mundo. É uma importante peça teórica utilizada por universidades, para compor material de orientação a seus alunos na escrita de documentos de pesquisa, como a seguir exemplificado.

A Universidade do Sul da Califórnia (USC), EUA, publicou em seu *site* (USC, 2017, p. 1) um guia de escrita para pesquisadores em ciências sociais, no qual apresenta, na aba *Introdução*, orientações fundamentadas em conceitos de Swales (1990).

A seguir, no Quadro 8, apresentamos a descrição, como publicada pela USC, do modelo de Swales com explicações sobre cada movimento retórico e as ações escritas que compõem os respectivos passos.

Quadro 8 - Modelo CARS comentado

MOVIMENTO 1: ESTABELECENDO O TERRITÓRIO (A SITUAÇÃO)

É feito geralmente de dois modos: confirmar que a área geral de pesquisa tem importância, é de interesse, é crítica, ou que é merecedora de ser investigada, citando outras fontes de pesquisas anteriores e demonstrando lacunas deixadas ou a inadequação desses estudos. É composto pelos seguintes passos:

Passo 1: Declarando (reivindicando) importância

Ação escrita: descrevendo o problema de pesquisa e demonstrando a relevância do estudo.
(e/ou)

Passo 2: Fazendo generalização de tópicos

Ação escrita: mostrando o estado atual do conhecimento, as práticas e consensos ou descrições de fenômenos.
(e/ou)

Passo 3: Revisando itens de pesquisas anteriores

Ação escrita: sintetizando pesquisas que confirmem a necessidade de se estudar o problema. Não se trata de uma revisão de literatura, mas da indicação de estudos feitos e que não esgotaram o tópico.

MOVIMENTO 2: ESTABELECENDO UM NICHU (O PROBLEMA)

Por meio de argumentação, afirmar que seu trabalho de pesquisa é importante. Pode ser realizado indicando uma determinada lacuna em pesquisa anterior, pondo à prova uma suposição já aceita, lançando uma pergunta, necessidade, hipótese, ou ampliando, de algum modo, o conhecimento prévio. É realizado com um dos seguintes passos:

Passo 1a: Contrarreivindicando

Ação escrita: externando posição contrária ou identificando lacuna em pesquisa anterior que, do seu ponto de vista, comprometeu a conclusão.
(ou)

Passo 1b: Indicando lacuna

Ação escrita: desenvolvendo o problema de pesquisa partindo de uma lacuna ou de uma área com literatura ainda pouco explorada.
(ou)

Passo 1c: Questionando

Ação escrita: propondo questões-chaves sobre as consequências das lacunas deixadas em pesquisa anterior, que serão tratadas na (presente) pesquisa.
(ou)

Passo 1d: Continuando uma tradição

Ação escrita: dando continuidade a uma pesquisa anterior para ampliar ou esclarecer o problema de pesquisa.

MOVIMENTO 3: OCUPANDO O NICHU (A SOLUÇÃO)

Movimento final para mostrar como o seu estudo contribuirá com um novo conhecimento ou entendimento em relação ao que já foi pesquisado anteriormente. Pode ser feito com a utilização destes passos:

Passo 1a: Delineando os propósitos

Ação escrita: explicando claramente os objetivos de seu estudo, respondendo à pergunta "Então, o quê?" (So what?).
(ou)

Passo 1b: Anunciando a (presente) pesquisa

Ação escrita: descrevendo o propósito do estudo, no sentido do que a pesquisa vai fazer ou realizar. Em Ciências Sociais, por exemplo, ainda é preciso abordar a questão "Então, o quê?".

Passo 2: Divulgando os principais achados

Ação escrita: apresentando um resumo conciso das principais descobertas.

Passo 3: Indicando a estrutura do artigo

Ação escrita: explicando como o restante do artigo está organizado.

Como podemos constatar diante desse e de outros inúmeros exemplos disponíveis na Internet, o autor, com seu Modelo CARS, vem tendo grande influência no ensino da escrita acadêmica, não só em língua inglesa.

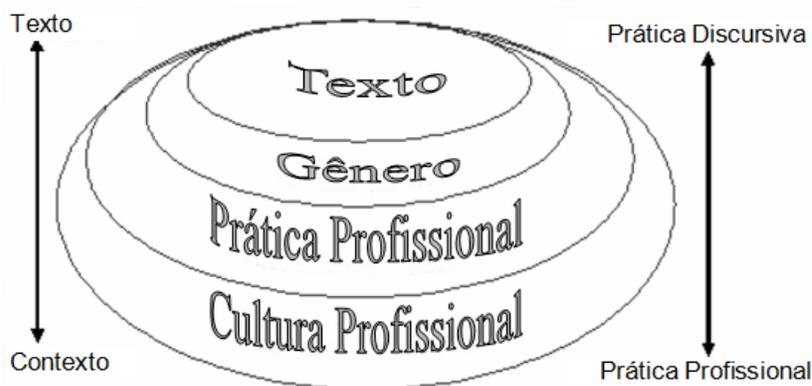
A seguir, trazemos a perspectiva de Bhatia (1993) sobre a análise de gêneros, descrevendo os passos que o autor propõe para o estudo de gênero. Apresentamos também um roteiro de análise proposto por Motta-Roth (2004).

1.4 Abordagens da análise de gêneros

Neste tópico, veremos, inicialmente, um pouco da visão de Bhatia sobre gêneros e análise de gêneros.

Boa parte dos estudos do autor são dedicados ao discurso profissional. Segundo ele, na maioria das formas desse discurso, há recursos contextuais e semióticos apropriados dentro das “quatro principais dimensões de espaço para se construir e interpretar significados em contextos profissionais típicos” (BHATIA, 2012, p. 391-392). E também entre essas dimensões, que podem ser: textual, específica do gênero, prática profissional e cultura profissional, as quais o autor representa na Figura 1.

Figura 1 - Padrões de realização do discurso em contextos profissionais



Fonte: Bhatia (2012, p. 392, tradução nossa).

A seguir, na Figura 2, representamos no diagrama de Bhatia o texto unidade didática, cujo *template* é nosso foco de estudo, por ser um texto elaborado e utilizado no âmbito profissional educacional.

Figura 2 - Padrões de realização do discurso em contextos profissionais - unidade didática



Fonte: adaptada de Bhatia, 2012, p. 392.

Segundo Bhatia (2001, p. 103), “[...] análise de gêneros é o estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais [...]”, havendo diferentes enfoques – pelas tipologias de ações retóricas; pelas regularidades de processos sociais; pela consistência de propósitos comunicativos e outros. Ele explica que essas abordagens têm uma base em comum, que se realiza por intermédio de:

- 1) ênfase no conhecimento convencionalizado, que proporciona a cada gênero sua integridade – quesito central para as três abordagens, para qualquer forma de descrição genérica;
- 2) versatilidade da descrição dos gêneros;
- 3) tendência para a inovação, oriunda da natureza dinâmica do gênero – apesar de parecer contraditório perante o conhecimento convencionalizado. (BHATIA, 2001, p. 103).

De acordo com o autor, a análise de gêneros acadêmicos e profissionais deve envolver diferentes disciplinas. Para explicar seu conceito de gênero, ele retoma e faz algumas considerações a respeito da definição a seguir, dada por Swales (1981b; 1985; 1990 *apud* BHATIA, 1993, p. 14):

[...] gênero é um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósito(s) comunicativo(s) identificados e entendidos pelos membros da comunidade acadêmica ou profissional em que ocorre regularmente. Com frequência, é altamente estruturado e convencionalizado por meio das limitações das contribuições permitidas no que diz respeito a intenção, posicionamento, valor formal e funcional. Essas limitações, no

entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva a fim de satisfazerem intenções particulares dentro da estrutura do(s) propósito(s) socialmente reconhecidos.

Ele concorda que os propósitos comunicativos, quando reconhecidos pela comunidade que o utiliza, são o melhor critério para se identificar o gênero. Tanto que, se o propósito for substancialmente alterado, poderá ser originado um gênero distinto e, se a alteração do propósito comunicativo for menor, podem ser gerados subgêneros.

O autor enfatiza também a importância da experiência da comunidade discursiva no uso do gênero, pois é no trabalho do cotidiano que este vai sendo estruturado. Os membros experientes, então, conhecem os gêneros tanto por sua estrutura interna como pelos propósitos que realizam. Sendo conhecedores dos propósitos convencionais de um gênero, eles têm mais condições de se expressar por meio desse gênero do que aquele que não é especialista. Já é prática, numa pesquisa de gênero, a consulta a especialistas.

Bhatia (1993) explica que, mesmo havendo certa margem de liberdade para o uso linguístico dentro de um gênero, alguns limites precisam ser observados, para que a comunicação não resulte estranha em vista do que já é convencionalizado. E alguns especialistas conseguem empregar a criatividade nos textos, explorando as limitações impostas pelo gênero.

Ele afirma que os limites se dão, ainda, quanto à finalidade, à posição e à estrutura interna, o que certamente explica o fato de que integrantes de uma comunidade profissional ou acadêmica constroam, de maneira semelhante, a estrutura de um determinado gênero.

De acordo com o autor, mais do que por outras teorias, é dentro da noção de gênero que se entende, de modo mais aproximado, a relação que existe entre os recursos da linguagem (lexicais, gramaticais ou discursivos) e seus valores funcionais no discurso.

Bhatia (1993, p. 16) alega que o enfoque da definição de Swales para gêneros profissionais e acadêmicos, citada anteriormente, se dá em elementos linguísticos e sociológicos, não havendo a preocupação com os aspectos psicológicos, que são

aqueles que lhes conferem as táticas adequadas a um processo social em constantes mudanças.

Apesar de haver, como foi dito, aqueles que exercem a criatividade mesmo diante das limitações do gênero, outros se atêm a muitas convenções genéricas e regras. Bhatia (1993) explica que, da perspectiva da análise aplicada de gêneros, há principalmente dois cuidados, que são:

[...] caracterizar os traços textuais típicos ou convencionais de qualquer texto de gênero específico, na tentativa de identificar as correlações entre forma e função pedagogicamente utilizáveis; e [...] explicar tal caracterização no contexto sociocultural bem como as limitações cognitivas que operam em uma área relevante de especialização, tanto profissional como acadêmica (BHATIA, 1993, p. 16).

De acordo com Bhatia (1993), a análise aplicada de gênero desenvolveu-se da análise do discurso, cujos pesquisadores, de diferentes áreas, voltam-se para a análise da variação linguística com diversos enfoques. Pela perspectiva da análise da variação funcional na linguagem, são consideradas, segundo o autor, pelo menos três abordagens distintas, conforme a bagagem intelectual e a motivação do analista:

- 1) orientação linguística – Bhatia (1993, p. 17-18) trata sobre as diferentes abordagens para a análise de gênero, iniciando por explicar a orientação linguística, que tem como foco a descrição linguística de textos. Segundo ele, os analistas, seja em análise estilística ou análise do discurso, vêm se interessando por identificar a recorrência no texto, ou a falta, de algumas propriedades linguísticas, como lexicais, gramaticais e discursivas ou retóricas.

O autor cita trabalhos de análise linguística sob a ótica da textualização, da utilização de mecanismos retóricos e da organização em termos retóricos e discursivos, pontuando que apenas alguns diferenciaram “variedade de gênero”. (BHATIA, 1993, p. 17)

Bhatia (1993) afirma que a análise linguística isoladamente não fornece respostas a questões relevantes, como:

Isso é verdadeiro para todos os gêneros de uma variedade em particular? Como essas características linguísticas concretizam as realidades sociais de uma área acadêmica ou profissional? Por que os usuários do gênero utilizam tais características e não outras? A

utilização de tais características representa convenções específicas de um gênero em particular? Se sim, o que ocorre se alguns praticantes tomam certas liberdades em relação às convenções? (BHATIA, 1993, p. 18).

- 2) *orientação sociológica* – a análise com orientação sociológica (sobre fatores socioculturais), de acordo com Bhatia (1993, p. 18), mostra ao analista como o gênero “define, organiza e comunica a realidade social”, considerando que o texto, isoladamente, não tem significado. Ele é parte de “um processo de negociação em andamento no contexto de determinados aspectos, como papéis sociais, propósitos do grupo, preferências e pré-requisitos profissionais e organizacionais e até limitações culturais”. Para o autor, os

[...] estudos na área da sociologia podem se tornar mais vigilantes em relação ao uso dos recursos linguísticos para fins sociais, ao passo que os linguistas podem adicionar muito das explicações sociológicas a suas interpretações do uso da linguagem em contextos acadêmicos e profissionais. (BHATIA, 1993, p. 19).

- 3) *orientação psicológica* – esse tipo de descrição demonstra os propósitos comunicativos da comunidade envolvida e as estratégias de seus integrantes para realizá-los. Esse enfoque da análise é voltado para os elementos psicolinguísticos presentes na formação do gênero, que vão revelar a composição cognitiva própria de áreas de estudo específicas.

São analisadas também as estratégias de que o escritor se utiliza para alcançar intenções particulares, como atingir o leitor de alguma maneira específica, lidar com restrições organizacionais, adequar o texto ao meio em que será divulgado e outras. Essas estratégias, segundo Bhatia (1993), geralmente são não discriminativas (não alteram o propósito do gênero).

Há as estratégias discriminativas, que modificam o propósito comunicativo do gênero, dando origem a variações dele, que podem ser outros gêneros ou subgêneros. O autor exemplifica com o gênero artigo de pesquisa, que pode ter como subgêneros uma resenha, um artigo de revisão ou um artigo sobre o estado da arte.

Bhatia (1993, p. 22-34) oferece um roteiro com sete passos para análise, que, segundo ele, aplicam-se a qualquer gênero. Não há a obrigatoriedade de se seguirem todos os passos nem a sua sequência; isso será definido pelo analista, de

acordo com o enfoque que queira dar à análise e conforme a base teórica que tenha sobre o gênero. Esses passos são descritos pelo autor da seguinte maneira:

Passo 1 - Colocando dado gênero textual em um contexto situacional

O autor recomenda que seja encontrado um texto que o analista, intuitivamente, entenda ser um típico exemplar do gênero a ser analisado, com base em sua experiência anterior. Baseado também nos indícios que o texto oferece e em seu conhecimento enciclopédico. Essas noções são adquiridas ao se lidar com o gênero previamente, ao se participar da comunidade discursiva que o utiliza.

Desse modo, pode-se entender a razão de o gênero ser escrito de uma forma específica. Aqueles que não têm esses conhecimentos trazidos pela vivência precisam recorrer à literatura.

Passo 2 - Pesquisando a literatura disponível

A literatura indicada por Bhatia (1993, p. 22) abarca publicações a respeito de: aspectos linguísticos do gênero ou variedade em análise ou de outros similares; “recursos, métodos e teorias da análise linguística/ discursiva de gêneros relevantes a essa situação”; orientação profissional e publicações consideradas relevantes pela comunidade usuária do gênero; debates a respeito da estrutura social, relações de interação, história, crenças, propósitos e outros aspectos da comunidade envolvida.

Passo 3 - Refinando a análise situacional/ contextual

Situado o texto, Bhatia (1993, p. 23) indica o refinamento da análise, que consiste em identificar os seguintes pontos:

- quem são o emissor (falante ou escritor) e seu público (audiência); que relações têm entre si e quais são os seus objetivos;
- quais os aspectos sociocultural, histórico, filosófico e ocupacional da comunidade envolvida;
- quais os textos relacionados ao gênero e as tradições de língua e linguagem que lhe dão embasamento;

- qual a situação externa ao texto, a temática a ser retratada, transformada ou empregada pelo texto, e a relação deste com a realidade.

Passo 4 - Selecionando o corpus

Para a seleção do *corpus* de análise, Bhatia (1993) propõe:

- determinar objetivamente o gênero ou subgênero, de modo que se distinga de outros, tendo em conta: seus propósitos; seus contextos de uso; suas propriedades textuais características ou a combinação das mesmas;
- certificar-se de estar utilizando um critério claro de identificação de um gênero específico;
- optar por um método de escolha de material que seja apropriado ao propósito do gênero, como exemplifica:

[...] um único texto típico longo para análise detalhada, textos escolhidos ao acaso para investigação exploratória, uma amostra estatística ampla para investigar algumas características específicas por meio de indicadores facilmente identificáveis (BHATIA, 1993, p. 24).

Passo 5 - Estudando o contexto institucional

A análise do contexto institucional, para Bhatia (1993), deve abranger a investigação do sistema em que é praticado o gênero, os métodos de uso do mesmo e as normas de utilização da linguagem na(s) instituição(ões). Essas regras ou normas são, muitas vezes, implícitas e seguidas inconscientemente, na utilização do gênero. Podem também ser explícitas e lembradas aos participantes da situação (o autor exemplifica com a situação comunicativa de interrogatório em tribunal).

As particularidades institucionais, comumente, podem ser encontradas em manuais e outras publicações, ou orientações profissionais. Se o contexto da organização afetar a formação do gênero, esse também deverá ser analisado; sobretudo, se essa organização costuma impor restrições e condições prévias para a construção do gênero.

Passo 6 - Aplicando análise linguística em três níveis

Segundo Bhatia (1993), o analista deve considerar três níveis de realização da linguagem e reconhecer em qual(is) deles se apresentam os aspectos de diferenciação relevantes para o seu objeto de estudo. Ele poderá atuar sobre um ou mais desses níveis, que são:

Nível 1 - Análise das características léxico-gramaticais

Bhatia (1993) afirma que se pode analisar um texto de maneira quantitativa, em função de suas características linguísticas, com base naquelas mais recorrentes na respectiva variedade. Para isso, utiliza-se *corpus* de extensão considerável, aplicando-se análise estatística em uma amostra que represente determinada variedade.

O autor exemplifica com estudos em que foram analisadas: a) quais as características mensuráveis do texto científico moderno, na qual se obteve uma estatística de tempos verbais; b) a presença de determinados tipos de cláusulas condicionais dentro do gênero legislativo.

De acordo com Bhatia (1993), a análise da recorrência de aspectos sintáticos em diferentes gêneros serve para demonstrar, de maneira empírica, se são procedentes algumas conclusões a que chegamos intuitivamente sobre essa incidência. Ele afirma que, por outro lado, a análise das características léxico-gramaticais não contribui significativamente para esclarecer quais são os efeitos de textualização que elas produzem; ou seja, como elas afetam o funcionamento do gênero, para a realização de seu propósito comunicativo.

Nível 2 - Análise de amostras textuais ou textualização

Esse nível de análise, conforme Bhatia (1993), permite entender o lado estratégico do uso da linguagem em um gênero. Nele, são identificadas as razões pelas quais integrantes da respectiva comunidade discursiva definem valores específicos para características da linguagem, como sintáticas, lexicais ou discursivas. Esse enfoque é denominado por Widdowson (1979 *apud* BHATIA, 1993) como *textualização*.

Bhatia (1993) exemplifica com uma análise realizada por Swales (1974 apud BHATIA, 1993), em livros de química, em que ele demonstrou que o uso de um verbo no tempo particípio passado (*uma dada...*) conseguiu *textualizar* dois aspectos distintos do texto, o da exemplificação e o da generalização. Ele explica que, se, no exemplo, fosse utilizado o termo *certa...*, iria se conseguir uma leitura com generalização insuficiente; já com o termo *qualquer...*, haveria excessiva generalização.

Para Bhatia (1993), a verificação estatística de uma característica de linguagem isoladamente tem menor interesse; porém, é relevante identificar-se qual aspecto do gênero essa característica textualiza.

O autor afirma que, assim como uma característica sintática pode ter funções diferentes dentro de um gênero, também uma determinada característica da linguagem pode ter diferentes funções em gêneros distintos. Ele exemplifica com o uso de frases nominais e nominalizações em artigos de pesquisa, legislação e anúncios, buscando verificar quais são os aspectos que elas textualizam nos gêneros.

No exemplo dos anúncios, o autor explica que as frases nominais são amplamente utilizadas, por se prestarem (mais que outras categorias sintáticas) a abrigar os adjetivos, que têm a função linguística de construir descrições positivas dos produtos.

Quanto à escrita científica, ele esclarece que a utilização de frases nominais permite que se referenciem conceitos (mais de uma vez) de modo sucinto, coeso e coerente, evitando-se extensas descrições. Explica que a criação de frases nominais é dinâmica, se dá conforme o autor vai construindo o texto, e as escolhas são feitas, menos por questões estilísticas, mais para informar o leitor.

Ele também aponta para a considerável presença de frases nominais na escrita jurídica.

Nível 3 - Interpretação estrutural do gênero textual

Bhatia (1993) afirma que, na interpretação da estrutura de um gênero, são destacadas características cognitivas da organização da linguagem nele empregada. Segundo o autor, escritores especialistas costumam utilizar formas de organização coerentes com o gênero em que atuam, e o estudo dessa organização pode revelar as escolhas comunicativas preferidas em determinadas áreas investigadas.

O autor exemplifica com um estudo de Swales (1981b *apud* BHATIA, 1993, p. 18) sobre introduções de artigos acadêmicos, em que ele identificou um padrão de organização da escrita bastante similar nas introduções, apesar de pertencerem a diferentes áreas do conhecimento.

Ele explica que Swales (1981 *apud* BHATIA, 1993) descreveu como sendo uma estrutura cognitiva típica de artigos de pesquisa uma composição com quatro movimentos retóricos, para a realização do propósito comunicativo desse gênero. Foram os seguintes os movimentos definidos por Swales (1981 *apud* BHATIA, 1993, p. 30):

- Movimento 1: Estabelecendo o campo de pesquisa
- Movimento 2: Sumarizando a pesquisa prévia
- Movimento 3: Preparando para a presente pesquisa
- Movimento 4: Introduzindo a presente pesquisa

Bhatia (1993, p. 30) esclarece que, assim como um gênero tem seu propósito comunicativo, o movimento tem uma “intenção comunicativa”, que contribui para o alcance do propósito do gênero. Essa intenção é realizada por meio de “estratégias retóricas”, nomeadas por Swales como “passos”. Dentro de cada movimento, o escritor poderá exercer escolhas de utilização, combinação ou exclusão de passos, para atender a particularidades ou limitações.

Para introduções de artigos de pesquisa, por exemplo, Swales (1981 *apud* BHATIA, 1993, p. 30) previu que, no Movimento 1, o escritor possa empregar uma das três opções de passos:

- A) Afirmando a centralidade do tópico, ou
- B) Estabelecendo o conhecimento atual, ou
- C) Relacionando características-chave.

No mesmo estudo, Swales (1981 *apud* BHATIA, 1993) apresenta opções de estratégias (passos) para os demais movimentos das introduções de artigos de pesquisa.

Bhatia (1993, p. 32) propõe que se pense em “[...] movimentos como elementos discriminativos da estrutura genérica e em estratégias como opções não discriminativas dentro das contribuições permissíveis disponíveis para um autor na construção inovadora e criativa de um gênero”.

E assinala que o conceito de estrutura cognitiva de movimentos, apesar de aplicável a inúmeros gêneros, pode não sê-lo a alguns; então, para se compreender a coerência do gênero, deve-se interpretar a regularidade da organização. (BHATIA, 1993)

Bhatia (1993, p. 32) afirma que a “[...] estruturação cognitiva [...] é muito mais uma estruturação esquemática [...]” e “[...] na forma, é a organização padronizada e convencionada utilizada por quase todos os membros da comunidade profissional”, sendo a forma, comumente, compromisso do escritor em relação ao seu texto. A estruturação cognitiva é própria do gênero, existindo em função de seu propósito comunicativo, e varia em gêneros diferentes.

O autor (BHATIA, 1993, p. 32) fornece como exemplo uma ocorrência no gênero legislativo, em que “[...] a estruturação cognitiva revela uma influência mútua característica da oração condicional principal e as qualificações inseridas em várias lacunas sintáticas dentro da estrutura da sentença”. Em vez da organização por movimentos, ele aponta uma “estrutura cognitiva interativa”, tendo em vista que as qualificações são inseridas em função das condições propostas.

Passo 7 - Obtendo informações de especialistas na análise de gêneros

Tendo em vista a dificuldade, muitas vezes, de se entender a linguagem específica utilizada em um disciplina, Bhatia (1993) indica um último passo na análise, que consiste em conferir os resultados obtidos pelo analista com a opinião de um especialista – geralmente alguém atuante dentro da área em que se usa o gênero.

Esse especialista confirmará os achados e introduzirá o que o autor chama de realidade psicológica na análise, importante, segundo ele, para que o resultado não seja apenas a sua descrição, mas uma explicação significativa.

Ele esclarece que essa parceria com o especialista nem sempre funciona adequadamente, seja por sua falta de preparo na função, seja por deficiência de métodos do próprio analista. Para minimizar esse problema, Bhatia resume a três as características, apontadas por Selinker (1979 *apud* BHATIA, 1993, p. 35-36), a serem buscadas em um especialista informante. São elas:

1. ter competência e treinamento como integrante especialista de uma disciplina que faz uso frequente do gênero;
2. saber se expressar com linguagem apropriada e ter preparo para responder a questões de pesquisa sobre particularidades do dado gênero;
3. ser capaz de explanar sobre seu entendimento a respeito da maneira com que os integrantes *experts* da disciplina utilizam a linguagem para realizar seus propósitos comunicativos.

Segundo Bhatia (1993, p. 36), para obter o máximo de auxílio do especialista, nas sessões de consulta, o analista deve:

1. ter razoável clareza do que está buscando, de preferência com base em hipóteses formuladas como análise inicial dos elementos representativos do gênero;
2. elaborar perguntas “minimamente polarizadas” (com abordagem direta);
3. estar pronto para adequar questões diante da possibilidade de receber do especialista diferentes dados ou perspectivas;
4. gravar e transcrever as conversas com o especialista e apresentar-lhe, para que ele possa confirmar ou alterar sua fala;
5. considerar a possibilidade de buscar a validação de dados junto a um segundo especialista.

Esses foram os sete passos para análise de gêneros descritos por Bhatia (1993). Pode-se observar que, em todo o processo de análise formulado pelo autor, há a preocupação com o contexto em que o texto é gerado e utilizado.

Nesse sentido, Motta-Roth (2004) sugere que, na análise, leve-se em conta o contexto de situação em que o gênero ocorre, bem como o contexto da cultura. Baseada em sua própria experiência e na literatura, a autora desenvolveu uma sequência para análise de gêneros, apresentada no quadro a seguir.

Quadro 9 - Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto

A. PROCEDIMENTO COM FOCO NO TEXTO	B. PROCEDIMENTO COM FOCO NO CONTEXTO
0. Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas, para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas	
1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar	1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar
2a) Identificar que problema ou contexto social está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia	2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar
3) Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/ de cultura para perceber sua função	
4) Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto	
5) Selecionar um <i>corpus</i> representativo dos textos e do contexto de situação	
6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso etc.	
7a) Analisar os textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório	7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura
8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa	
9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”	9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”
10a) Usar programas de tratamento de dados de texto para localizar metadiscursos que sinalize características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o <i>ethos</i> disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações	10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina

Fonte: Motta-Roth (2004, p. 12-13).

Neste capítulo, tivemos contato com os estudos de gêneros de alguns dos mais importantes autores nessa área na perspectiva sociorretórica, fundamentais para o desenvolvimento do nosso estudo.

CAPÍTULO 2 *TEMPLATES* NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, tratamos da utilização de modelos textuais para a composição de textos com fins específicos. Abordamos as características desses modelos e os efeitos práticos de sua aplicação, sobretudo no meio educacional.

A democratização na disponibilização de informações, discussões e resultados de estudos é promovida, crescentemente, pelo uso de recursos digitais¹¹, que possibilitam a quebra de barreiras geográficas, de idiomas, de acessibilidade. Nunca houve tão amplo acesso a textos de todas as naturezas como o que hoje é propiciado pela mediação da Internet.

O emprego de tecnologias tornou-se mais viável (desde recursos usuais, como editores de textos, até recursos específicos, como tradutores e conversores de escrita em fala) para a preparação, divulgação e aplicação de textos com fins didáticos, como materiais de estudo e de proposição de atividades.

Entendemos que, nesse cenário, tem lugar o *template*, como um recurso de apoio a ser utilizado na produção textual, para se alcançar maior qualidade dos materiais de ensino, na busca da efetiva transmissão de conhecimentos. A seguir, discorreremos a esse respeito.

2.1 Templates no meio educacional

O termo *template* é mais comumente utilizado para designar um modelo com base no qual se pode criar um *website*, um *blog*, um aplicativo, um *game* ou um documento, por exemplo. Nesses casos, são feitos por desenvolvedores com conhecimento de programação de computadores e disponibilizados em páginas da Internet, com campos específicos para preenchimento, menus, opções de painel de fundo, *design*, cores, tipos de letras, e outros recursos, cujas opções são predefinidas, para que o usuário tenha o trabalho de construção de seu objeto simplificado.

Esses modelos podem ser utilizados *online* ou baixados para o computador. Algumas universidades, por exemplo, disponibilizam aos seus alunos *templates* para

¹¹ Digital (latim *digitalis*, -e), adjetivo de dois gêneros. 2. Relativo a dígito. 3. Que apresenta dados, resultados ou indicações sob forma numérica, por oposição a analógico (ex.: máquina digital, relógio digital). Disponível em: <<https://priberam.pt/dlpo/Digital>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, a exemplo da PUC-RJ, USP - São Carlos, USP-SP - Pós-Graduação em Sistemas de Informação.

Por nossa experiência profissional em revisão de textos didáticos elaborados com o uso desse recurso, podemos afirmar que também o processo de ensino e aprendizagem pode ser beneficiado com a sua utilização; nesse caso, trata-se de um tipo específico de modelo, que é o *template* de material didático.

O *template* de material didático se constitui de uma máscara, em forma de um arquivo editável – como um documento (.doc, .docx) ou modelo do *Word* (.dot, .dotx), ou com outras extensões para *softwares* livres, ou, ainda, criada com linguagem de programação –, sobre a qual o autor do material irá digitar seu texto, num editor comum, como o *Word*, ou na plataforma virtual disponibilizada pela instituição. Geralmente, segue orientações do autor/ idealizador do modelo, não só quanto à formatação que o documento final deverá ter, mas principalmente no que se refere ao modo de expor o conteúdo, que exige um importante planejamento prévio.

Esses modelos têm a função de nortear autores e professores na produção de seus textos, para oferecer aos estudantes materiais de qualidade. São construídos com os tópicos essenciais para a composição de documentos com fins didáticos, como unidades didáticas, livros didáticos, *web* aulas, videoaulas. E outros, ainda, como planos de aulas, roteiros de aulas práticas etc.

Por conterem alguns códigos de campos, que facilitam o sequenciamento de tópicos, e por funcionarem também como folhas de estilos, com a predefinição de tipos de fontes e outros elementos, para auxiliar na formatação dos trabalhos, são chamados de *templates*.

Tais modelos já são desenvolvidos e aplicados em algumas instituições de ensino superior brasileiras e contemplam planos mais abrangentes, como plano de curso e plano de disciplina e de aula, passando pelo detalhamento de etapas de ensino e aprendizagem.

Quando bem construídos, além de apresentarem o *layout*, a estrutura de cada documento a ser produzido, revelam princípios éticos da Instituição, sugerem

maneiras de aproximação com o estudante, com lembretes incentivadores, chamamentos, desafios, levando o autor do material a refletir, não apenas sobre o conteúdo didático, mas também sobre como sua obra afetará seu interlocutor.

Entendemos que conhecer melhor esse modelo torna-se um tópico relevante, diante da necessidade de ampliação do alcance da educação para todos e em todos os aspectos (sociais, culturais e outros), considerando o que preconiza a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1998).

A produção de um material didático demanda mais do que recursos e técnicas, exige posicionamentos e responsabilidade sobre o que poderemos causar a um outro ser humano com aquilo que comunicamos – tanto para a sua formação intelectual como para a sua percepção emocional do mundo –, seja da forma escrita, falada, ou de qualquer outra maneira, de nossa autoria ou de outros.

Encontramos em alguns teóricos especializados em educação conceitos que nos permitem descrever melhor as funções de um modelo que vai orientar o autor de um material didático na realização de seu propósito comunicativo. Um desses autores é o pedagogo José Carlos Libâneo, que declara, a respeito da necessidade de conscientização dos profissionais do ensino sobre a dimensão de sua responsabilidade:

Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças. [...] Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as

realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

2.2 Unidade didática e *template* de unidade didática

Para o estudo do *template*, optamos por abordar um tipo específico, que é o *template* utilizado como modelo para compor o documento de unidade didática, por ser esse material (a unidade) de uso cotidiano no meio educacional.

A unidade pode ser formada por uma ou mais aulas e, conforme Freeman (2005, p. 80), pode corresponder a uma semana de trabalho, no caso de aprendizagem aberta e a distância (ODL). Utilizando um sentido mais abrangente, Vicente Leitão, antigo professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresenta o seguinte conceito para unidade didática:

Conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação. (LEITÃO, 1976, p. 19).

Esse autor explica que a unidade, assim como o complexo ou o projeto, pode ser elaborada dentro de uma só disciplina, ou, idealmente, ser formada por “elementos comuns, reunidos ‘em torno de uma ideia central’” (LEITÃO, 1976, p. 19), ainda que pertencentes a diferentes disciplinas.

A divisão da matéria em unidades didáticas é, na prática, tarefa do professor ou de uma equipe de professores, os quais planejam a quantidade, profundidade e extensão das unidades que comporão um curso. (LEITÃO, 1976, p. 19-20)

De acordo com Leitão (1976, p. 20), a unidade didática tem as seguintes propriedades: dimensão variável; subdivisões em outras unidades; possibilidade de “ser reagrupada” em novas unidades que representem sínteses mais abrangentes, e de ser “interpenetrada por outras unidades”.

O autor afirma que, pela assimilação das unidades de conhecimento e seu reagrupamento em outras unidades sintetizadoras, o estudante vai construindo sua formação cultural. Segundo Leitão (1976, p. 20), a

[...] assimilação ininterrupta leva à reorganização constante dos conteúdos aprendidos em novos conjuntos mais sintetizadores. [...] Pela reestruturação permanente das unidades, caminhamos para a verdadeira unidade da vida cultural do indivíduo.

Libâneo e Freitas (2009, p. 1) entendem como unidade didática “um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando à consecução de objetivos de aprendizagem”. Esses objetivos devem estar alinhados à ideia central, àquilo que se pretende que os estudantes sejam capazes de compreender e, mais ainda, de realizar com os novos conhecimentos, nas diferentes esferas da vida.

Para Leitão (1976, p. 21), a etapa de preparação de uma unidade didática envolve: o levantamento das condições em que se dará o ensino; o entendimento com a coordenação e outros professores a respeito do material a ser criado; a escolha da ideia central de cada unidade; a relação da unidade com a vida do estudante e com outras unidades da disciplina e com outras disciplinas. E também implica a escolha das várias técnicas docentes adequadas a cada unidade; a seleção, a preparação ou aquisição de recursos audiovisuais e equipamentos apropriados a cada unidade; a mensuração das horas e minutos a serem empregados para a aprendizagem da unidade.

Nesse momento de preparação, deve-se considerar que o discurso a ser transmitido numa unidade didática precisa ser coerente com seu objetivo formador e envolver a memória semântica ou memória social do público-alvo, isto é, os conhecimentos que as pessoas têm em comum, o que, nas palavras de Van Dijk (2012), “pressupõe o discurso público”. A compreensão do discurso, segundo ele, exige um conhecimento prévio formado por milhares de vivências e fatores; e esse conhecimento que o estudante possui deve, então, ser considerado, na elaboração de seu material de estudo.

De acordo com Van Dijk (2012), uma das maneiras para se propagar o conhecimento é por meio do livro de texto [que podemos transpor para o texto da unidade didática], para passar os conceitos mais abstratos. Em complementação, para transmitir a experiência prática de um processo, é necessário fazer com que o estudante aplique o conhecimento, faça ele mesmo, para que possa adquirir modelos mentais. Isso deve ser levado em conta na proposição de atividades, numa

unidade didática, podendo haver referência, já no seu *template*, sobre diferentes possibilidades pedagógicas.

Após as providências no preparo da unidade, Leitão (1976, p. 21) sugere, para a sua efetiva aplicação: uma apresentação prévia do conjunto das unidades à turma, para que tenham uma noção da unidade maior, que é o curso; o retorno sistemático aos aspectos gerais da unidade curso, facilitando ao estudante entender as partes no todo; a utilização de um plano flexível, que permita alterar a ordem de estudo e a relevância das unidades.

Então, para apoiar essas funções da unidade didática, o respectivo *template* deve trazer, claramente descritas, as fases do estudo, iniciando por detalhar o que se pretende alcançar, para que e com quais componentes, por unidade ou subunidade. Nesse sentido, o *Template* COL, estudado neste capítulo, apresenta, além de um índice, uma seção específica para o detalhamento da organização do conteúdo da unidade didática, denominada *Sobre este...*, que descreve todos os tópicos, nas subseções *Visão geral do curso* e *O conteúdo do curso* (conforme reproduzido no Anexo A, pág. 1 e 2).

A última recomendação do autor reforça nosso entendimento sobre a necessidade de que também o *template* seja flexível, podendo ser adequado às exigências de ensino e aprendizagem a qualquer tempo.

Com o planejamento ensejado pela elaboração criteriosa da unidade didática, evita-se que bons materiais preparados de maneira informal e exclusivamente para uma única aula deixem de ser usufruídos por outras turmas, ou de serem aprimorados e compartilhados com outros professores, por falta de registro formal. Esse registro pode ser facilitado e orientado com o uso do modelo de unidade didática.

Considerando-se que, em muitas escolas, o desenho das aulas é feito solitariamente pelo professor – assim como a definição de todas as atividades envolvidas em sua realização –, a idealização e construção do *template* para a sua disciplina pode também ser uma iniciativa desse profissional.

A figura do autor/ produtor do *template* de unidade didática varia de uma instituição de ensino para outra, bem como de uma editora para outra, podendo ser desde um

único profissional até uma equipe especializada. A equipe é usualmente composta por educadores (responsáveis pelo conteúdo), gestores (com alçada de decisão quanto à imagem que se quer passar da instituição e do curso, o estilo a ser empregado etc.) e *designers* (responsáveis pela aparência e acessibilidade do material, aspecto também fundamental para o sucesso da comunicação).

Tendo em conta a importância de se ter um foco definido para a elaboração de uma unidade didática, vemos utilidade em se preparar previamente o *template*, como um guia, um roteiro que sirva de parâmetro, tanto para o desenho de uma unidade individualmente como para o seu encadeamento com outras unidades, formando um material coerente com os objetivos traçados.

Também no auxílio à organização da sequência lógica de elementos essenciais e secundários de uma unidade didática, o *template* tem um papel efetivo, servindo de base para o plano de aula e para a elaboração escrita da própria aula, que, por sua vez, deve estar em consonância com o plano de ensino da escola, o qual abrange um período mais longo, de um semestre ou um ano.

O documento elaborado com o apoio do *template* de unidade didática servirá como um roteiro para o desenvolvimento da(s) aula(s), a ser utilizado pelo professor e disponibilizado aos estudantes; não se trata apenas de um roteiro para o docente.

2.3 *Template* de unidade didática como apoio ao ensino

Por ser um modelo que tem como objetivo apoiar a elaboração de um material didático, a composição e posterior utilização do *template* de unidade didática requer um trabalho que se dá em três momentos, que comentamos no próximos itens.

- 1) Planejamento da unidade didática e escolha dos tópicos que constarão do *template*

Essa etapa envolve profissionais, dentro da instituição de ensino, com capacidade técnica e alçada para definir o conteúdo, a imagem que se quer passar da instituição aos usuários finais (professor e estudante), o tipo de linguagem (com maior ou menor formalidade...) e toda sorte de decisão que possa afetar o documento final.

A pré-construção do *template* de unidade didática cria, para os seus responsáveis, a oportunidade de se reunirem e discutirem objetivos e métodos, propiciando a reavaliação constante do curso como um conjunto de elementos inter-relacionados.

Facilita o planejamento dentro de diferentes metodologias, por tornar claro, já na sua elaboração e, posteriormente, em sua utilização, o que será tratado em cada disciplina, em cada etapa. Os professores das diferentes matérias podem, mais facilmente, encontrar pontos em comum que possam desenvolver em conjunto com outros docentes, mesmo que separados fisicamente.

A criação de um *template* para a produção de qualquer tipo de material didático pode passar, idealmente, por um apurado planejamento. Este consistiria no prévio desenho do curso, com o estabelecimento de níveis de alçada/ autoridade de decisões e ações; com a definição do método a ser empregado, caso a caso – se por projetos ou não, se por disciplina, se composto inter ou multidisciplinarmente; e com outras definições características.

Esse primeiro momento vai envolver a participação de três instâncias dentro da instituição de ensino:

- a) os especialistas, apontando para as opções mais adequadas – para tanto, se faz necessária a atualização dos profissionais quanto a novos conhecimentos, novos recursos;
- b) os coordenadores de curso, com a função de avaliar, propor alterações, aprovar em seu nível de especialidade;
- c) os gestores de área, que avaliarão a viabilidade do plano, dentro do contexto da instituição, levando em conta os recursos humanos e materiais necessários. Esses profissionais têm também a função de apontar as convergências e divergências de funcionalidade do plano em relação aos diferentes cursos, disciplinas e áreas.

A cada início de proposta de um novo *template* de unidade didática, há a possibilidade de revisão de condutas, por parte da instituição, e de realinhamentos.

Nesse contexto, entendemos que a fase de planejamento do *template* de uma unidade didática é a oportunidade que a instituição tem para definir e fornecer orientações claras para o professor-autor, para suscitar o interesse e a curiosidade dos estudantes para os quais escreve, respeitando sua bagagem intelectual naquele momento e mobilizando seus conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos desejados.

Isso implica não desmerecer qualquer origem das ideias ou experiências dos estudantes, concordando com Marcuschi (2003, p. 19) sobre existirem “‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola e que nem por isso precisam ser depreciados”. É recomendável, também, antecipar-se, dando explicações claras e detalhadas, relacionando-as, sempre que possível, com conteúdos disponibilizados anteriormente e com fatos da realidade extraescolar que afetem a vida do estudante.

2) Escrita e diagramação da estrutura do *template*

O autor do *template* irá compor o texto, de acordo com o que foi definido na etapa anterior, inserindo explicações sobre cada item dirigidas ao autor da unidade didática. Além dessas explicações, pode, também, ser elaborado um guia ou manual com mais orientações. Em alguns casos, a escola conta com um setor preparado para aperfeiçoar o modelo, facilitando o seu preenchimento e a formatação do material final, utilizando ou não campos de autopreenchimento.

3) Utilização do modelo por parte do autor de um documento de unidade didática

O autor, normalmente um professor ou especialista nos temas da unidade, irá se valer do *template* como modelo para estruturar o material, no qual aplicará seus conhecimentos e a literatura adequada. Algumas vezes, a própria instituição indica ou fornece os livros adotados para a disciplina, de acordo com planejamento anterior.

A indicação e a respectiva abordagem, pelo autor da unidade didática, de literatura complementar e de fontes de pesquisa adicionais sobre o tema em estudo é um importante item na composição do material, por permitir maior

envolvimento do estudante com os assuntos tratados e a consequente ampliação de seus conhecimentos.

A adaptação das unidades didáticas em relação aos tópicos do modelo – como pela inserção de novos elementos não previstos, pela não utilização de itens que não sejam pertinentes, por exemplo – precisa ser feita observando-se critérios fundamentados nas exigências do contexto educacional e levando-se em conta as especificidades de cada área, curso e disciplina, como linguagem adequada, elaboração dos conteúdos específicos, proposição de questões e atividades apropriadas etc. O mesmo se aplica para a reformulação do *template* para que seja adequado ao estilo dos materiais didáticos utilizados na instituição e a outras exigências específicas do curso e público-alvo.

Um *template*, se planejado criteriosamente, poderá ser utilizado para a elaboração de materiais de ensino e aprendizagem para diferentes cursos, níveis e disciplinas, como tratamos no Capítulo 3.

Com a finalidade de exemplificar a composição de um *template* de UD, listamos, no Quadro 10, a seguir, os tópicos básicos para a formação desse modelo, tendo como base nossa experiência profissional com a utilização e a edição de *templates*. Para facilitar sua referência, nomeamos essa composição como *Template X*.

Quadro 10 - *Template X*
Tópicos básicos de um modelo de unidade didática

Tópico	Título	Composição	Preenchimento*
PRIMEIRA PÁGINA			
1	Identificação da instituição		
1.1	Identificação visual da página inicial	-	Plano de fundo e arte da página inicial (opcional)
			Predefinido pelo autor do <i>template</i> ✓ O autor do <i>template</i> pode ser o professor da disciplina
1.2	Identificação da instituição/ editora	-	Nome e/ ou logotipo da instituição
			Pré-preenchido pelo autor do <i>template</i>
2	Identificação da unidade didática		
2.1	Especificação do tipo de documento	-	Tipo de material, como sequência didática etc.
			Pré-preenchido pelo autor do <i>template</i> ou preenchido pelo autor da unidade didática
(Continua)			

Quadro 10 - *Template X*
Tópicos básicos de um modelo de unidade didática

Tópico	Título	Composição	Preenchimento*	
2.2	Identificação do curso ou unidade didática	Curso	Nome do curso e modalidade, se for o caso	A ser preenchido pelo autor da unidade didática
2.3	Identificação da(s) disciplina(s)	Disciplina(s)	Nome(s) da(s) disciplina(s) envolvida(s)	
2.4	Indicação do nível de ensino	Nível/ Ano/ Semestre	Nomenclatura apropriada para identificar o nível a que se destina a unidade didática, como número da série, ano, semestre etc.	
2.5	Apresentação do material ou do curso	Com ou sem título	Texto institucional ou autoral, descrevendo características da unidade didática e/ ou do curso e sua finalidade	Pré-preenchido pelo autor do <i>template</i> ou escrito pelo autor da unidade didática
2.6	Autoria/ qualificação	Autor(es)	Nome de cada autor ou nome da editora/ instituição	A ser preenchido pelo autor da unidade didática. A qualificação do autor pode ser feita declarando-se a sua formação
SEGUNDA E DEMAIS PÁGINAS				
3	Orientação sobre o desenvolvimento da unidade didática			
3.1	Exposição dos objetivos gerais	Objetivos/ Resultados	Descrição dos resultados esperados, como a aquisição de competências e habilidades pertinentes	A ser escrito pelo autor da unidade didática
3.2	Indicação de duração/ prazos dos estudos	Prazos	Este componente pode ser apresentado num só item, com a informação dos prazos parciais e total, ou pode ser distribuído pelas respectivas seções ou atividades	
3.3	Indicação de existência de atividades/ tarefas	Com ou sem título	Declaração de existência de atividades. Explicações sobre realização de atividades em sala ou outros ambientes, composição de grupos ou informação sobre trabalho individual, formas de entrega etc.	
4	Exposição/ Desenvolvimento de cada aula ou subunidade			
4.1	Identificação da aula ou subunidade	Aula 1, Semana 1...	Indicador e título da aula	A ser escrito pelo autor da unidade didática
4.2	Introdução ao tema		Breve texto de apresentação do tema da aula/ subunidade	

(Continua)

Quadro 10 - Template X
Tópicos básicos de um modelo de unidade didática

Tópico	Título	Composição	Preenchimento*	
4.3	Apresentação dos tópicos da aula/ subunidade		Conceitos a serem estudados/ objetivos	A ser escrito pelo autor da unidade didática
4.4	Conceituação	Pode haver subtítulos	Teorização/ explicações/ exemplificação O conteúdo de ensino pode ser exposto de inúmeras formas, sendo sugerido que o professor ou a instituição adote um padrão de escrita que possa atender às particularidades dos tipos de materiais que produz	
4.5	Exemplificação	-	Casos, vídeos, imagens...	
5	Proposição de envolvimento do estudante em atividades/ tarefas			
5.1	Apresentação de atividade	Título da atividade	Título/ descrição e número sequencial, se for o caso	A ser escrito pelo autor da unidade didática
5.2	Proposição de atividade	-	Detalhamento da atividade/ tarefa, orientações e comentários que auxiliem na sua elaboração Indicações sobre prazos e formas de entrega/ envio	
6	Apresentação do conteúdo de ensino			
6.1	Indicação de bibliografia	Bibliografia indicada	Indicação de leitura complementar ao curso	A ser escrito pelo autor da unidade didática
6.2	Indicação de outras fontes de pesquisa	Sites sugeridos	Indicação de fontes disponíveis na internet	
7	Estruturação das páginas 2 em diante			
7.1	Cabeçalho		Informações sobre o conteúdo, como nome do curso ou da seção do documento Pode ser o mesmo para todas as páginas, exceto a primeira; ou diferente em páginas pares e ímpares	Preenchimento automático, a partir da digitação (pelo autor da unidade didática) do nome do curso, disciplina ou títulos de seções, nos respectivos campos
7.2	Identificação de páginas		Número da página e, opcionalmente, total de páginas (Ex.: 1 de 30) Pode ocorrer no cabeçalho ou no rodapé	Preenchimento automático, pela inserção de campo <i>número de página</i>
7.3	Rodapé		Informações da publicação, como autoria, data etc. Pode ser o mesmo para todas as páginas, exceto a primeira, ou diferente em páginas pares e ímpares	Preenchimento automático, a partir da digitação nos respectivos campos e/ ou de inserção de campo (como <i>data</i>)
				(Continua)

Quadro 10 - *Template X*
Tópicos básicos de um modelo de unidade didática

Tópico	Título	Composição	Preenchimento*
<p>* O autor do <i>template</i> pode ser o próprio professor autor da unidade didática.</p> <p>Em um modelo construído com campos pré-formatados, os dados digitados nesses campos assumirão os formatos de estilos (fontes e parágrafos) definidos no <i>template</i>.</p> <p>A utilização de campos cujo conteúdo se repete automaticamente em outros campos ou páginas, como nos casos de títulos, é uma maneira de facilitar o preenchimento do <i>template</i>. Neste quadro, indicamos essa possibilidade, nos respectivos componentes, com “Preenchimento automático”.</p> <p>Comumente, esses campos serão predefinidos pelo autor do <i>template</i>.</p>			

Fonte: elaborado pela autora.

2.4 *Template* COL a serviço da educação sem fronteiras

Neste tópico, é apresentado um *template* criado pela *Commonwealth of Learning* (COL)¹², organização intergovernamental voltada à promoção e desenvolvimento da educação a distância e da aprendizagem aberta, situada no Canadá. Utilizamos aqui esse modelo como exemplo, por três motivos relevantes: 1) por se tratar de um documento de uso permitido; 2) por ter declarada finalidade social, no apoio à criação de material didático, principalmente em países em desenvolvimento; e 3) por sua excelente qualidade, tanto no aspecto conceitual como em sua organização formal e construção baseadas em unidades didáticas, que permite sua adequação a diferentes públicos, tipos de cursos e disciplinas.

A COL tem como missão “ajudar os governos, instituições e organizações a expandir a escala, a eficiência e a qualidade da aprendizagem usando abordagens apropriadas, à distância e baseadas em tecnologia”¹³. Para entendermos melhor o foco do trabalho dessa organização, abrimos um espaço para conceituar aprendizagem aberta, educação a distância e aprendizagem flexível, com base em Bates (1995).

¹² A Commonwealth of Learning é uma organização internacional criada pelos Governos da Commonwealth em setembro de 1988, após a Reunião de Chefes de Governo realizada em Vancouver em 1987. Ela está sediada em Vancouver e é a única organização intergovernamental da Commonwealth localizada fora do Reino Unido. O propósito da Commonwealth of Learning, como refletido no Memorando de Entendimento, é criar e ampliar o acesso à educação e melhorar sua qualidade, utilizando técnicas de educação à distância e tecnologias de comunicação associadas para atender às necessidades específicas dos países membros. Os programas e atividades da agência visam a fortalecer as capacidades dos países membros para desenvolver os recursos humanos necessários para seu avanço econômico e social. Eles são realizados em colaboração com governos, agências relevantes, universidades, faculdades e outros estabelecimentos de ensino e treinamento, entre os quais também procura promover esforços cooperativos. (COL, 2009, p. 2, tradução nossa)

¹³ Disponível em: <<https://www.col.org/about/what-commonwealth-learning>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Aprendizagem Aberta, ou, em inglês, *Open Learning* (OL), de acordo com Bates (1995), é uma meta ou política educacional que visa à remoção de barreiras à aprendizagem, não exigindo do estudante qualificação prévia. Busca proporcionar aos que forem portadores de deficiência meios para superá-la, fornecendo, por exemplo, aparatos de audição a quem tem deficiência visual. Segundo o autor, o acesso a programas de aprendizagem aberta deve ser permitido a todos, o que torna a OL escalável e flexível, e, para essa abertura, devem ser utilizadas as tecnologias que estão disponíveis para todos. A OL pode ser oferecida na forma de aulas presenciais e/ ou EAD, ou na chamada aprendizagem flexível.

A aprendizagem flexível, conforme considera Bates (1995), é o oferecimento da educação de formas adaptáveis, flexíveis, buscando superar restrições de tempo, geográficas, sociais, não de uma instituição de ensino, mas do estudante individualmente. Essa modalidade pode incluir tanto EAD como o treinamento presencial em local de trabalho, ou a disponibilização da escola por maior intervalo de tempo, ou aos finais de semana, ou em épocas de férias. Trata-se mais de um método de educação do que de uma filosofia, apesar de aderir a objetivos que buscam proporcionar maior acesso à aprendizagem.

A Educação a Distância (EAD), no conceito dado por Bates (1995), é também mais um método do que uma filosofia. O estudo pode ser feito no próprio tempo dos estudantes e no local de sua escolha, como em sua casa, no trabalho ou em centros de aprendizagem, e sem o contato face a face com o professor. A tecnologia é elemento essencial da EAD.

Com a finalidade de fornecer uma ferramenta de apoio para viabilizar a educação a distância em países em desenvolvimento, a COL lançou, em 2006, no Quarto Fórum Pan-Commonwealth de Aprendizagem Aberta (PCF-4)¹⁴, na Jamaica, um *template* para elaboração de material didático, também chamado de modelo eletrônico. Esse *template*, atualizado em 2009, está disponível, no *site* da Commonwealth¹⁵, em inglês e em swahili – idioma oficial na Tanzânia, Quênia, Uganda, União Africana, e língua nacional da República Democrática do Congo, com aproximadamente 140

¹⁴ Fourth Pan-Commonwealth Forum on Open Learning (PCF4). Disponível em: <<https://www.col.org/about/pan-commonwealth-forum/fourth-pan-commonwealth-forum-open-learning-pcf4>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

¹⁵ COL. Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

milhões de falantes¹⁶.

Os documentos relativos ao *template* COL denotam a patente preocupação daquela organização em facilitar o acesso ao uso da referida ferramenta, o que se pode constatar pelo formato de seus arquivos, que são gravados em padrão *Word* e também como *OpenDocument* (.odt), compatíveis tanto com o *Word* como com *softwares* livres (grátis), como o *OpenOffice* e o *LibreOffice*.

A COL (2009) também disponibiliza, em inglês, um manual de utilização do *template*, o *Creating Learning Materials for Open and Distance Learning: Introducing the Commonwealth of Learning Instructional Design Template*. Esse manual é predominantemente voltado aos aspectos técnicos de preenchimento dos campos previstos no modelo, e também fornece instruções claras e detalhadas, que permitem a pessoas não especializadas a adequação do *template*, por meio de alterações, inclusões ou exclusões de elementos, como seções ou campos.

O *template* e o manual, em inglês, são disponibilizados também no *site* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹⁷.

No Anexo A, são apresentadas as páginas do *template* COL, traduzidas por nós para o português e com notas explicativas que elaboramos. O modelo original, em inglês, constante do Anexo B, traz em algumas páginas caixas de texto oculto com instruções, que foram traduzidas por nós.

No *template* criado pela Commonwealth Learning (COL), são previstos campos de preenchimento para os tópicos básicos de uma unidade didática, incluindo a apresentação inicial, que é toda a contextualização da(s) unidade(s) dentro da unidade-curso referida por Leitão (1976, p. 21). Listamos esses tópicos no Quadro 11 adiante, indicando o responsável pelo preenchimento de cada um.

¹⁶ Nome nativo: Kiswahili [kiswahili]. Falado em: Burundi, RD Congo, Quênia, Moçambique, Ruanda, Tanzânia, Uganda e muitos outros países. Disponível em: <<https://www.omniglot.com/writing/swahili.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

¹⁷ ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faca_voce_mesmo_ead/1069/2007/06/creating_learning_materials_for_open_and_distance_learning_an_template>. Acesso em: 8 dez. 2017.

Quadro 11 - Componentes do *Template* COL

Componente	Preenchimento/Obs.
CAPA	
Tipo de documento	Autor do material didático <ul style="list-style-type: none"> Os campos preenchidos na capa serão reproduzidos automaticamente nas demais páginas, não devendo ser repetidos no restante do documento
Título do curso	
Subtítulo do curso	
Nome da Instituição	
Nome da Escola/ Departamento	
PÁGINA DE <i>COPYRIGHT</i> (DIREITOS AUTORAIS)	
Texto sobre a autoria e direitos autorais do material	Autor do material didático
Endereços físicos da instituição	
Fax	
<i>E-mail</i>	
<i>Website</i>	
PÁGINA DE RECONHECIMENTOS (AGRADECIMENTOS)	
Nomes das instituições e/ou pessoas às quais se agradece	Autor do material didático
PÁGINA SOBRE CONTEÚDOS	
Índice	Preenchimento automático
SOBRE ESTE (TIPO DE DOCUMENTO)	
Como este (tipo de documento) está estruturado <ul style="list-style-type: none"> Texto da instituição informando quais os tipos de dados que o estudante vai obter nas seções seguintes. Os conteúdos serão preenchidos, nas respectivas seções, pelo autor do material didático 	Autor do <i>template</i> com inserções do autor do material didático
Visão geral do curso	
◦ Se o curso é adequado para você	
◦ O que você já precisa saber	
◦ O que você pode esperar do curso	
◦ Quanto tempo você precisará investir no curso	
◦ Habilidades de estudo	
◦ Onde obter ajuda	
◦ Atividades e avaliações do curso	
◦ Ícones das atividades	
◦ Unidades	
O conteúdo do curso (dividido em unidades)	
◦ Unidade	
- Uma introdução ao conteúdo da unidade	
- Resultados da unidade	
- Nova terminologia	
- Conteúdo principal da unidade com atividades de aprendizagem	
- Resumo da unidade	
- Atividades e/ou avaliações	
(Continua)	

Quadro 11 - Componentes do *Template* COL

Componente	Preenchimento/Obs.
Recursos	Autor do <i>template</i> com inserções do autor do material didático
◦ Recursos adicionais ao material (livros...)	
Seus comentários (<i>feedback</i> do estudante sobre)	
◦ Conteúdo e estrutura do curso	
◦ Materiais e recursos de leitura	
◦ Atividades do curso	
◦ Avaliações do curso	
◦ Suporte do curso	
VISÃO GERAL DO CURSO	
Bem-vindo ao curso	Autor do material didático
◦ Apresentação do curso	
Este curso é adequado para você?	
◦ Habilidades e pré-requisitos necessários	
Resultados do curso	
◦ Capacidades a serem adquiridas com o curso	
Prazos (previstos)	
◦ Duração do curso	
◦ Tempo de estudo formal	
◦ Tempo de autoestudo	
Habilidades	Autor do <i>template</i> • Texto da instituição informando onde o estudante vai encontrar suporte (<i>sites</i> etc.)
◦ Sugestões de como se preparar para acompanhar o curso	
Precisa de ajuda?	
◦ Indicação de onde obter apoio	Autor do material didático
Atividades	
◦ Quantas serão as atividades	
◦ Como e para quem será o envio	
◦ Prazos de envio	
◦ Ordem de cumprimento das atividades	
Avaliações	
◦ Quantas e quando serão as avaliações	
◦ Se são autoavaliações ou marcadas pelo professor	
◦ Duração/disponibilidade de tempo para completar as avaliações	
CONHECENDO ESTE (TIPO DE DOCUMENTO)	
Ícones de margem	Autor do <i>template</i> • Ícones definidos pela instituição.
◦ Apresentação dos ícones utilizados e significados	
UNIDADES 1 A 4	
Título da Unidade	Autor do material didático

(Continua)

Quadro 11 - Componentes do *Template* COL

Componente	Preenchimento/Obs.
Introdução	Autor do material didático
◦ Texto de introdução da unidade	
Resultados da unidade	
◦ Descrição das habilidades a serem adquiridas com a unidade	
Glossário	
◦ Lista de termos e respectivos significados	
Primeiro título do tópico	
◦ Texto com conteúdo didático do primeiro título	
Segundo título do tópico	
◦ Texto com conteúdo didático do segundo título	
Resumo da unidade	
◦ Texto com os resultados da aprendizagem	
Atividades	
◦ Texto propondo a(s) atividade(s) da unidade	
Avaliação	
◦ Texto a respeito da avaliação da unidade	

Fonte: elaborado pela autora com base no *Template* COL.

Para possibilitar uma avaliação mais precisa do que representa o *Template* COL como colaboração de seus autores, até mesmo como uma ajuda humanitária na busca de desenvolvimento educacional, apresentamos, a seguir, trechos do prefácio de seu manual de utilização:

Este modelo é para qualquer pessoa que queira escrever materiais de aprendizagem para aprendizagem aberta e a distância (ODL)¹⁸. [...] sabemos na COL que o potencial de ODL é perdido quando os materiais de aprendizagem não são de alta qualidade. Para nós, isso significa dar especial atenção às características pedagógicas da ODL que contribuem para a excelência. Adquirir e aplicar essas habilidades pedagógicas, muitas vezes, leva muito tempo e, portanto, dificulta a adoção de ODL. Ao usar este modelo, a COL espera que qualquer um de vocês que se sinta desanimado para desenvolver materiais de aprendizagem de ODL sinta-se capacitado para começar a fazê-lo. (COL, 2009, p. 2, tradução nossa).

Pretendendo conhecer melhor nosso objeto de estudo, buscamos pesquisar a literatura existente; porém, é rara a divulgação de literatura a respeito de *templates* de materiais didáticos, e o que se encontra são manuais técnicos de uso profissional e privado, e por isso de acesso restrito.

¹⁸ ODL: sigla para *Open Distance Learning* [aprendizagem aberta e a distância].

Após várias buscas, tivemos acesso ao trabalho da pesquisadora Georgina L. Fröhlich, atuante no *Centre for Open and Lifelong Learning* (COLL) [Centro de Aprendizagem Aberta e Vitalícia], da Politécnica da Namíbia (PoN), que consiste num estudo de caso a respeito do *template* COL (FRÖHLICH, 2008), apresentado na 5ª Conferência Pan-Commonwealth sobre Aprendizagem Aberta, em Londres.

Esse estudo nos mostra a dimensão humanitária que uma ferramenta de apoio à produção de material de ensino e aprendizagem pode alcançar, já que a autora declara que, em seu país, há escassez de recursos humanos capacitados para a produção de materiais didáticos de qualidade. Essa foi a principal razão para que sua organização adotasse o modelo como um orientador, buscando atender à necessidade de incrementar a capacitação de pessoal, para contribuir com a qualidade educacional de seu material de ensino. Outras razões apresentadas por Fröhlich (2008, p. 2, tradução nossa) foram:

[...] a relativa facilidade de uso dos modelos; a vantagem de que o modelo apresenta todos os estilos e formatação [...] e o material fica padronizado; os ‘lembretes’ fornecidos para escritores para incluir certos elementos de *design* instrucional, como atividades, perguntas em texto, *feedback*, objetivos [...]; economia de tempo que, de outra forma, seria gasto em *design* gráfico; a capacidade de revisar/ adaptar/ mudar facilmente o material de estudo quando necessário – isso não é fácil quando projetado graficamente, por causa do programa de *design* gráfico utilizado pela PoN (*InDesign*); a possibilidade de quase qualquer um poder abrir o documento como está no *Microsoft Word*, em comparação com o projetado graficamente e no *InDesign*.

Fröhlich (2008, p. 2) afirma que o maior incentivo para a adoção do modelo foi a constatação de que muitos autores deixavam de incluir elementos ao texto do material produzido, como perguntas, estudos de caso, atividades diversificadas. Além disso, o estilo de abordagem dos estudantes não era amigável. O modelo, então, serviria para lembrar os escritores “dos elementos de um bom guia de estudo” (FRÖHLICH, 2008, p. 2, tradução nossa).

O *template* COL foi adotado e adaptado pela PoN - COLL em 2007 como um teste. O processo de adaptação do modelo incluiu a alteração de tipos de fontes para outras compatíveis com os documentos da organização e, segundo ela (FRÖHLICH, 2008, p. 2-3, tradução nossa), “tipos mais atraentes”; a mudança de todas as cores para apenas preto e branco [providência essa que acarreta economia quando o

material é impresso]; a alteração de significados de ícones e a inclusão de novos ícones, para adequação ao estilo já em uso na organização.

Em todo o modelo, foram inseridos, nas páginas mais visíveis para o escritor, ícones para lembrá-lo de desenvolver os respectivos tópicos, como indicação de leitura básica e complementar, proposição de atividades, inserção de textos com perguntas, referências, *feedback*. Houve, ainda, a modificação da estrutura do documento-modelo, para seguir também o estilo em vigor; a alteração da marca d'água para a escala de cinza; adição de vários campos, com instruções de preenchimento dirigidas ao autor; adição de comentários alinhados com os padrões da organização, lembrando os autores de incluir elementos importantes em seu material.

O Guia do Usuário do *template* COL (COL, 2009) foi adequado a essas modificações e incluído no manual de estilo da organização. Além disso, foi realizado um *workshop* (oficina) para apresentar a 25 autores de material didático o conceito de aprendizagem aberta e a distância (ODL), a necessidade de adaptação dos materiais de ensino para uso de estudantes a distância e o funcionamento do *template* COL.

Os autores utilizaram o modelo para iniciarem seus trabalhos e, em sua maioria, classificaram-no como “[...] bom a excelente em termos de utilidade da informação, valor educacional, e apropriado em termos de escrita para ODL” (FRÖHLICH, 2008, p. 3).

Após receberem as orientações iniciais, os autores contavam com o apoio do manual e do COLL, quando necessário. Com a entrega dos trabalhos, ficou claro que aqueles que não estavam familiarizados com o uso do computador e do editor de textos tiveram mais dificuldades na formatação e aplicação de estilos. Porém, segundo Fröhlich (2008, p. 3), “surpreendentemente, com tantas dificuldades, poucos autores se queixaram do modelo”, e as queixas ocorridas diziam respeito à incompatibilidade de *software*, ao sistema *Windows Vista* e outras questões dessa natureza.

Também durante nossa experiência profissional com revisão de materiais didáticos elaborados com o uso de *template*, observamos que, no início dos trabalhos, alguns

autores enviavam os textos com problemas de formatação, o que demandava mais tempo do revisor para os ajustes. Com a prática, o processo foi sendo simplificado.

Segundo a autora, muitos escritores, após se familiarizarem com o modelo e estarem aptos a utilizá-lo corretamente, constataram que “economizavam muito tempo com a formatação ao longo do processo de escrita”. Muitos atestaram ter, com esse trabalho, desenvolvido “profissionalmente suas habilidades gerais de informática” (FRÖHLICH, 2008, p. 3-4). Eles também aprovaram o fato de terem o controle sobre a aparência geral de seu material e, particularmente, sobre a colocação e o tamanho de imagens.

A facilidade na alteração e adaptação também foi notada, refletindo na agilidade de revisão e edição, tendo em vista que muitos dos materiais anteriormente projetados graficamente, ao serem alterados, precisavam ser reprojetados.

O modelo mostrou eficiência em lembrar os escritores da necessidade de inserirem perguntas, atividades, leituras e outros itens, tendo em vista que foi notada a ocorrência dessa inserção na maioria dos casos, e, pelo menos, todos os ícones presentes no *template* foram completados. Segundo Fröhlich (2008), a maioria dos autores inseriu novos ícones, tornando o material mais atraente.

Ela afirma que o modelo, em sua forma original, não apresentava muitos dos componentes de que sua organização necessitava e, por isso, foi preciso realizar alterações. Essa tarefa não foi simples para quem foi designada, porque essa pessoa não tinha familiaridade com modelos da *Microsoft*. Diante desse fato, a autora sugeriu que “[...] o Guia do Usuário seja ampliado, para incluir uma seção sobre como adaptar a barra de ferramentas do modelo e vários outros elementos da estrutura do *template*, para que ele possa ser adaptado [...] sem muito esforço para entender os modelos da *Microsoft*” (FRÖHLICH, 2008, p. 4, tradução nossa).

Quanto às dificuldades encontradas, a autora revela que o uso do modelo resultou no aumento do número de folhas dos materiais, o que tende a refletir no custo de impressão ao longo do tempo. Ela relembra os problemas já citados de incompatibilidade de sistema operacional e de *softwares* e de aumento do número de folhas do documento, além da inabilidade inicial de alguns autores para utilizarem o modelo.

Fröhlich (2008, p. 5) reafirma as vantagens da utilização do *template* para aprimorar a qualidade dos materiais, como economia de tempo com estilos e formatos; obtenção de um padrão de formatação reconhecível; algum controle do autor sobre a aparência de seu material; mais agilidade e facilidade na edição e revisão, bem como no uso do computador.

Ela conclui afirmando que o *template* em questão, após passar pelas adaptações, mostrou-se valioso para o desenvolvimento da qualidade de materiais em sua organização, apresentando mais vantagens do que desvantagens.

Concordando com a autora, entendemos que os *templates* facilitam a atuação na autoria de materiais didáticos, norteando a escrita, como pudemos comprovar na prática, e isso foi o primeiro ponto que consideramos para tornar o *template* de um documento com fins didáticos objeto de nosso estudo, como informamos na introdução desta dissertação.

No Capítulo 3, a seguir, apresentamos nossa análise do *template* de unidade didática, com base nos estudos sociorretóricos de gêneros de Swales (1990). Para essa análise, foram utilizados inicialmente livros didáticos, os quais contêm a maioria dos elementos componentes de vários materiais didáticos, incluindo-se o documento de unidade didática.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, realizamos a análise do *template* de unidade didática. Utilizando como base teórica os estudos sociorretóricos de Swales (1990), identificamos e analisamos os movimentos presentes em dois *templates*, de acordo com o Modelo CARS.

Procedemos, também, a uma análise do *Template* COL seguindo cinco dos sete passos para análise propostos por Bhatia (1993), o que nos proporcionou uma visão mais clara a respeito desse *template*.

Por ser nosso foco de estudo o *template* de unidade didática, documento pouco acessível, conforme relatado no Capítulo 2, selecionamos para subsidiar nossa análise livros didáticos, que são textos longos típicos (BHATIA, 1993), compostos por elementos utilizados na elaboração de unidades didáticas – conceituadas por Libâneo e Freitas (2009, p. 1) como “um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando à consecução de objetivos de aprendizagem”.

Consideramos também o que afirma Uphoff (2009, p. 54), segundo o qual,

[...] o livro didático, em seu formato convencional, deve ser visto como um dos principais eixos estruturadores do ensino, já que interfere em decisões fundamentais do professor acerca do planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, tais como a seleção dos conteúdos didáticos e a definição da linha metodológica.

Assim, antes de realizar a análise dos *templates*, analisamos um conjunto de dez livros didáticos, tarefa que contribuiu para nosso entendimento a respeito da função dos componentes dos *templates* na formação da unidade didática.

Posteriormente, localizamos um *template* de uso permitido, descrito no Capítulo 2 e referido como *Template* COL, que utilizamos para exemplificar o *template* de unidade didática e também para realizar a identificação e análise dos movimentos retóricos, passos e ações escritas. Também elaboramos um quadro (Quadro 10, anterior) com os componentes essenciais de um *template* de unidade didática, com base em nossa experiência profissional com esses modelos. Trata-se de um *template* genérico, que nomeamos como *Template* X, cuja composição tem apenas a finalidade de exemplificação.

Contamos, então, com dez livros didáticos e dois *templates* para a análise nesta pesquisa. Iniciemos a apresentação com a análise dos livros didáticos.

3.1 *Corpus* inicial: livros didáticos

Como nossa formação acadêmica é em Língua Portuguesa, iniciamos a coleta de dados em Gramáticas de Língua Portuguesa, por serem consideradas um material de estudos imprescindível. Posteriormente, para ampliar mais as possibilidades de análise, incluímos também, como *corpus*, outros livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento, autores e anos de publicação.

Em função do exposto, nosso *corpus* de pesquisa inicial para o levantamento de movimentos retóricos, passos e ações escritas, na perspectiva da análise sociorretórica de gêneros de Swales (1990), foi constituído por dez livros didáticos escritos em língua portuguesa, voltados ao ensino formal de diferentes níveis, de diferentes áreas do conhecimento e publicados entre os anos de 1997 e 2014. Essas obras estão relacionadas no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Livros didáticos utilizados para análise inicial

LIVRO	REFERÊNCIA
LD1	ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernardete. <i>Produção de Texto: Interlocução e Gêneros</i> . São Paulo: Moderna, 2014.
LD2	ANDRÉ, Hildebrando A. de. <i>Gramática ilustrada</i> . 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
LD3	BECHARA, Evanildo. <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> . 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
LD4	FARACO, Carlos; MOURA, Francisco Marto. <i>Gramática</i> . 19. ed. São Paulo: Ática, 2001.
LD5	FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para entender o texto: leitura e redação</i> . 17. ed. São Paulo: Ática, 2010.
LD6	INFANTE, Ulisses. <i>Curso de Gramática Aplicada aos Textos</i> . 7. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
LD7	LONGMAN. <i>Gramática Escolar da Língua Inglesa: com exercícios e respostas</i> . Consultor Pedagógico: José Olavo de Amorim. Revisora Pedagógica: Anna Szabò. São Paulo: Longman, 2004.
LD8	MÁXIMO, Antônio; ALVARENGA, Beatriz. <i>Física: Contexto & Aplicações</i> . São Paulo: Scipione, 2011.
LD9	REIS, Martha. <i>Química</i> . São Paulo: Ática, 2013. v. 2. Livro digital. Disponível em: < https://crispassinato.files.wordpress.com/2016/03/quc3admica-martha-reis-vol-2.pdf >. Acesso em: 10 nov. 2017.
LD10	VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. <i>História: Geral e do Brasil</i> . São Paulo: Scipione, 2010.

Fonte: elaborado pela autora.

Nossa análise consistiu, inicialmente, no levantamento dos movimentos retóricos e respectivos passos e ações escritas existentes nos livros didáticos referidos anteriormente no Quadro 12. Para identificá-los, utilizamos como base teórica o Modelo CARS, de Swales (1990).

A etapa seguinte foi o detalhamento de todas as unidades funcionais identificadas e sua demonstração em quadros, para orientar nosso trabalho. Com base nesses quadros, sintetizamos no Quadro 13, adiante, os resultados obtidos na totalidade dos livros analisados. De posse desses dados, passamos, então, à análise dos movimentos retóricos. Iniciemos pelo levantamento dos movimentos retóricos.

Fomos, intuitivamente, conforme recomenda Bhatia (1993, p. 22), procurando, nos textos dos livros, pistas das intenções de cada proposição escrita. Com isso, foram se revelando o que entendemos serem os movimentos retóricos neles presentes. Para nós, há no livro didático:

- a) um esforço para que ele seja identificado pelo público e se destaque, mesmo em meio a inúmeros outros, numa livraria física, em um *site* de vendas ou em uma biblioteca – esse seria o Movimento 1;
- b) o intento de identificar a obra com detalhes mais específicos, inclusive de qualificação dos autores, reforçando o interesse do leitor suscitado no Movimento 1, além de informar dados técnicos da publicação – no Movimento 2;
- c) a tentativa de comunicação com o leitor, numa forma de acolhimento dele e de afirmação dos atributos da obra; aqui, o leitor é orientado, inclusive, quanto à maneira de se deslocar pela leitura – no Movimento 3;
- d) a busca da concretização do propósito do livro didático, com a exposição dos conhecimentos que o autor pretende oferecer – no Movimento 4;
- e) a intenção de propiciar ao leitor estudante a fixação dos conhecimentos apresentados no Movimento 4, por meio de atividades/ tarefas – no Movimento 5.

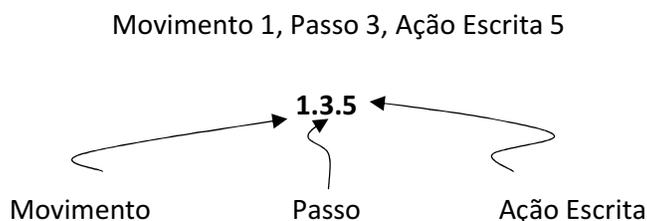
Foram identificados cinco movimentos. Simultaneamente, fomos verificando, em cada um dos movimentos, quais as atitudes do autor para realizá-lo de modo escrito; reconhecemos, dessa forma, os respectivos passos. Listamos os tipos de

segmentos textuais que compunham cada passo, identificando-os como ações escritas (no Quadro 14, adiante, exemplificamos com os segmentos textuais retirados de dois dos LDs).

Nomeamos todos esses elementos, de modo que pudessem ser referidos no estudo dos livros analisados. Para isso, além da percepção, fizemos uso também de nossa experiência anterior como usuária docente e discente de livros didáticos (conforme indica Bhatia).

Feito esse levantamento, apresentamos seus resultados no Quadro 13, adiante. Nele, os movimentos são numerados de 1 a 5 e cada um é detalhado com os respectivos passos. Cada passo, por sua vez, traz, uma a uma, as ações escritas que o realizam.

Para facilitar o reconhecimento da inter-relação *movimento-passo-ação escrita*, utilizamos uma numeração composta pelo número do movimento seguido do número do passo e do número da ação, separados por pontos, como exemplificado:



Na linha abaixo da identificação de cada passo, consta a parte do livro em que ele aparece com maior frequência (CAPA, CONTRACAPA etc.).

A ocorrência de todas as ações identificadas nos respectivos livros didáticos é indicada como segue:

A ocorrência da ação é demonstrada por meio de um sinal gráfico (✓) e o sombreamento do campo de intersecção entre a linha correspondente à ação e a coluna relativa ao LD.

A não ocorrência da ação em determinado livro é indicada por um sinal gráfico (×) e o não sombreamento da respectiva casa no quadro.

AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
<i>1.1.4 - Inserindo destaque ou aviso</i>	✓	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	30

Na coluna à direita, na linha correspondente a cada ação escrita, indicamos o percentual de ocorrência da ação proporcionalmente ao total de livros analisados.

Os passos, assim como as ações escritas, não acontecem na mesma sequência nos diferentes livros; portanto, a numeração que empregamos não representa uma ordem rígida dos dados. A seguir, o Quadro 13:

Quadro 13 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 1 a 10

MOVIMENTO 1: CARACTERIZANDO A OBRA											
M1-PASSO 1 - ESTABELECENDO A IDENTIDADE DO LIVRO DIDÁTICO											
CAPA	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
1.1.1 - Nomeando o(s) autor(es)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
1.1.2 - Dando título ao LD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
1.1.3 - Nomeando a editora/ instituição	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
1.1.4 - Inserindo destaque ou aviso	✓	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	30
1.1.5 - Indicando nível de ensino	×	×	×	×	✓	×	×	✓	✓	×	30
M1-PASSO 2 - MOTIVANDO A ESCOLHA DO LD											
CONTRACAPA	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
1.2.1 - Nomeando o(s) autor(es)	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	70
1.2.2 - Dando título ao LD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	80
1.2.3 - Nomeando a editora/ instituição	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	90
1.2.4 - Apresentando qualidade da obra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	90
1.2.5 - Inserindo ISBN e/ ou código de barras	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	90
1.2.6 - Inserindo destaque ou aviso	×	×	×	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	50
1.2.7 - Indicando nível de ensino	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	✓	20
1.2.8 - Qualificando o(s) autor(es)	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	10
1.2.9 - Declarando objetivos da obra/ curso	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	10
1.2.10 - Indicando o público-alvo	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	10
1.2.11 - Apresentando antecedentes/ credenciais do(s) autor(es) e/ ou da obra	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	10
1.2.12 - Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	10
MOVIMENTO 2: IDENTIFICANDO A OBRA											
M2-PASSO 1 - IDENTIFICANDO DADOS DA PUBLICAÇÃO											
FOLHA DE ROSTO	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
2.1.1 - Nomeando o(s) autor(es)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.1.2 - Dando título ao LD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.1.3 - Nomeando a editora/ instituição	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.1.4 - Qualificando o(s) autor(es)	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	80
2.1.5 - Informando edição e/ ou impressão	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	40
2.1.6 - Inserindo destaque ou aviso	✓	✓	×	×	✓	×	✓	×	×	×	40
2.1.7 - Identificando ano da publicação	×	×	✓	×	×	×	×	×	✓	×	20
2.1.8 - Identificando local da publicação	×	×	✓	×	×	×	×	×	✓	×	20
2.1.9 - Descrevendo característica da obra	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	20
2.1.10 - Indicando nível de ensino	×	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	10

(Continua)

Quadro 13 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 1 a 10

M2-PASSO 2 - IDENTIFICANDO DADOS TÉCNICOS DA PUBLICAÇÃO											
FOLHA DE ROSTO – VERSO	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
2.2.1 - Declarando direitos autorais	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	80
2.2.2 - Inserindo o ano de publicação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.2.3 - Informando edição e/ ou impressão	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	70
2.2.4 - Identificando a obra com o ISBN	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.2.5 - Informando dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	90
2.2.6 - Fazendo constar índice para catálogo sistemático	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	80
2.2.7 - Nomeando a equipe técnica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.2.8 - Nomeando a gráfica ou similar	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	70
2.2.9 - Nomeando a editora/ instituição	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
2.2.10 - Divulgando endereço da editora	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	90
2.2.11 - Inserindo destaque ou aviso	×	×	×	✓	✓	×	×	✓	✓	×	40
2.2.12 - Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	✓	20
MOVIMENTO 3: ESTABELECENDO COMUNICAÇÃO COM O LEITOR											
M3-PASSO 1 - APRESENTANDO O LIVRO DIDÁTICO											
PREFÁCIO/ INTRODUÇÃO	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
3.1.1 - Explicando, de maneira abrangente, de que trata o material/ curso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
3.1.2 - Declarando objetivos da obra/ curso	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
3.1.3 - Relatando a existência de exercícios, atividades e tarefas	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	70
3.1.4 - Indicando o público-alvo	×	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	×	✓	60
3.1.5 - Apresentando antecedentes/ credenciais do(s) autor(es) e/ ou da obra	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	40
3.1.6 - Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
3.1.7 - Sugerindo a intenção de se aliar aos leitores, pares/ críticos	×	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	70
3.1.8 - Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos	✓	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	40
3.1.9 - Subscrevendo a apresentação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	90
3.1.10 - Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material	×	✓	×	×	✓	×	✓	(A)	(B)	(C)	60
M3-PASSO 2 - LOCALIZANDO OS TÓPICOS NO LD											
SUMÁRIO	OCORRÊNCIAS										
AÇÃO ESCRITA	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
3.2.1 - Listando os tópicos em índice	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
MOVIMENTO 4: EXPONDO O CONTEÚDO DE ENSINO											
M4-PASSO 1 - APRESENTANDO DIDATICAMENTE O CONTEÚDO DE ENSINO											
CORPO (MIOLO) DO LD	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
4.1.1 - Elaborando introdução aos tópicos de ensino	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	90

(Continua)

Quadro 13 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 1 a 10

AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
4.1.2 - Apresentando o conteúdo didático do LD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
4.1.3 - Inserindo outras fontes de estudo no próprio texto ou indicando outras fontes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100
MOVIMENTO 5: PROMOVEDO ATIVIDADES PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO											
M5-PASSO 1 - PROPONDO ATIVIDADES/ TAREFAS PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO DE ENSINO											
CORPO (MIOLO) DO LD	OCORRÊNCIAS										
AÇÕES ESCRITAS	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8	LD9	LD10	%
5.1.1 - Detalhando atividades/tarefas a serem realizadas pelo estudante	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	90
(A) LD8 - 3.1.10 – Ocorre na Apresentação e também numa seção específica denominada Como a obra está organizada, entre a Apresentação (Prefácio) e o Sumário (B) LD9 - 3.1.10 – Ocorre numa seção específica denominada Conheça seu livro, entre a Apresentação (Prefácio) e o Sumário (C) LD10 - 3.1.10 – Ocorre numa seção específica denominada Conheça seu livro, entre a Apresentação (Prefácio) e o Sumário											

Fonte: elaborado pela autora.

Com o presente levantamento, pudemos constatar a maior incidência de algumas ações escritas, nos diferentes livros, a exemplo da ação 3.1.6 - *Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares*. Essa ação ocorre nos dez livros.

A seguir, apresentamos e analisamos cada movimento retórico encontrado nos LDs 1 a 10, os respectivos passos e ações escritas.

Análise dos movimentos retóricos identificados em livros didáticos

Tecemos aqui algumas considerações a respeito do que foi se revelando para nós, nos textos examinados, pelo olhar da sociorretórica, que, numa análise apenas semântica ou sintática, não seria possível identificar.

Dos dez livros analisados, escolhemos dois para apresentar com mais detalhes, por serem de autores respeitados na área de Língua Portuguesa e, no nosso entendimento, com muito a contribuir para a nossa pesquisa com seus textos de alto nível. São duas gramáticas em língua portuguesa do Brasil; a primeira é a consagrada gramática normativa de Bechara (2001), em sua 37ª edição, e a segunda, uma gramática aplicada, de Platão e Fiorin (2010), na 17ª edição, com extensa proposição de atividades e exercícios. No Quadro 12, apresentado anteriormente, esses livros são identificados como LD3 e LD5, respectivamente.

Apresentamos, no Quadro 14 a seguir, o levantamento dos movimentos e passos dos dois livros. Dispusemos as ações escritas encontradas nesses LDs em colunas contíguas, para facilitar sua leitura e comparação. Utilizamos trechos das duas obras para ilustrar as unidades funcionais identificadas.

Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5

Livros analisados	
LD3: BECHARA, Evanildo. <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> . 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. 672 p.	
LD5: FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para entender o texto: leitura e redação</i> . 17. ed. São Paulo: Ática, 2010. 431 p.	
♦ LIVRO DIDÁTICO 3	♦ LIVRO DIDÁTICO 5
MOVIMENTO 1: CARACTERIZANDO A OBRA	
• M1-PASSO 1 - ESTABELECENDO A IDENTIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	
CAPA - AÇÕES ESCRITAS	
1.1.1 - Nomeando o(s) autor(es)	
<i>Evanildo Bechara</i>	<i>Platão & Fiorin</i>
1.1.2 - Dando título ao LD	
<i>Moderna Gramática Portuguesa</i>	<i>Para entender o texto: leitura e redação</i>
1.1.3 - Nomeando a editora/ instituição	
<i>Lucerna</i>	<i>Ática – Ática Universidade</i>
1.1.4 - Inserindo destaque ou aviso	
<i>Não ocorre</i>	<i>Não ocorre</i>
1.1.5 - Indicando nível de ensino	
<i>Não ocorre</i>	<i>Ensino superior, em função da divisão da editora: Ática Universidade</i>
• M1-PASSO 2 - MOTIVANDO A ESCOLHA DO LD	
CONTRACAPA - AÇÕES ESCRITAS	
1.2.1 - Nomeando o(s) autor(es)	
<i>.. da Moderna Gramática Portuguesa do Prof. Evanildo Bechara...</i>	<i>... dos professores Platão e Fiorin...</i>
1.2.2 - Dando título ao LD	
<i>.. da Moderna Gramática Portuguesa do Prof. Evanildo Bechara...</i>	<i>... Para entender o texto: leitura e redação é...</i>
1.2.3 - Nomeando a editora/ instituição	
<i>Não ocorre</i>	<i>Não ocorre</i>
1.2.4 - Apresentando qualidade da obra	
<i>... há muito não saía uma gramática completa que pudesse dar conta... ... a mais completa soma de fatos e soluções de dúvidas em língua portuguesa</i>	<i>Resultado de anos de experiência... resposta concreta... permite ao aluno aprimorar a escrita e perceber a existência de múltiplos significados e intenções nos textos... linguagem simples, direta e estrutura dinâmica... indispensável para fazer do aluno um leitor autônomo e um competente produtor de textos</i>
1.2.5 - Inserindo o <i>International Standard Book Number (ISBN)</i> e/ ou código de barras	
<i>ISBN e código de barras</i>	<i>ISBN e código de barras</i>
1.2.6 - Inserindo destaque ou aviso	
<i>Não ocorre</i>	<i>Não ocorre</i>
1.2.8 - Qualificando o(s) autor(es)	
✓ Utilizando dados biográficos como tática de credenciamento junto ao público leitor - conforme Swales (1996, p. 53)	
<i>... eminente estudioso e pesquisador de nosso idioma</i>	<i>Não ocorre</i>

(Continua)

Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5

♦ LIVRO DIDÁTICO 3	♦ LIVRO DIDÁTICO 5
MOVIMENTO 2: IDENTIFICANDO A OBRA	
• M2-PASSO 1 - IDENTIFICANDO DADOS DA PUBLICAÇÃO	
FOLHA DE ROSTO - AÇÕES ESCRITAS	
2.1.1 - Nomeando o(s) autor(es)	
<i>Evanildo Bechara</i>	<i>José Luiz Fiorin; Francisco Platão Savioli</i>
2.1.2 - Dando título ao LD	
<i>Moderna Gramática Portuguesa</i> Ocorre também na antefolha de rosto e no verso da antefolha	<i>Para entender o texto: leitura e redação</i>
2.1.3 - Nomeando a editora/ instituição	
<i>Lucerna</i>	<i>Ática – Ática Universidade</i>
2.1.4 - Qualificando o(s) autor(es) ✓ Utilizando dados biográficos como tática de credenciamento junto ao público leitor – conf. Swales (1996, p. 53)	
<i>Professor Titular e Emérito... Membro da Academia Brasileira...</i>	Professor livre-docente... com doutorado em Letras; Professor doutor... Professor e coordenador...
2.1.5 - Informando número da edição e/ ou da impressão	
<i>37ª edição</i> Ocorre também no verso da antefolha de rosto (edições e reimpressões): <i>1ª a 37ª edição – Cia. Editora Nacional</i> <i>37ª edição – abril 1999</i> <i>1ª a 11ª reimpressão – datas</i>	Não ocorre
2.1.6 - Inserindo destaque ou aviso	
Não ocorre	<i>Conforme a nova ortografia da língua portuguesa</i>
2.1.7 - Identificando ano da publicação	
<i>2001</i>	Não ocorre
2.1.8 - Identificando local da publicação	
<i>Rio de Janeiro</i>	Não ocorre
2.1.9 - Descrevendo característica da obra	
<i>Revista e ampliada</i>	Não ocorre
• M2-PASSO 2 - IDENTIFICANDO DADOS TÉCNICOS DA PUBLICAÇÃO	
FOLHA DE ROSTO – VERSO - AÇÕES ESCRITAS	
2.2.1 - Declarando direitos autorais	
<i>© Todos os direitos reservados (ao autor)</i>	<i>Todos os direitos reservados...</i>
2.2.2 - Inserindo o ano de publicação	
<i>2001</i>	<i>2010</i>
2.2.3 - Informando número da edição e/ ou impressão	
<i>37. ed. ver. e ampl.</i>	<i>17ª edição, 4ª impressão</i>
2.2.4 - Identificando a obra com o <i>International Standard Book Number (ISBN)</i>	
ISBN	ISBN
2.2.5 - Informando dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)	
Ocorre	Em ficha catalográfica
2.2.6 - Fazendo constar índice para catálogo sistemático	
Não ocorre	Ocorre
2.2.7 - Nomeando a equipe técnica	
<i>Produção gráfica...</i>	Ocorre
2.2.8 - Nomeando a gráfica ou similar	
Não ocorre	<i>Assahi Gráfica e Editora</i>

(Continua)

Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5

♦ LIVRO DIDÁTICO 3	♦ LIVRO DIDÁTICO 5
2.2.9 - Nomeando a editora/ instituição	
<i>Lucerna</i>	<i>Ática</i>
2.2.10 - Divulgando endereço da editora ✓ Inserindo endereço físico, telefone, fax e endereços virtuais, como <i>site, e-mail, Facebook, WhatsApp</i>	
Ocorre	Ocorre
2.2.11 - Inserindo destaque ou aviso	
Não ocorre	<i>Importante: Ao comprar um livro, você remunera... Cópia não autorizada é crime</i>
MOVIMENTO 3: ESTABELECENDO COMUNICAÇÃO COM O LEITOR	
• M3-PASSO 1 - APRESENTANDO O LIVRO DIDÁTICO	
PREFÁCIO/ INTRODUÇÃO – AÇÕES ESCRITAS	
3.1.1 - Explicando, de maneira abrangente, de que trata o material/ curso ✓ Antecedida ou não de vocativo (Prezados leitores, Caros alunos...)	
... compêndio escolar escrito em estilo simples... modernos estudos de linguagem...	<i>Este livro é uma proposta de ensino organizado sistematicamente para formar leitores autônomos e produtores de texto competentes</i>
3.1.2 - Declarando objetivos da obra/ curso	
<i>37ª ed.... mesmos propósitos que nos fizeram, em 1961, trazer à luz a Moderna Gramática Portuguesa 1961: Ao escrever esta Moderna Gramática Portuguesa foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro [...] os resultados dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram no estrangeiro e no Brasil</i>	<i>... formar leitores autônomos e produtores de texto competentes, duas habilitações requeridas nas mais diversas atividades... melhorar significativamente a competência de interpretar e de produzir textos... ensinar os limites da interpretação</i>
3.1.3 - Relatando a existência de exercícios, atividades e tarefas	
Não ocorre no Prefácio da 37ª edição Não são apresentados exercícios no LD3	<i>... c) um texto acompanhado de um questionário...; d) uma proposta de redação...</i>
3.1.4 - Indicando o público-alvo	
<i>... aos colegas de magistério, aos alunos e ao público estudioso de língua portuguesa...</i>	<i>[os que estejam buscando formação como] leitores autônomos e produtores de texto competentes, duas habilitações requeridas nas mais diversas atividades, tais como o exercício da profissão, a participação na vida política e a ampliação dos horizontes de experiências</i>
3.1.5 - Apresentando antecedentes/ credenciais do(s) autor(es) e/ ou da obra	
<i>... levado que estamos pelos mesmos propósitos que nos fizeram, em 1961, trazer à luz a Moderna Gramática Portuguesa...</i>	Não ocorre
3.1.6 - Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares	
... desenvolvimento ainda não conhecido em trabalho congênere	<i>Estudar os mecanismos constitutivos do sentido não é impor uma única leitura – é ensinar os limites da interpretação. É isso que este livro pretende fazer</i>
(Continua)	

Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5

♦ LIVRO DIDÁTICO 3	♦ LIVRO DIDÁTICO 5
3.1.7 - Sugerindo a intenção de se aliar aos leitores, pares/ críticos ✓ Por exemplo, convidando-os a contribuir/criticar, ou externando esperança de aceitação Esta ação abre a possibilidade de participação crítica, nos moldes do décimo componente levantado por Swales (1996, p. 50) sobre cartas de submissão de artigos científicos para publicação (“Convite ao editor para revisar”)	
<p><i>... alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo magister dixit¹⁹ ...</i></p> <p><i>Acreditamos que, neste sentido, os colegas de magistério e pesquisa encontrarão úteis sugestões...</i></p> <p><i>Dar-nos-emos por bem pagos se o leitor benévolo continuar encontrando nestas páginas os fundamentos que alicerçam seu interesse e conhecimento reflexivo da língua portuguesa, traço que é da nacionalidade e elo fraterno da lusofonia</i></p> <p><i>... há muito que acrescentar e rever, e para tanto convocamos a ajuda dos colegas que neste sentido desejarem pronunciar-se</i></p> <p>No próximo exemplo, o autor declara já ter aberto a possibilidade de intervenção de seus pares por meio de sugestões, e tê-las atendido no presente LD.</p> <p><i>... críticas e sugestões gentilmente formuladas por companheiros da mesma seara...</i></p>	Não ocorre
3.1.8 - Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos	
<p><i>Desejamos sintetizar nossa homenagem a esses colegas...</i></p> <p>Ocorre também na pós-folha de rosto: <i>À memória de...</i> <i>Aos mestres e amigos...</i></p>	Não ocorre
3.1.9 - Subscrevendo a apresentação	
<i>Local, data, Nome e Sobrenome do autor</i>	<i>Os autores</i>
3.1.10 - Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material	
Não ocorre	<p><i>... organizado em lições... Cada uma trata de um mecanismo de construção do texto. Todas elas, exceto as quatro últimas... constam de quatro partes: a) exposição de um procedimento de estruturação textual...; b) um texto comentado...; c) um texto acompanhado de um questionário...; d) uma proposta de redação...</i></p> <p><i>... O conteúdo foi exposto numa progressão... o sentido do texto é concebido como uma sucessão de patamares... Depois aparecem as lições que dizem respeito ao plano de expressão...</i></p>

(Continua)

Quadro 14 - Movimentos, passos e ações escritas nos LDs 3 e 5

♦ LIVRO DIDÁTICO 3	♦ LIVRO DIDÁTICO 5
• M3-PASSO 2 - LOCALIZANDO OS TÓPICOS NO LD	
SUMÁRIO - AÇÃO ESCRITA	
3.2.1 - Listando os tópicos em índice ✓ Fazer constar, na sequência em que vão aparecer no livro, os títulos, subtítulos, seções e subseções, com as respectivas páginas iniciais	
Sumário detalhado (anterior ao Prefácio); Índice de assuntos, ao final do livro	Sumário detalhado
MOVIMENTO 4: EXPONDO O CONTEÚDO DE ENSINO	
• M4-PASSO 1 - APRESENTANDO DIDATICAMENTE O CONTEÚDO DE ENSINO	
CORPO (MIOLO) DO LD - AÇÕES ESCRITAS	
4.1.1 - Elaborando introdução aos tópicos de ensino	
Há uma unidade de Introdução ao conteúdo de ensino com duas subunidades: <i>Breve história externa da língua portuguesa e Teoria Gramatical</i>	As lições são introduzidas por imagens com legendas que remetem ao que será estudado
4.1.2 - Apresentando o conteúdo didático do LD	
O conteúdo é apresentado em unidades (<i>Fonética e Fonologia...</i>) divididas em subunidades (A - <i>Produção de sons...</i>), formadas por tópicos e, estes, por itens - *Detalhes ao final do quadro	O conteúdo é organizado em 44 lições, apresentando um <i>Texto comentado</i>
4.1.3 - Inserindo outras fontes de estudo no próprio texto ou indicando outras fontes	
Ocorrem citações, como: <i>Ensina-nos João Ribeiro: "É um galicismo..."</i> e textos de outros autores	Textos de outros autores
MOVIMENTO 5: PROMOVENDO ATIVIDADES PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO	
• M5-PASSO 1 - PROPONDO ATIVIDADES/ TAREFAS PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO DE ENSINO	
CORPO (MIOLO) DO LD - AÇÕES ESCRITAS	
5.1.1 - Detalhando atividades/ tarefas a serem realizadas pelo estudante	
Não ocorre	Exercícios e proposta de redação, ao final de cada lição
* LD3 - Ação escrita 4.1.2: o conteúdo didático do LD3 é organizado em unidades ou capítulos, como segue:	
I - Fonética e Fonologia, dividido em quatro tópicos: A) Produção dos sons e classificação dos fonemas. B) Ortoépia ou ortoepia. C) Prosódia. D) Ortografia.	II - Gramática Descritiva e Normativa, dividido em três tópicos: A) Formas e funções. B) Estrutura das unidades: análise mórfica. C) Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase. III - Pontuação. IV - Noções elementares de estilística. V - Noções elementares de versificação.
O autor desenvolve textos explicativos para cada item apresentado nos tópicos e ilustra com textos integrais e trechos de textos.	

Fonte: elaborado pela autora.

- A seguir, descrevemos cada movimento retórico observado nos dez livros e utilizamos excertos retirados apenas dos LDs 3 e 5, como exemplificação das ações escritas.

Procuramos nomear as ações escritas da maneira mais autoexplicativa que pudemos e, por isso, entendemos que algumas delas, como as que dão conta de

identificar dados técnicos da publicação (Movimento 2, Passo 2) não carecem de muitas explicações. Iniciemos, então, com o primeiro movimento:

O **Movimento 1: Caracterizando a obra** ocorre na capa e na contracapa e geralmente é responsável por estabelecer o primeiro contato do público com a obra, por meio de passos-chaves.

- O *Passo 1 - Estabelecendo a identidade do livro didático* se dá na capa e propicia a identificação da obra pelo público (de modo essencial), por meio destas três ações que a distinguem de outros livros: 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)*, 1.1.2 - *Dando título ao LD* e 1.1.3 - *Nomeando a editora/ instituição*. Esse passo, comumente, é aliado à identidade visual da capa, captando a atenção do leitor em potencial.

O livro didático apresenta algumas especificidades que o diferenciam de outros tipos de livros, como:

- ✓ A ação 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)* confere a uma publicação o prestígio que o autor já tenha obtido junto à comunidade a que pertence; no caso do livro didático, seu autor pode ser nomeado da forma como é conhecido em sua comunidade discursiva, que abrange o *meio educacional*, como nos casos de:

LD3 *Bechara*: Evanildo Cavalcante Bechara (37ª edição do livro) e
LD5 *Platão & Fiorin*: Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin (17ª edição).

- ✓ A ação 1.1.2 - *Dando título ao LD* indica, não só o caráter didático da obra, mas também a que curso e/ ou disciplina se refere, não havendo muito espaço para a criatividade, como exemplificado:

LD3 *Moderna Gramática Portuguesa e*
LD5 *Para entender o texto*: leitura e redação.

Nesse aspecto, o livro didático difere de publicações literárias, cujos títulos dão margem a interpretações, para atrair o leitor, como podemos observar no caso do livro *O Xangô de Baker Street*, de Jô Soares.

Com relação a esse exemplo, podemos constatar também o que foi dito anteriormente a respeito da ação 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)*, pois o autor, José Eugênio Soares, é nomeado apenas com seu nome artístico (Jô

Soares), o que ocupa 1/3 da capa, tal é o seu prestígio em uma comunidade bastante abrangente conquistada por meio de diferentes mídias.

- ✓ A ação 1.1.3 - *Nomeando a editora/ instituição* identifica o respaldo que tem a obra, desde a sua produção até o apoio logístico de divulgação e distribuição. Assim como a ação 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)*, a nomeação da editora ou instituição também confere prestígio à obra no meio em que circula, tendo em vista que algumas editoras são especializadas no segmento educacional e têm critérios de exigência específicos de qualidade para endossar uma publicação. Em nosso rol de livros analisados, são identificadas as seguintes editoras:

LD1 e LD2: Moderna (SP);
 LD3: Lucerna (RJ);
 LD4 e LD9: Ática (SP);
 LD5: Ática, Divisão Ática Universidade (SP);
 LD6, LD8 e LD10: Scipione (SP) e
 LD7: Longman (SP).

- O *Passo 2 - Motivando a escolha do LD* se dá na contracapa e traz elementos para que o leitor em potencial, que foi atraído pelo *Passo 1 - Estabelecendo a identidade do livro didático*, decida conhecer a obra.
 - ✓ Nele, ocorrem ações similares às da capa (identificando o *autor*, o *livro* e a *editora*, aqui 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3, respectivamente), e é facilitada a identificação da publicação por meio do ISBN e código de barras (1.2.5 - *Inserindo o International Standard Book Number (ISBN) e/ ou código de barras*).
 - ✓ Pela ação 1.2.4 - *Apresentando qualidade da obra*, busca-se aguçar o interesse do público por folhear e/ ou adquirir o livro:

LD3

*[...] há muito não saía uma gramática completa que pudesse dar conta [...]
 [...] a mais completa soma de fatos e soluções de dúvidas em língua portuguesa [...]*

LD5

Resultado de anos de experiência [...] resposta concreta [...] permite ao aluno aprimorar a escrita e perceber a existência de múltiplos significados e intenções nos textos [...] linguagem simples, direta e estrutura dinâmica [...] indispensável para fazer do aluno um leitor autônomo e um competente produtor de textos [...]

- ✓ A ação 1.2.6 - *Inserindo destaque ou aviso* é utilizada, muitas vezes, para preservar de modo mais direto o direito do autor, a exemplo dos avisos da ilegalidade de se fazer cópia não autorizada do livro. Não ocorre nos LDs 3 e 5.

O **Movimento 2: Identificando a obra** ocorre no interior do livro, nas primeiras páginas, e tem como função prover o leitor (que já se dispôs a conhecer a obra, incentivado pelo *Movimento 1: Caracterizando a obra*) de mais informações, inclusive de dados previstos em regulamentação de publicações.

- O *Passo 1 - Identificando dados da publicação* ocorre na folha de rosto e se realiza:
 - ✓ por três ações escritas similares às da capa e contracapa, identificando o *autor, o livro e a editora* (aqui 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3).
 - ✓ pela ação 2.1.4 *Qualificando o(s) autor(es)* – em que se utilizam dados biográficos como tática de credenciamento junto ao público leitor, conforme Swales (1996, p. 53):

LD3

Professor Titular e Emérito [...] Membro da Academia Brasileira [...]

LD5

*Professor livre-docente [...] com doutorado em Letras; Professor doutor [...]
Professor e coordenador [...]*

- ✓ ação 2.1.5 - *Informando edição e/ ou impressão*;
- ✓ ação 2.1.6 - *Inserindo destaque ou aviso*. Exemplo:

LD5

Conforme a nova ortografia da língua portuguesa.

- O *Passo 2 - Identificando dados técnicos da publicação* se dá no verso da folha de rosto e se realiza pelas seguintes ações escritas:
 - ✓ 2.2.1 - *Declarando direitos autorais*;
 - ✓ 2.2.2 - *Inserindo o ano de publicação*;
 - ✓ 2.2.3 - *Informando edição e/ ou impressão*;
 - ✓ 2.2.4 - *Identificando a obra com o International Standard Book Number (ISBN)*;
 - ✓ 2.2.5 - *Informando dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)*;

- ✓ 2.2.6 - *Fazendo constar índice para catálogo sistemático;*
- ✓ 2.2.7 - *Nomeando a equipe técnica;*
- ✓ 2.2.8 - *Nomeando a gráfica ou similar;*
- ✓ 2.2.9 - *Nomeando a editora/ instituição;*
- ✓ 2.2.10 - *Divulgando endereço da editora;*
- ✓ 2.2.11 - *Inserindo destaque ou aviso. Exemplo:*

LD5

Importante: Ao comprar um livro, você remunera [...] Cópia não autorizada é crime.

O **Movimento 3: Estabelecendo comunicação com o leitor** ocorre no Prefácio (ou Apresentação, ou Introdução) do livro e tem o papel especial de aproximar o autor do leitor, por meio dos passos a seguir.

- O *Passo 1 - Apresentando o livro didático* se desenvolve pelas seguintes ações escritas:
 - ✓ 3.1.1 - *Explicando, de maneira abrangente, de que trata o material/ curso – antecedida ou não de vocativo (Prezados leitores, Caros alunos...).*

Essa ação é explorada de muitas formas pelos autores, que utilizam argumentos de incentivo à leitura e ao estudo do que é apresentado no livro, com base no que o estudante poderá obter, ou no que o livro tem para oferecer. Exemplos:

LD3

[...] compêndio escolar escrito em estilo simples [...] modernos estudos de linguagem [...]

LD5

Este livro é uma proposta de ensino organizado sistematicamente para formar leitores autônomos e produtores de texto competentes.

- ✓ 3.1.2 - *Declarando objetivos da obra/ curso.* Essa ação orienta e descreve o(s) propósito(s) comunicativo(s) e dá sentido ao que se busca por meio do Movimento 4, Passo 1, ação 4.1.2.

A recorrência das ações escritas 3.1.2 e 4.1.2 - *Apresentando o conteúdo didático do LD* especificam o propósito comunicativo do livro e o diferenciam de qualquer outro tipo de publicação.

A ação 3.1.2 é exemplificada a seguir. Vale registrar que o LD3 traz dois Prefácios, o da 1ª edição e o da edição analisada (37ª).

LD3

37ª ed. [...] mesmos propósitos que nos fizeram, em 1961, trazer à luz a Moderna Gramática Portuguesa.

1ª ed. (1961): Ao escrever esta Moderna Gramática Portuguesa foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro [...] os resultados dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram no estrangeiro e no Brasil [...]

LD5

[...] formar leitores autônomos e produtores de texto competentes, duas habilitações requeridas nas mais diversas atividades [...] melhorar significativamente a competência de interpretar e de produzir textos [...] ensinar os limites da interpretação.

- ✓ 3.1.3 - *Relatando a existência de exercícios, atividades e tarefas. Exemplo:*

LD5

[...] c) um texto acompanhado de um questionário [...]; d) uma proposta de redação [...]

- ✓ 3.1.4 - *Indicando o público-alvo. Esta ação, sendo realizada no Prefácio, nem sempre indica com precisão o público, mas o sugere, como exemplificado:*

LD3

[...] aos colegas de magistério, aos alunos e ao público estudioso de língua portuguesa [...]

LD5

[os que estejam buscando formação como] leitores autônomos e produtores de texto competentes, duas habilitações requeridas nas mais diversas atividades, tais como o exercício da profissão, a participação na vida política e a ampliação dos horizontes de experiências.

- ✓ 3.1.5 - *Apresentando antecedentes/ credenciais do(s) autor(es) e/ ou da obra. Exemplo:*

LD3

[...] levado que estamos pelos mesmos propósitos que nos fizeram, em 1961, trazer à luz a Moderna Gramática Portuguesa [...]

- ✓ 3.1.6 - *Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares:*

LD3

*[...] desenvolvimento ainda não conhecido em trabalho congênere.
[...] alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo magister dixit²⁰
[...]*

LD5

Estudar os mecanismos constitutivos do sentido não é impor uma única leitura – é ensinar os limites da interpretação. É isso que este livro pretende fazer.

- 3.1.7 - *Sugerindo a intenção de se aliar aos leitores, pares/ críticos – por exemplo, convidando-os a contribuir ou criticar e/ ou externando esperança de aceitação. Esta ação abre a possibilidade de participação crítica²¹.*

Exemplos:

LD3

Acreditamos que, neste sentido, os colegas de magistério e pesquisa encontrarão úteis sugestões [...]

Dar-nos-emos por bem pagos se o leitor benévolo continuar encontrando nestas páginas os fundamentos que alicerçam seu interesse e conhecimento reflexivo da língua portuguesa, traço que é da nacionalidade e elo fraterno da lusofonia.

[...] há muito que acrescentar e rever, e para tanto convocamos a ajuda dos colegas que neste sentido desejarem pronunciar-se.

No próximo exemplo, o autor declara já ter aberto a possibilidade de intervenção de seus pares por meio de sugestões, e também já tê-las atendido no presente LD.

[...] críticas e sugestões gentilmente formuladas por companheiros da mesma seara [...]

- ✓ 3.1.8 - *Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos. Como exemplificado:*

LD3

Desejamos sintetizar nossa homenagem a esses colegas [...]

Ocorre também na pós-folha de rosto:

*À memória de [...]
Aos mestres e amigos [...]*

- ✓ 3.1.9 - *Subscrevendo a apresentação, conforme exemplificado:*

LD3

Local, data, Nome e Sobrenome do autor

LD5

Os autores

- ✓ 3.1.10 - *Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material.* Esta ação, quando ocorre no Prefácio, explica a organização do livro em linhas muito gerais, como se vê no exemplo a seguir. Três dos livros analisados apresentam uma seção específica, que detalha do que consiste cada parte do LD, e, a nosso ver, dá uma excelente orientação ao leitor, para transitar pelo livro. Exemplos:

LD5

[...] organizado em lições [...] Cada uma trata de um mecanismo de construção do texto. Todas elas, exceto as quatro últimas [...] constam de quatro partes: a) exposição de um procedimento de estruturação textual [...]; b) um texto comentado [...]; c) um texto acompanhado de um questionário [...]; d) uma proposta de redação [...]

O conteúdo foi exposto numa progressão [...] o sentido do texto é concebido como uma sucessão de patamares [...] Depois aparecem as lições que dizem respeito ao plano de expressão [...]

- *Passo 2 - Localizando os tópicos no LD.* Este passo ocorre no Sumário e expõe o rol de assuntos de modo que o leitor se oriente durante o acesso ao material. Dá-se pela ação escrita:
 - ✓ 3.2.1 - *Listando os tópicos em índice* – fazendo constar, na sequência em que vão aparecer no livro, os títulos, subtítulos, seções e subseções, com as respectivas páginas iniciais.

O **Movimento 4: Expondo o conteúdo de ensino** ocorre no corpo (miolo) do livro didático e tem como finalidade expor a teoria que o autor se propõe a divulgar. Pode-se dizer que é o movimento mais importante nesse tipo de publicação – naturalmente quando não se trata de um livro somente de exercícios e testes.

Em nosso levantamento, fica evidenciada sua relevância, em especial da ação 4.1.2 - *Apresentando o conteúdo didático do LD*, que contribui para a realização do

propósito comunicativo central do livro didático (assim como de outros materiais de ensino), que é oferecer conteúdo para aprendizagem e reflexão.

O conteúdo, geralmente, se compõe de matérias já estabelecidas, que são trazidas de acordo com o enfoque, especialidade e estilo do autor. Pode haver uma série de exemplos, imagens e citações inseridos pelo autor, por reprodução ou por indicação, como de bibliografia, pesquisas na internet em *links* indicados e outros.

Esse movimento se realiza pelos seguintes passos:

- *Passo 1 - Apresentando didaticamente o conteúdo de ensino*, que toma forma, no corpo (miolo) do LD, pelas ações escritas:

- ✓ *4.1.1 - Elaborando introdução aos tópicos de ensino.* Consideramos a existência desta ação, quando o texto introdutório não se encontra mesclado ao texto principal, e sim em um tópico específico de abertura.

Pode ocorrer antes da exposição geral do conteúdo (como no LD3) e/ ou antes de cada capítulo/ unidade (como no LD5). Exemplos:

LD3

Nesse livro didático, há uma unidade de Introdução ao conteúdo de ensino, com duas subunidades:

*Breve história externa da língua portuguesa;
Teoria Gramatical.*

LD5

As lições, nesse LD, são introduzidas por imagens com legendas que remetem ao que será estudado.

- ✓ *4.1.2 - Apresentando o conteúdo didático do LD.* Exemplificação:

LD3

Nesse LD, o conteúdo é oferecido em unidades (*Fonética e Fonologia...*) divididas em subunidades (*A - Produção de sons...*), formadas por tópicos, e estes, por itens. O detalhamento pode ser visto no Quadro 14, anterior.

LD5

Nesse livro, o conteúdo é organizado em 44 lições, apresentando um *Texto comentado*.

- ✓ *4.1.3 - Inserindo outras fontes de estudo no próprio texto ou indicando outras fontes.* Esta ação se dá em qualquer trecho do conteúdo. Exemplos:

LD3

Nesse livro didático, há textos de outros autores e citações, como:

Ensina-nos João Ribeiro: É um galicismo [...]

LD5

Nesse LD, são introduzidos textos de outros autores.

O **Movimento 5: Promovendo atividades para aplicação do conteúdo** ocorre no corpo (miolo) do livro didático, intercalado ou posposto aos tópicos de conteúdos. Consiste em apresentar atividades para que o estudante possa aplicar o que foi ensinado. É fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, promovido principalmente pelo *Movimento 4: Expondo o conteúdo de ensino*. Realiza-se pelo seguinte passo:

- *Passo 1 - Propondo atividades/ tarefas para aplicação do conteúdo de ensino* – essas atividades ou tarefas podem ter vários formatos (questionários, produção de textos, pesquisas com relatórios, estudos de casos etc.). Esse passo se dá por meio da ação escrita a seguir:
 - ✓ *5.1.1 - Detalhando atividades/ tarefas a serem realizadas pelo estudante*. Em nosso levantamento, essa ação registrou 90% de ocorrências; lembrando que o LD3 é uma gramática normativa, não prevendo a existência de exercícios. Exemplo:

LD5

Nesse livro didático, são apresentados exercícios e proposta de redação, ao final de cada lição.

- A seguir, apresentamos os tópicos de análise referentes aos *templates* de unidades didáticas.

3.2 *Templates* de unidades didáticas

Vimos anteriormente que o *template* é utilizado na elaboração de diferentes materiais voltados ao ensino e à aprendizagem, tanto em educação a distância como presencial, por instituições de ensino particulares ou empresas especializadas que criam e fornecem materiais didáticos a serem adotados em escolas públicas ou particulares. Em qualquer dos casos, esses modelos não são de acesso livre.

Para viabilizar nosso estudo e, mais especificamente, a reprodução de um *template* na íntegra e de suas partes componentes, utilizamos um *template* com licença *creative commons*, que permite “compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato; adaptar — remixar, transformar e criar a partir do material, para qualquer fim, mesmo que comercial”²². Como apresentado no Capítulo 2, trata-se de um modelo elaborado pela *Commonwealth of Learning* [Comunidade de Aprendizagem] (COL). Seu *layout* consta do Anexo A e seus componentes foram descritos anteriormente no Quadro 11.

Além dessa fonte, e estritamente para ilustrar alguns conceitos importantes sobre a concepção e a adequação de um *template* de unidade didática, utilizamos elementos de nosso próprio aprendizado na experiência de trabalho com *templates* de material didático e detalhamos os elementos de um modelo de unidade didática. Para facilitar sua menção, foi denominado *Template X*.

Esclarecemos que se trata tão somente de uma seleção de componentes que entendemos serem essenciais para a elaboração de uma unidade didática, sem qualquer reprodução de documento privativo de terceiros. Esses componentes foram descritos anteriormente no Quadro 10. Iniciemos nossa análise.

Tanto para o levantamento dos movimentos retóricos nos *templates* de unidades didáticas como para a sua análise, utilizamos os mesmos procedimentos descritos na análise dos livros didáticos.

Procuramos empregar, também, sempre que possível, a mesma nomenclatura dada para os movimentos retóricos, passos e ações escritas dos LDs, por entendermos que o documento construído com o *template* tem finalidades muito próximas às do livro didático, e ambos têm características muito parecidas.

A seguir, apresentamos o levantamento feito nos dois *templates* anteriormente descritos.

Os movimentos, passos e ações escritas identificados nos livros didáticos, e em especial nas duas gramáticas selecionadas para apresentação de exemplos, nos auxiliaram na identificação e entendimento dos movimentos e passos existentes nos *templates* de unidades didáticas.

Apresentamos os resultados de nosso levantamento no Quadro 15, adiante, no qual dispusemos lado a lado os dados obtidos nos dois *templates* analisados. Para exemplificar ações escritas observadas no modelo, fazemos uso de textos retirados do *Template* COL.

Para facilitar o entendimento de cada movimento, utilizamos a mesma composição numérica empregada anteriormente (no Quadro 13) no formato *movimento.passo.ação escrita* (exemplo: 3.1.2).

Quadro 15 - Movimentos, passos e ações escritas nos *Templates* COL e X

♦ <i>TEMPLATE</i> COL	♦ <i>TEMPLATE</i> X
MOVIMENTO 1: CARACTERIZANDO A OBRA	
• M1-PASSO 1 - ESTABELECENDO A IDENTIDADE DO DOCUMENTO FINAL (UD)	
CAPA - AÇÕES ESCRITAS	
1.1.1 - Nomeando o(s) autor(es)	
Ação ausente na capa Na unidade didática em elaboração com o uso do <i>template</i> COL, a autoria pode ser declarada na página de direitos autorais (Movimento 2, Passo 1, Ação Escrita 2.1.3)	Nome(s) do(s) autor(es) da UD
1.1.2 - Dando título ao curso ou unidade didática e disciplina	
Título do curso e, se houver, subtítulo	Título do curso e da disciplina
1.1.3 - Nomeando a editora/ instituição	
Nome da instituição e, se for o caso, da escola e departamento	Nome da editora ou instituição e/ ou logotipo, aliados ou não à identidade visual da capa e das páginas
1.1.4 - Qualificando o(s) autor(es)	
Não ocorre	Por exemplo: formação acadêmica
1.1.5 - Identificando o tipo de documento	
Exemplo: Caderno de Atividades ou outro	Tipo de documento previamente inserido pelo autor do <i>template</i> ou da UD
1.1.6 - Indicando nível de ensino	
Não ocorre na capa	Indicação do nível, como ano, série, semestre
♦ <i>TEMPLATE</i> COL	♦ <i>TEMPLATE</i> X
MOVIMENTO 2: IDENTIFICANDO A OBRA	
• M2-PASSO 1 - IDENTIFICANDO O DOCUMENTO FINAL (UNIDADE DIDÁTICA)	
FOLHA DE ROSTO - AÇÕES ESCRITAS	
2.1.1 - Nomeando a editora/ instituição	
A ação escrita 1.1.3, realizada pelo autor da UD na capa, repete-se aqui, por preenchimento automático	Aplica-se o que foi descrito na ação escrita 1.1.3
2.1.2 - Divulgando endereço da editora/ instituição	
✓ Inserindo endereço, telefone, fax e endereços virtuais, como <i>site</i> , <i>e-mail</i> , <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> ...	
Endereço físico e fax, <i>e-mail</i> , <i>site</i>	Recomendável a inserção do endereço do <i>site</i> da instituição
(Continua)	

Quadro 15 - Movimentos, passos e ações escritas nos *Templates* COL e X

♦ TEMPLATE COL	♦ TEMPLATE X
2.1.3 - Declarando direitos autorais ✓ Especificando direitos e respectivos detentores	
Dados de autoria e/ou direitos autorais. Na ação 2.1.3, podem ser declarados os dados referentes à ação escrita 1.1.1	A critério do autor da UD/ instituição
2.1.4 - Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos	
Ocorre na 2ª folha de rosto: Inserção, na seção de reconhecimentos, de nomes e respectivos agradecimentos. No texto introdutório da seção de reconhecimentos, há a inserção automática da identificação da instituição (ação 1.1.3) e do tipo de documento (ação 1.1.5), resultante da inclusão feita pelo autor da UD na capa	A critério do autor da UD/ instituição
♦ TEMPLATE COL	♦ TEMPLATE X
MOVIMENTO 3: ESTABELECENDO COMUNICAÇÃO COM O LEITOR	
• M3-PASSO 1 - APRESENTANDO A OBRA/ CURSO	
PREFÁCIO/ INTRODUÇÃO - AÇÕES ESCRITAS	
3.1.1 - Explicando, em linhas gerais, sobre o que é o material/ curso	
Aqui, a ação de apresentar o material não ocorre no prefácio, mas sim nas seções a seguir, conforme explicado na ação escrita 3.1.8: <i>Sobre este...</i> <i>Como este... está estruturado</i> <i>Esta seção oferece uma introdução geral ao curso...</i> <i>Visão geral do curso</i>	A ação 3.1.1 pode se dar na capa, na folha de rosto ou prefácio e ser escrita pela instituição/ autor do <i>template</i> ou pelo autor da UD
3.1.2 - Declarando objetivos da obra/ curso	
Este modelo traz um tópico de resultados esperados com a conclusão do curso, para que o autor da UD complete: <i>Após a conclusão do... você será capaz de...</i> São previstos também campos para resultados objetivados em cada unidade de conteúdos: <i>Após ter concluído esta unidade, você terá habilidades para...</i> No Guia do Usuário do <i>template</i> COL (2009, p. 19), para a elaboração dos objetivos, é indicada a utilização de orientações constantes do manual de Freeman (2005), seção 3.3.3: <i>Taxonomia de Bloom</i> , seção 3.3.4: <i>Outras taxonomias</i> e seção 3.3.5: <i>Objetivos de aprendizagem e resultados de aprendizagem</i>	A ação escrita 3.1.2 pode se dar no prefácio ou em tópico específico para a descrição dos objetivos Os objetivos gerais podem ser predefinidos pela instituição, em função do curso Os objetivos específicos podem ser descritos pelo autor da UD, em seção determinada ou nas introduções dos tópicos Todas as fases da UD devem alinhar-se aos objetivos propostos Para a realização desses objetivos, são desenvolvidas competências e habilidades predefinidas (extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais)
(Continua)	

Quadro 15 - Movimentos, passos e ações escritas nos *Templates* COL e X

♦ TEMPLATE COL	♦ TEMPLATE X
3.1.3 - Indicando o público-alvo	
<p>Em <i>Visão geral do curso</i>, há um título destinado a conter as características do público-alvo:</p> <p><i>[título do curso], [subtítulo do curso] – este curso é adequado para você?</i> <i>Este curso destina-se a pessoas que...</i></p>	<p>O público-alvo é indiretamente definido pelos dados sobre curso, disciplina e nível, indicados nas ações escritas 1.1.2 e 1.1.5</p>
3.1.4 - Relatando a existência de exercícios, atividades e tarefas	
<p>Essa ação escrita não faz parte do prefácio. Na seção <i>Visão geral do curso</i>, há um tópico <i>Atividades</i>, com as informações (a serem fornecidas pelo autor da UD) de quantas serão as atividades, como e para quem será o envio, prazos de envio, sequência de cumprimento das atividades</p>	<p>Essa ação escrita pode ocorrer no prefácio ou em seção específica</p>
3.1.5 - Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares	
Não ocorre	A critério do autor da UD/ instituição
3.1.6 - Sugerindo a intenção de se aliar aos leitores, pares/ críticos	
✓ Por exemplo, convidando-os a contribuir/ criticar e/ ou externando esperança de aceitação	
<p>No modelo, é previsto o tópico <i>Seus comentários</i>, com a finalidade de obter retorno dos estudantes sobre: conteúdo e estrutura do curso, materiais e recursos de leitura, atividades, avaliações do curso, duração do curso, suporte do curso:</p> <p><i>Depois de completar o [curso], agradeceríamos... seu retorno sobre quaisquer aspectos deste curso. Os seus comentários... O seu feedback construtivo... aprimorar este curso</i></p>	<p>A critério do autor da UD/ instituição</p>
3.1.7 - Subscrevendo a apresentação	
✓ Fazendo constar o(s) nome(s) de quem endossa a apresentação (autor, editor, prefaciador, instituição...)	
Não ocorre	Não ocorre
3.1.8 - Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material	
<p>No <i>template</i> COL, a ação 3.1.8 não ocorre na apresentação; há uma seção específica, denominada <i>Sobre este...</i>, que detalha os tópicos da unidade como um todo, nas subseções <i>Visão geral do curso</i> e <i>O conteúdo do curso</i></p> <p>A organização desses tópicos está descrita no Quadro 11</p>	<p>Não ocorre</p>
• M3-PASSO 2 - LOCALIZANDO OS TÓPICOS NO DOCUMENTO FINAL (UD)	
SUMÁRIO – AÇÃO ESCRITA	
3.2.1 - Listando os tópicos em índice	
✓ Fazendo constar, na sequência em que aparecem, os títulos, subtítulos, seções e subseções, com as respectivas páginas iniciais	
<p>Sumário detalhado – os dados do índice, na UD elaborada com o modelo COL, são preenchidos automaticamente, após serem digitados nos respectivos tópicos</p>	<p>Sumário detalhado</p>
(Continua)	

Quadro 15 - Movimentos, passos e ações escritas nos *Templates* COL e X

♦ <i>TEMPLATE</i> COL	♦ <i>TEMPLATE</i> X
MOVIMENTO 4: EXPONDO O CONTEÚDO DE ENSINO	
• M4-PASSO 1 - APRESENTANDO DIDATICAMENTE O CONTEÚDO DE ENSINO	
CORPO (MIOLO) DA UD - AÇÕES ESCRITAS	
4.1.1 - Elaborando introdução aos tópicos de ensino	
Cada uma das unidades que compõem o material inicia com um texto introdutório, descrição dos resultados de aprendizagem esperados (habilidades a serem adquiridas) e glossário, escritos pelo autor da UD	Cada uma das subunidades em que é exposto o conteúdo de ensino inicia-se com a descrição do respectivo tema central
4.1.2 - Apresentando o conteúdo didático da unidade	
O conteúdo de ensino, disposto em quatro unidades (podendo ser acrescentadas ou diminuídas), é escrito em tópicos (no modelo há dois tópicos previstos, quantidade que pode ser aumentada ou diminuída). Ao final, o autor redige um resumo da unidade	A ação 4.1.2 ocorre em subunidades, cada uma tratando de um ou mais temas –, organizadas em subitens Cada subitem traz uma proposição para o estudante, seja de leitura, pesquisas ou outras
4.1.3 - Inserindo outras fontes de estudo no próprio texto ou indicando outras fontes	
Na seção <i>Habilidades de estudo</i> , é escrito um direcionamento do estudante para <i>sites</i> orientativos. No modelo, há um texto predefinido – a ser adaptado pelo autor do documento final, por indicar apenas páginas em inglês <i>Há uma série de excelentes recursos na web. Alguns links sugeridos são...</i>	Nas subunidades, são fornecidas exemplificações (casos, vídeos, imagens...) e indicadas fontes de pesquisas, como bibliografia principal (livro didático adotado na disciplina, se for o caso) e complementar Pode haver seção específica para a indicação de bibliografia
♦ <i>TEMPLATE</i> COL	♦ <i>TEMPLATE</i> X
MOVIMENTO 5: PROMOVEDO ATIVIDADES PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO	
• M5-PASSO 1 - PROPONDO ATIVIDADES/ TAREFAS PARA APLICAÇÃO DO CONTEÚDO DE ENSINO	
CORPO (MIOLO) DA UD - AÇÕES ESCRITAS	
5.1.1 - Detalhando atividades/ tarefas a serem realizadas pelo estudante	
✓ Aplicando o conteúdo de ensino na elaboração de exercícios, problemas, estudos de casos etc.	
Na sequência do que foi descrito na ação 4.1.2, há, em cada unidade, o tópico <i>Atividades</i> , com texto propondo a(s) atividade(s) da respectiva unidade	Ação iniciada no movimento 4, passo 1, ação escrita 4.1.2

Fonte: elaborado pela autora.

- A seguir, apresentamos a análise dos movimentos retóricos, passos e ações escritas encontrados nos dois *templates* estudados.

Procuramos detalhar nossas observações quanto às manifestações retóricas encontradas nos *templates* analisados, que se constituem de dois modelos típicos: (a) um de uso internacional e criado para auxiliar regiões onde não há pessoal já qualificado para a escrita de material didático e (b) o outro formado por componentes essenciais que relacionamos baseadas em nossa experiência em instituições de

ensino como revisora e autora de material didático produzido com base em *templates*.

Quando identificamos os movimentos retóricos e passos de uma unidade didática (UD) presentes em um *template*, isto é, num modelo que contém a maioria dos componentes essenciais da UD, constatamos que existe uma ligação entre esses componentes que faz “o todo” ter sentido para que se alcance o propósito comunicativo.

Exemplificamos essa afirmação com os elementos de um modelo de unidade didática descritos anteriormente no Quadro 10 (ao conjunto desses componentes, nos referimos como *Template X*) e com alguns dos componentes do *Template COL*, que foram descritos no Quadro 11, lembrando que seu *layout* pode ser visto no Anexo A.

Apresentamos, a seguir, os resultados de nossas observações, esclarecendo que as ações escritas não seguem, nos *templates*, necessariamente, a ordem em que são aqui descritas.

Os *templates* podem oferecer algumas facilidades, como a de preenchimento automático de campos informados anteriormente; por isso, algumas ações escritas de identificação (de autor, curso etc.) podem ser repetidas em locais diferentes, dentro do material, sem que o autor precise inseri-las novamente.

Iniciemos, agora, com o primeiro movimento:

O **Movimento 1: Caracterizando a obra** se realiza na capa e funciona para gerar uma atenção positiva quanto ao conteúdo do material, por parte do leitor, suscitando seu interesse por conhecê-lo e estudá-lo. Ele se dá por meio dos passos descritos a seguir.

- O *Passo 1 - Estabelecendo a identidade do documento final (UD)* permite a identificação do material pelo leitor, por intermédio das ações escritas:
 - ✓ 1.1.1 - Nomeando o(s) autor(es) – a identificação do autor e também a sua qualificação (1.1.4) conferem maior relevância à unidade didática;
 - ✓ 1.1.2 - Dando título ao curso ou unidade didática e disciplina

As definições contidas nessa ação, assim como a indicação do nível de ensino (1.1.6) afetam a elaboração dos objetivos (3.1.2) e também a definição do público-alvo (3.1.3). Todas essas ações são inter-relacionadas.

Este é um ponto a se notar: a definição de público-alvo, disciplina e/ ou curso e nível (ou semestre/ ano) estão presentes, mesmo que não declarados, quando da concepção de uma unidade didática, seja ela elaborada em documento com o uso de *template* ou não, seja escrita formalmente ou não, e mesmo que seja composta apenas de anotações do professor. Ainda que não haja qualquer registro, os assuntos didáticos são desenvolvidos tendo como referência a substância das citadas ações.

- ✓ 1.1.3 - *Nomeando a editora/ instituição* – assim como a ação 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)*, a indicação da instituição ou editora responsável também confere prestígio ao material. Sua identificação pode se dar por uma ação escrita (inserção do nome), aliada ou não à inserção de logotipo, e/ ou por meio da identidade visual da capa e das demais páginas, formatadas pelo autor do *template*.
- ✓ 1.1.4 - *Qualificando o(s) autor(es)* – essa ação pode dar maior peso ao material, caso o autor possa ser reconhecido como alguém credenciado para o desenvolvimento do assunto tratado, como um professor da disciplina ou especialista.
- ✓ 1.1.5 - *Identificando o tipo de documento* – essa ação será um claro sinalizador de que o texto pertence à área da educação.

Aquilo que ela representa influenciará na maneira como todos os elementos do documento serão dispostos, definindo desde a extensão do texto até a aparência, com inclusão ou não de imagens, e outros aspectos.

Se o tipo de documento for “Caderno de Atividades”, por exemplo, haverá uma abordagem mais direta, o material será formado por enunciados, questões etc., contendo solicitações precisas de ações ao estudante; se for um tipo de documento apenas teórico, haverá uma linguagem mais formal e o desenvolvimento de textos mais longos.

O tipo de documento restringe ou amplia as formas de comunicação com o leitor, a aparência do documento e mesmo o meio em que será divulgado, a exemplo de uma *webaula*, que depende de ambiente virtual para ser veiculada.

- ✓ 1.1.6 - *Indicando nível de ensino* – informa o segmento de ensino em que se insere o material produzido (Ex.: Nível Superior, 1º Ano, 4º Semestre...) e, no ensino formal, segue normas e nomenclaturas oficiais.

O **Movimento 2: Identificando a obra** ocorre na folha de rosto e busca reforçar o interesse inicial do leitor pelo material, suscitado pelo Movimento 1, fornecendo-lhe mais detalhes, como endereços e contatos. Realiza-se com os passos a seguir.

- O *Passo 1 - Identificando o documento final (Unidade Didática)* se dá pelas ações escritas:

- ✓ 2.1.1 - *Nomeando a editora/ instituição* – esta ação pode ser realizada por preenchimento automático, repetindo o que foi definido ou inserido na ação 1.1.3 - *Nomeando a editora/ instituição*.
- ✓ 2.1.2 - *Divulgando endereço da editora/ instituição* – pela inserção de endereço, telefone, fax e endereços virtuais, como *site*, *e-mail*, *Facebook*, *WhatsApp* etc.

No caso de elaboração e divulgação interna do material pela instituição, esta ação poderá ser omitida, a seu critério.

- ✓ 2.1.3 - *Declarando direitos autorais* – especifica direitos e respectivos detentores. Quanto à sua presença no documento, aplica-se o que foi descrito em 2.1.2, anteriormente.

No caso do *Template COL*, o respectivo campo pode ser utilizado também para dados de autoria, como em 1.1.1 - *Nomeando o(s) autor(es)*.

- ✓ 2.1.4 - *Fazendo constar homenagens, dedicatórias e/ ou agradecimentos* – esta ação tem a função não só de dirigir os reconhecimentos a quem fez jus a eles, mas também de demonstrar ao leitor as parcerias com instituições ou pessoas físicas que o autor estabelece para a elaboração do material.

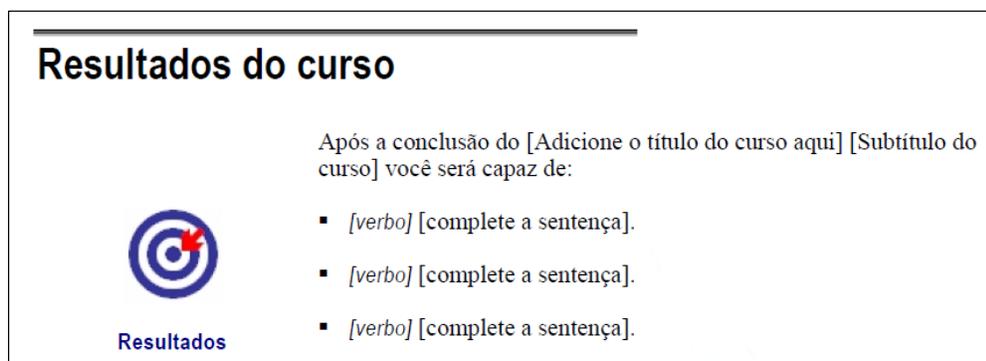
O **Movimento 3: Estabelecendo comunicação com o leitor** ocorre na introdução ou prefácio e busca criar condições favoráveis para o estudo que se dará no próximo movimento. Ele se realiza pelos passos descritos:

- O *Passo 1 - Apresentando a obra/ curso* ocorre pelas seguintes ações escritas:
 - ✓ 3.1.1 - *Explicando, em linhas gerais, sobre o que é o material/ curso* – essa ação situa o leitor quanto ao que lhe será oferecido, no sentido de motivá-lo a conhecer a obra, criando, de antemão, uma condição favorável para que acompanhe o texto/ curso.
 - ✓ 3.1.2 - *Declarando objetivos da obra/ curso* apresenta os resultados gerais do curso ou do conjunto de unidades que se espera serem alcançados pelos estudantes.

Assim como nos livros didáticos, essa ação representa o que norteia todo o conteúdo, e também as atividades e exercícios para a sua aplicação, e deve estar alinhada às competências e habilidades contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação (MEC).

Pode ocorrer no Prefácio/ Apresentação ou no corpo do material, em forma de itens ou quadros, como exemplificado na Figura 3.

Figura 3 - Template COL – Resultados do curso



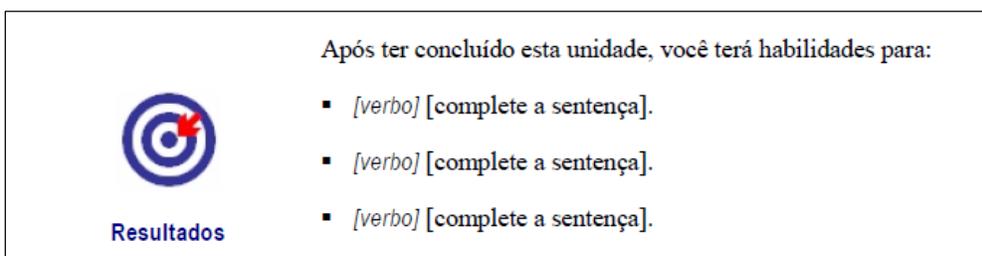
Fonte: *Template COL*, pág. 3.

Aqui, para a tradução do termo *Outcomes* (em *Course outcomes*), consideramos, com Freeman (2005, p. 49), que “[...] os objetivos são definidos como sendo de alto nível e gerais [...] e os resultados de aprendizagem como sendo sinônimo de objetivos de aprendizagem”. Em outras palavras, resultados a serem atingidos com a aprendizagem.

No caso do *Template* COL, a ação escrita 3.1.2 aparece na seção *Visão Geral do Curso* (conforme Anexo A, pág. 3) e é destacada por um ícone cujo significado é previamente explicado na seção *Conhecendo este...* É utilizada a expressão “[...] você será capaz de:”.

Esse *template* prevê também a descrição dos resultados ou objetivos a serem alcançados ao término de cada unidade, como mostra a Figura 4, adiante. É utilizada a expressão “[...] você terá habilidades para:”.

Figura 4 - *Template* COL – Resultados da unidade



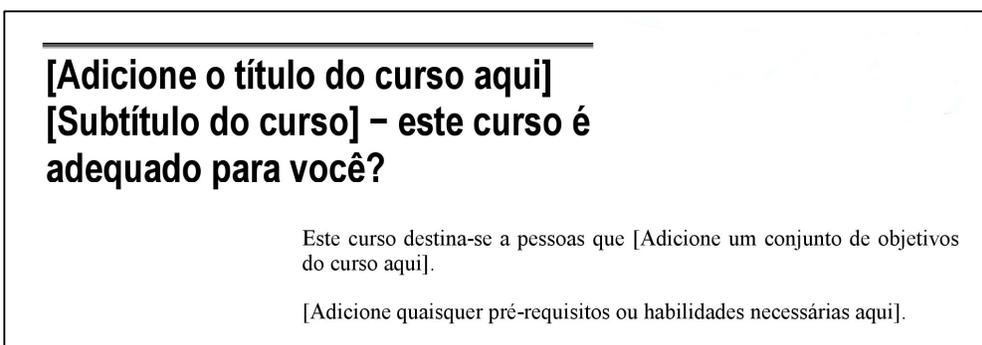
Fonte: *Template* COL, pág. 9.

No Guia do Usuário do *template* COL (2009, p. 19), para a elaboração dos objetivos, são indicadas orientações constantes do manual de Freeman (2005), seções 3.3.3: *Taxonomia de Bloom*, 3.3.4: *Outras taxonomias* e 3.3.5: *Objetivos de aprendizagem e resultados de aprendizagem*.

✓ 3.1.3 - Indicando o público-alvo.

No *Template* COL, seção *Visão geral do curso* (como visto no Anexo A, pág. 3), há um título destinado a conter as características desejáveis do estudante, para que ele participe do curso, conforme Figura 5:

Figura 5 - *Template* COL – Público-Alvo



Fonte: *Template* COL, pág. 3.

- ✓ 3.1.4 - *Relatando a existência de exercícios, atividades e tarefas* – essa ação não só situa o leitor quanto ao que encontrará no texto, mas também relata uma qualidade do material.

No *Template COL*, há, na seção *Visão geral do curso* (conforme Anexo A, pág. 6), um tópico denominado *Atividades*, para que o autor da UD informe ao leitor quantas serão as atividades, como e para quem será feito seu envio, quais os prazos de envio, qual a sequência de cumprimento das atividades, conforme se vê na Figura 6.

Figura 6 - *Template COL* – Visão geral do curso - Atividades

Atividades



[Quantas atividades existem para este curso?]

[Como as tarefas devem ser enviadas?]

[A quem as tarefas devem ser enviadas?]

[Qual é o prazo para envio de atividades? Fim de cada unidade? Datas específicas?]

[Qual é a ordem das atividades? Elas devem ser completadas na ordem em que estão apresentadas?]

Tarefas

Fonte: *Template COL*, pág. 6.

- ✓ 3.1.5 - *Expondo qualidade da obra e/ ou diferencial em relação a obras similares* – essa ação valoriza aspectos do material, indo além da descrição de tópicos, na busca de aumentar o interesse do leitor por conhecer a obra e acompanhar os estudos propostos.
- ✓ 3.1.6 - *Sugerindo a intenção de se aliar aos leitores, pares/ críticos* – por exemplo, convidando-os a contribuir/ criticar e/ ou externando esperança de aceitação.

Essa ação tem o potencial de fazer do leitor um colaborador, aprovando o material ou apontando falhas a serem resolvidas. Pode se dar no prefácio ou em seções específicas, como exemplificado a seguir:

Template COL

É previsto o tópico *Seus comentários*, com a finalidade de obter retorno dos estudantes sobre: conteúdo e estrutura do curso, materiais e recursos de leitura, atividades, avaliações do curso, duração do curso, suporte do curso:

Depois de completar o [curso], agradeceríamos... seu retorno sobre quaisquer aspectos deste curso. Os seus comentários... O seu feedback construtivo... aprimorar este curso

- ✓ 3.1.7 - *Subscrevendo a apresentação* - fazendo constar o(s) nome(s) de quem endossa a apresentação (autor, editor, prefaciador, instituição...).
- ✓ 3.1.8 - *Explicando como são organizados os tópicos a serem tratados no material* – essa ação proporciona ao leitor mais segurança para transitar pelo texto, o que auxilia no processo de estudo.

Template COL

A ação 3.1.8 não ocorre na apresentação, nesse *template*; há uma seção específica, denominada *Sobre este...* (conforme Anexo A, pág. 1-2), que detalha os tópicos da unidade como um todo, nas subseções *Visão geral do curso* e *O conteúdo do curso*:

Sobre este...

Como este... está estruturado

Esta seção oferece uma introdução geral ao curso...

Visão geral do curso

- O *Passo 2 - Localizando os tópicos no documento final (UD)* ocorre no sumário, pela ação escrita:
 - ✓ 3.2.1 - *Listando os tópicos em índice* – essa ação é orientativa e faz constar, na sequência em que aparecem, os títulos, subtítulos, seções e subseções, com as respectivas páginas iniciais.

Template COL

O *Template COL* tem previstos campos de preenchimento automático para os títulos e números de páginas que constarão do índice no documento final (UD), desde que os respectivos títulos sejam digitados nos campos correspondentes.

O **Movimento 4: Expondo o conteúdo de ensino** se dá no corpo (miolo) da UD e, assim como no livro didático, é o movimento retórico em que culmina toda a preparação para se desenvolver o conhecimento do estudante. Realiza-se pelo Passo 1 descrito a seguir:

- O *Passo 1 - Apresentando didaticamente o conteúdo de ensino* ocorre pelas ações escritas:

- ✓ 4.1.1 - *Elaborando introdução aos tópicos de ensino* – essa ação pode anteceder o conteúdo da unidade como um todo e também anteceder cada subunidade.

Pela introdução, juntamente com uma lista de conteúdos e uma relação de objetivos de aprendizagem, segundo Freeman (2005, p. 81), realiza-se o primeiro estágio (de três) para se estruturar uma unidade curricular, o qual consiste em explicar ao estudante sobre o que é a unidade.

Para essa finalidade, de acordo com o autor, pode ser incluído o que ele chama de “organizador avançado” – um texto expositivo (mostrando um exemplo do que será visto) ou comparativo (relembrando conceitos que o estudante já possui relacionados ao que será ensinado). (FREEMAN, 2005, p. 81)

No *Template COL*, cada uma das unidades que compõem o material inicia com um texto introdutório, a descrição dos resultados de aprendizagem esperados (habilidades a serem adquiridas) e um glossário, escritos pelo autor da UD. A Figura 7 ilustra o referido glossário:

Figura 7 - *Template COL* – Glossário

 Glossário	[Termo]:	[Descrição do termo]
	[Termo]:	[Descrição do termo]
	[Termo]:	[Descrição do termo]
	[Termo]:	[Descrição do termo]

Fonte: *Template COL*, pág. 9.

O glossário tem, para uma UD, a função que tem, para uma pesquisa, o passo *Definindo termos*, nomeado por Bunton (2002, p. 74 *apud* AGUIAR, 2011, p. 80). De acordo com Aguiar (2011, p. 100), “esse passo tem como propósito comunicativo esclarecer o significado de determinada terminologia em um contexto mais amplo da área de pesquisa”.

- ✓ 4.1.2 - *Apresentando o conteúdo didático da unidade* – essa ação se refere à exposição do conteúdo, que, segundo Freeman (2005, p. 81), “é geralmente a maior parte da unidade [...] É onde o ensino e a aprendizagem ocorrem principalmente”. Ele afirma ser esse o segundo estágio para a estruturação da unidade curricular. Ainda para o autor, geralmente, a unidade é dividida em subunidades, tantas quantos forem os objetivos de aprendizagem.

Template COL

O conteúdo de ensino, disposto em quatro unidades (número que pode ser aumentado ou diminuído), é escrito em tópicos (no modelo há dois tópicos previstos, quantidade que pode ser aumentada ou diminuída). Ao final, o autor redige um resumo da unidade.

- ✓ 4.1.3 - *Inserindo outras fontes de estudo no próprio texto ou indicando outras fontes* – essa ação tem a função de complementar a ação 4.1.2, com imagens, outros textos, que podem ser de diferentes autorias, e indicação de outras fontes de estudo.

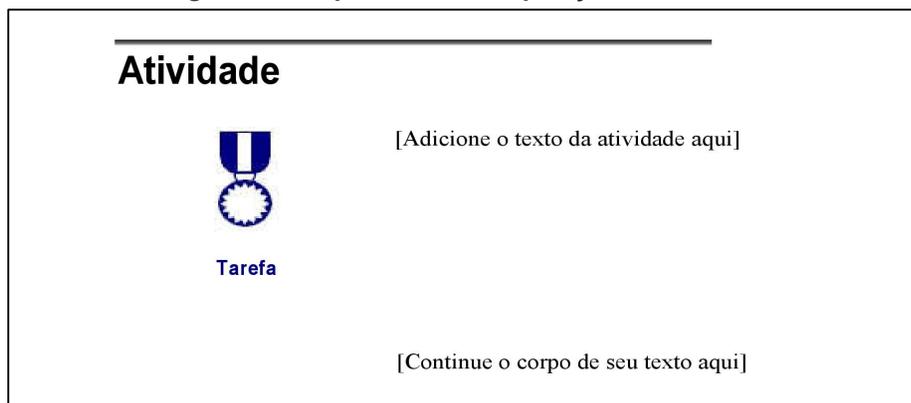
O **Movimento 5: Promovendo atividades para aplicação do conteúdo** é realizado no corpo (miolo) da UD, pelo passo a seguir descrito.

- O *Passo 1 - Propondo atividades/ tarefas para aplicação do conteúdo de ensino* se dá pela ação escrita:
 - ✓ 5.1.1 - *Detalhando atividades/ tarefas a serem realizadas pelo estudante* – essa ação propõe aplicações para o conteúdo de ensino, como elaboração de exercícios, problemas, estudos de casos etc.

Quando realizada após a ação 4.1.2 - *Apresentando o conteúdo didático da unidade*, fará parte do terceiro estágio para a estruturação da unidade curricular referido por Freeman (2005, p. 82), em que se resume e são testados os conhecimentos adquiridos.

No *Template COL*, na sequência da ação escrita 4.1.2, há, em cada unidade, um tópico denominado *Atividades*, para o autor propor a(s) atividade(s) da respectiva unidade, conforme representado na Figura 8, adiante.

Figura 8 - *Template* COL – Proposição de atividade



Fonte: *Template* COL, pág. 10.

A análise dos movimentos retóricos identificados nos *templates* proporcionou-nos um melhor entendimento do conjunto da unidade didática elaborada com base nesse tipo de texto-modelo – da inter-relação dos componentes do documento final –, não por funções puramente linguísticas, mas por seu funcionamento em situações sociais voltadas à educação.

Optamos pela abordagem sociorretórica em nossa análise, por entendermos que nos permite uma investigação mais aprofundada tanto do modelo como do documento final gerado a partir dele, a UD, que é um gênero textual largamente utilizado no meio educacional.

Assim, nos permitimos tomar as características sociorretóricas desse gênero para instruir nossa análise do *template*, a qual apresentamos a seguir.

O *template* de UD é um documento-guia, produzido dentro de uma atividade profissional, para respaldar outra atividade profissional educacional, que é a escrita de um documento com fins didáticos. Ele pode ser entendido como pertencente ao âmbito profissional, tendo em vista: a) ser planejado e elaborado por profissional(is) [professores ou outros profissionais da instituição], dentro de uma atividade de trabalho; b) ser utilizado para apoiar a atividade profissional de autoria [de autores professores ou especialistas].

O primeiro *propósito* desse *template* é nortear o autor da UD na elaboração do documento final. Seu *propósito comunicativo* maior, que é contribuir para o ensino e

aprendizagem tendo como beneficiário o estudante, vai se realizar por meio do documento (UD) produzido com base nele.

O *template* de UD, como uma estrutura organizada para um propósito definido, é foco de uma atividade profissional no campo da educação, em três momentos: (1) no planejamento dos elementos que constituirão a sua estrutura; (2) na sua elaboração e posterior disponibilização aos autores de UDs; (3) na sua utilização por parte do autor da UD.

Na criação, produção e distribuição do *template*, presume-se que o seu autor já tenha o conhecimento prévio das exigências a que a sua atividade profissional deverá atender, que são características do trabalho autoral com fins didáticos e abrangem, além de postura ética, conhecimentos compartilhados com a comunidade discursiva envolvida.

Esses conhecimentos são próprios da área educacional e incluem saber: onde buscar subsídios para a composição de um *template* de UD (PNE, PCNs etc.); como proceder à seleção dos tópicos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem; de que maneira definir o nível de detalhamento necessário aos documentos de cada área do conhecimento e/ ou disciplina, e outros.

A comunidade discursiva que vai atuar desde a preparação do modelo até a elaboração do documento final e sua distribuição reúne profissionais de diferentes especialidades. Pode ser composta, basicamente, por: planejadores educacionais; autor do *template*; autor da UD (que, comumente, será um professor ou um especialista na disciplina). Poderá haver a participação de outros profissionais, dependendo, naturalmente, do porte da instituição a ser atendida.

Os conceitos oferecidos por Swales (2016, p. 5-10) sobre diferentes tipos de Comunidades Discursivas (CDs) levaram-nos a pensar no funcionamento do *template* de unidade didática como um modelo que transita por CDs que assumem características locais, focais e folocais:

A) Comunidade Discursiva Local

Consideramos, aqui, a CD Local como aquela em que o propósito comunicativo da unidade didática produzida com o uso do *template* vai se realizar, ou seja,

onde será divulgado e aplicado o seu conteúdo de ensino – podendo se referir a um ambiente físico ou a uma região.

B) Comunidade Discursiva Focal

A CD Focal, no caso do *template*, engloba, no nosso entendimento, as pessoas envolvidas com o desenvolvimento da educação e, mais especificamente, com a produção de materiais didáticos – em particular, do documento de UD, no contexto da respectiva instituição.

C) Comunidade Discursiva Focal

A CD Focal têm as características da CD Local e/ ou da CD Focal, incluindo a participação externa da instituição, quando é o caso, fornecendo diretrizes.

A seguir, procuramos alocar os participantes mais diretos da produção e utilização do *template* de UD nas respectivas comunidades discursivas, de acordo com as definições de Swales (2016).

1) Instituição

A instituição de ensino faz parte de uma esfera maior e é afetada pelo contexto cultural, financeiro e social de sua clientela, pelo nível sociocultural do corpo docente de que dispõe e pela legislação vigente.

Entendemos que a participação da instituição se dá na CD Local, mesmo que não fisicamente, mas por meio de regulações das atividades nas quais será utilizado o documento de UD produzido com o uso do *template*. Também por meio de normas e orientações, ela participará da CD Focal, instruindo o autor do *template*, independentemente da localização de ambos.

2) Autor do *template*

O autor do modelo pode pertencer à CD Local (caso exerça atividades na própria escola, por exemplo) ou não. Ele fará parte da CD Focal, por receber diretrizes da instituição sobre como exercer sua atividade escrita, independentemente do local onde a realize.

3) Autor da unidade didática

O autor da UD pode também participar da CD Local (como um professor da escola, por exemplo) ou não. Pode, ainda, ser considerado membro da CD Focal agregada por um projeto de escrita de documentos com fins didáticos (mesmo que a distância). Ele faz parte da CD Focal, tendo em conta que recebe, por meio do texto-modelo produzido pelo autor do *template*, orientações para a sua escrita, que envolvem as regras da instituição e as maneiras de compor o seu material.

Esse autor, mesmo que esteja produzindo o material em outra localidade, com características diferentes da CD local, deve considerar as condições locais em que será aplicado o texto final e prever possibilidades de adequação, a serem realizadas pelos professores (como adaptações às respectivas realidades), para que a UD atinja seus propósitos comunicativos. Exemplificamos, a seguir, com algumas especificidades a serem levadas em conta:

1. Público-alvo

- Estudantes – Ex.: alunos internacionais (pelas limitações temporárias no uso da língua); alunos de cursos noturnos (pelas limitações de horários) e outras particularidades.

2. Contexto social e geográfico

- Atividades práticas – Ex.: coleta de amostras não disponíveis na localidade; estudos de caso *in loco* em indústria onde só há lavoura etc.
- Bibliografia – Ex.: indicação de fonte só encontrada em publicação impressa (quando a instituição ou a localidade não oferece biblioteca física) ou só em meio digital (quando a localidade não têm acesso à internet) etc.

Quando o modelo já pronto passa, finalmente, a servir de apoio ao autor do documento final em seu processo de escrita, ele pode ser utilizado por professores autores de diferentes campos do conhecimento. E a efetiva recepção das orientações do modelo só se dará por meio da generalização típica dessa modalidade de texto. Aqui, retorna-se à necessidade do compartilhamento de conhecimentos, para que o texto do modelo alcance os resultados esperados de orientação-recepção.

Além dos cuidados em sua elaboração, para que o *template* cumpra seu papel de guia, deve haver, posteriormente, um acompanhamento de sua aplicação prática, ou

seja, durante sua utilização na produção do documento final, e mesmo depois, quando esse documento passa a ser utilizado pelos usuários principais – estudante e professor. Isso, para que se detectem eventuais necessidades de adequação, a qualquer momento, e se retome o processo com a alteração ou reelaboração do modelo.

O *template* deve ser adaptável, tanto na forma como em seu conteúdo, para atender a, pelo menos, três exigências: (1) adequar-se a necessidades e critérios da instituição, conforme vimos no estudo relatado por Fröhlich (2008) citado no capítulo anterior; (2) atender a mudanças requeridas pelo uso do documento final, tendo em vista que esse pode ter seus propósitos comunicativos alterados “ao longo da sua história de uso”, conforme explica Swales (2004 *apud* BIASI-RODRIGUES, 2007, p. 741-742) e (3) flexibilizar, facilitar e ampliar a sua aplicação para diferentes disciplinas e cursos.

Quanto às propriedades de flexibilidade de um *template* de UD, constatamos em experiência profissional com esse tipo de modelo que, se bem planejado e construído, tendo previstos os componentes essenciais de uma UD ou de outro documento com fins didáticos, o *template* pode ser aplicado como base para a produção de material para aulas de diferentes áreas, cursos e disciplinas. Por meio de seu documento final, o modelo funciona, então, como “uma instância de realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico e utiliza o conhecimento linguístico convencionalizado e recursos discursivos” (BHATIA, 1993, p. 16).

Entendemos que a adaptabilidade do *template* se deve ao fato de refletir um gênero bem estabelecido, como é o caso da UD, podendo funcionar para diferentes cursos sem se descaracterizar, assim como exemplificado por Bhatia (1993) sobre introduções de artigos de pesquisas analisadas por Swales (1981 *apud* BHATIA, 1993, p. 18), que não se descaracterizaram, mesmo sendo “[...] 48 introduções de artigos de pesquisa retirados de 14 publicações, de física molecular passando por eletrônica, engenharia química, neurologia, radiologia, pesquisa educacional, psicologia educacional, gestão, a linguagem e linguística”.

Como podemos observar, a UD, quando elaborada com base em *template*, reflete as características sociorretóricas do mesmo. O *template* contribui para a composição da respectiva UD e esta, quando colocada em utilização prática, espelha a estrutura organizacional do modelo. Tanto a UD como o seu *template* são parte de uma mesma atividade discursiva em momentos diferentes, ou seja, fazem parte do processo pelo qual se dá a exposição do conteúdo didático e das atividades pertinentes ao ensino e aprendizagem desses conteúdos.

Numa ponta desse processo, o *template* é construído de modo a fornecer os componentes essenciais ao documento final da UD que será escrita com o seu apoio. Na outra ponta, esses componentes, por meio da UD, vão chegar aos usuários (estudante e professor), realizando o propósito maior de todo documento com fins didáticos, que é colaborar no processo de elaboração do conhecimento.

- Vamos, a seguir, delinear algumas das características do documento de UD, utilizando elementos obtidos no estudo dos *templates*.
- Propósito comunicativo: o primeiro propósito da UD é trazer para o processo de ensino e aprendizagem – com base em um planejamento prévio – conteúdos que serão estudados em uma aula ou em uma série de aulas, e as respectivas aplicações.

Seu propósito maior é o mesmo que move todo o sistema educacional, que é disponibilizar ao estudante, de modo sistematizado, os conteúdos já estabelecidos na sociedade, de forma que ele possa se apropriar deles como um conhecimento elaborado. E é no processo de elaboração do conhecimento que o docente atua como orientador e facilitador.

Logo, a UD é produzida para atender, primeiramente, às necessidades de aprendizagem de um público-alvo específico, que é o estudante, figura central do processo e o motivo de haver todo o aparato educacional, contando com o essencial envolvimento do docente – ambos formam a *comunidade discursiva* mais direta da unidade didática, juntamente com seu autor (lembrando que, muitas vezes, o autor é o próprio professor).

- A *comunidade discursiva* em que a unidade didática transita é composta, então, por professores, em sua atividade profissional principal, e por estudantes, em suas atividades de aprendizagem, o que coloca em sintonia duas esferas das atividades humanas.

Quando o documento unidade didática é elaborado com base em modelo, essa *comunidade discursiva* pode ser ampliada, incluindo-se o autor do *template*. Idealmente, numa fase de preparação e elaboração do modelo, serão envolvidos outros profissionais, como planejadores e gestores educacionais.

Entendemos, então, que a elaboração do documento de UD pode ter como objetivo, também, propiciar a integração dos planejadores e professores no inter-relacionamento das diferentes disciplinas, além de registrar os padrões adotados na instituição em determinada época, para campos específicos do conhecimento, facilitando sua reavaliação. Seu *template*, igualmente, sinaliza aquilo que é praticado na instituição, por meio de seus componentes e das instruções dirigidas aos autores.

Esses registros, tanto no modelo como no documento final, tornam mais evidentes as eventuais necessidades de alteração ou de reelaboração dos modelos, facilitando atender a novas exigências relacionadas aos documentos finais, o que torna os processos de atualização mais dinâmicos.

- A seguir, descrevemos algumas características sociorretóricas do *Template COL*.

Propósito comunicativo e comunidade discursiva

Para se entender a relevância do propósito comunicativo desse modelo e a extensão da comunidade discursiva em que o modelo analisado específico circula, vale conhecer um pouco sobre a entidade que o construiu e sua finalidade, no *site* da COL, que pode ser acessado por meio do *site* da ABED²³, *link Faça você mesmo EAD*.

O propósito comunicativo do *Template COL* é orientar autores de um documento com fins didáticos, de diversas partes do mundo, na sua elaboração. Para atingir esse propósito, o modelo é composto de modo bastante autoexplicativo e contém campos de preenchimento, sendo que alguns se repetem automaticamente. É também acompanhado de um Guia do Usuário (COL, 2009). Para facilitar a

formatação do documento final, podendo ser utilizado por autores menos experientes, o *template* apresenta páginas pré-formatadas.

Criado para ser disponibilizado para professores e organizações com fins educacionais de diferentes países, fica patente pertencer a uma extensa comunidade discursiva que, mesmo em culturas distintas, é ligada por convenções comunicativas e propósitos semelhantes, na promoção do ensino e aprendizagem.

Os integrantes dessa comunidade são, principalmente: 1) os participantes da COL que criaram o *template* (e também seu guia de usuário), fazem a sua manutenção e divulgação e o disponibilizam pela internet; 2) instituições internacionais voltadas a desenvolver a educação, principalmente em países com menos recursos; 3) autores de documentos didáticos, entre eles alguns capacitados para o uso do *template* pelas referidas instituições.

➤ A seguir, utilizando como base os passos para análise propostos por Bhatia (1993), apresentamos nossas observações a respeito das características do *template* produzido pela *Commonwealth of Learning* (COL), descrito no capítulo anterior.

Por se tratar de um modelo que traz considerável extensão de texto que será mantido no documento final (ainda que por meio de seu significado), optamos por aplicar nossa análise diretamente ao *template*, entendendo que esse reflete as características de uma UD construída com base nele.

Utilizamos, como roteiro de análise, cinco dos sete passos propostos por Bhatia (1993), conforme segue:

Passo 1 - Colocando dado gênero textual em um contexto situacional

Bhatia (1993) propõe que, pela experiência e pelo conhecimento enciclopédico do analista e pelos indícios encontrados no texto, se procure entender a razão pela qual o texto é escrito de determinada maneira.

Utilizamos nossa experiência com trabalhos de revisão textual e também de autoria de documentos com fins didáticos baseados em *templates* – referida por Bhatia (1993) como a experiência anterior do analista com textos semelhantes e

com a comunidade profissional –, para colocar o *Template* COL, de modo intuitivo, em um contexto situacional, que é em seu papel de apoiador do autor de um documento com fins didáticos.

Entendemos que o *template* em análise pode ser considerado um modelo profissional pertencente ao meio educacional, por sua utilização no contexto de autoria de material didático, como se constata nas pistas internas do texto.

Alguns desses indícios são as instruções dirigidas ao autor do documento final, como: “*Adicione o título do curso aqui*”, “*Adicione o nome da Escola/ Departamento aqui*” e outras, em que “adicione” indica o caráter orientativo próprio do *template* e “curso, escola” apontam para o contexto educacional em que o *template* cumprirá seu propósito comunicativo principal (por meio do documento final). Também termos como “*Habilidades de estudo*”, “*Avaliações*” e outros dão indícios sobre a natureza do texto.

Uma característica típica do texto desse *template* é a sua organização, que o distingue de outros tipos e é voltada especificamente para nortear a escrita de um texto típico, que é a unidade didática.

Passo 2 - Pesquisando a literatura disponível

Ao procedermos à tradução do *Template* COL e à elaboração de explicações dirigidas a usuários autores, para apresentá-lo nesta dissertação, ganhamos maior familiaridade com seu texto. Ampliamos nosso conhecimento enciclopédico (BHATIA, 1993) a seu respeito, tendo contato com a literatura disponível – o Guia do Usuário (COL, 2009), que detalha todo o modo de utilização pelo autor da unidade didática, no aspecto técnico da formatação, e um manual para a criação de materiais para aprendizagem aberta e a distância (FREEMAN, 2005), indicado no próprio Guia do Usuário, com orientações conceituais sobre a elaboração do documento final.

Além dessas publicações, obtivemos informações a respeito da aplicação prática do *Template* COL e de suas possibilidades de adequação a necessidades específicas de uma organização, por meio de publicação da pesquisadora Fröhlich (2008), da Namíbia, conforme citado anteriormente.

Passo 3 - Refinando a análise situacional/ contextual

A autoria (emissão) do *Template* COL é da *Commonwealth of Learning* (COL), organização internacional que atua no desenvolvimento educacional, especialmente de populações menos favorecidas. Essa seria a “redatora do texto”, segundo Bhatia (1993). Sua audiência são entidades ligadas ao ensino, em vários países – que passam à condição de coautoras do *template*, quando o alteram para adequá-lo às suas realidades – e escritores de documentos didáticos, com ou sem experiência.

Os autores do *template* mantêm com sua audiência uma relação de dar apoio em trabalhos ligados à educação. As entidades que adotam o *template* dão suporte aos escritores, que, muitas vezes, passam por formação para a utilização do modelo. Os objetivos de todos eles se referem a ampliar o alcance da educação para populações que, originalmente, têm menor acesso ao ensino.

Podemos citar como “rede de textos circundantes” (BHATIA, 1993, p. 22) ao modelo em análise seu Guia do Usuário (COL, 2009) e também o manual escrito por Freeman (2005), citados no Passo 2, pois esses são utilizados pelos autores de documentos didáticos como apoio, tanto para a composição dos conteúdos como para a utilização prática do *template*.

A publicação de Fröhlich (2008), referida também no Passo 2, é um exemplo de texto gerado em razão da existência do *Template* COL.

Quanto aos textos de documentos didáticos elaborados com o apoio desse *template*, certamente por passarem por alterações em relação ao modelo original, encontramos dificuldades em localizá-los para incluir em nosso trabalho.

O *Template* COL faz parte de um projeto maior de intervenção no que Bhatia (1993, p. 21) chama de sua “realidade extratextual”, levando potencialmente a regiões com poucos recursos a possibilidade de produção de material de qualidade para o ensino e aprendizagem, como se constata pelo excerto constante do Passo 5 adiante.

Passo 4 - Selecionando o corpus

Atender a esse passo, no caso de um *template* de documento com fins educacionais, não é tarefa simples, visto que os criadores desse tipo de modelo mantêm certo sigilo quanto à sua estrutura, para preservar seus direitos autorais e sua vantagem estratégica na produção de materiais.

Por esse motivo, neste estudo iniciamos analisando livros didáticos, que têm muito em comum com a estrutura formal e conceitual do *template* de UD.

Com base em nosso conhecimento prévio, pudemos compor um quadro (Quadro 10) com os componentes essenciais de um modelo de UD, que nos serviu também como *corpus* de análise.

Tendo recebido a indicação do *template* de uso aberto COL, a seleção do *corpus* pôde ser completada, pois esse modelo revelou-se um texto típico, contendo a maioria dos elementos que compõem uma UD.

Um bom *template* de UD pode ser adequado e aplicado tanto a cursos de educação presencial como a distância, e o modelo que aqui analisamos, idealizado para EAD, é perfeitamente aplicável a ambas as modalidades. Ele está disponibilizado no *site* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no item “Faça você mesmo”.

Passo 5 - Estudando o contexto institucional

No caso de um texto elaborado por uma organização com objetivos e crenças declarados, o Passo 5 é facilitado, com relação à instituição que o produziu: a COL, desenvolvedora do *template* objeto de nossa análise, traz, em seu Guia do Usuário (COL, 2009), a seguinte declaração:

A Commonwealth of Learning é uma organização internacional [...] O propósito da Commonwealth of Learning [...] é criar e ampliar o acesso à educação e melhorar sua qualidade, utilizando técnicas de educação à distância e tecnologias de comunicação associadas para atender às necessidades específicas dos países membros. Os programas e atividades da agência visam a fortalecer as capacidades dos países membros para desenvolver os recursos humanos necessários para seu avanço econômico e social. Eles são realizados em colaboração com governos, agências relevantes, universidades, faculdades e outros estabelecimentos de ensino e

treinamento, entre os quais também procura promover esforços cooperativos. (COL, 2009, p. 2, tradução nossa).

Quanto às instituições que o utilizam, exemplificamos, no Capítulo 2, com o relato da pesquisadora Fröhlich (2008) sobre a adoção e implantação do modelo pela instituição em que atua, o *Centre for Open and Lifelong Learning* (COLL) [Centro de Aprendizagem Aberta e Vitalícia], da Politécnica da Namíbia (PoN). Reproduzimos, a seguir, a declaração do COLL constante de seu *site*, que revela sua missão:

O Centro para a Aprendizagem Aberta e ao Longo da Vida tem a missão de produzir e disponibilizar a aprendizagem aberta e a distância apoiada na Namibia University of Science and Technology (NUST) [Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia]. Como um centro de educação a distância, somos uma ramificação da NUST, enfocando a aprendizagem por diversos meios, para uma ampla gama de programas de estudo. Nossos alunos realizam seus estudos na modalidade de educação a distância [...] (COLL, 2018, tradução nossa)²⁴.

Passo 6 - Aplicando análise linguística em três níveis

Em nosso estudo, procuramos localizar certas características textuais, para entender o que Bhatia (1993) afirma ser mais relevante na pesquisa linguística, que é investigar quais os efeitos de textualização que essas características acarretam.

Como apontamos no *Passo 1 - Colocando dado gênero textual em um contexto situacional*, a utilização de verbos no modo Imperativo, como “adicione”, “complete”, “continue”, em orientações dirigidas ao autor do material didático, revela ser o *template* um modelo voltado a orientar o processo de escrita da UD.

Alguns substantivos como “atividade”, “avaliação”, “curso”, “disciplina”, “estudo”, “habilidades”, “resultados” também denotam a utilização do modelo no ambiente educacional.

Passo 7 - Obtendo informações de especialistas na análise de gêneros

Não efetuamos consulta a especialista, porém nos valem de nossa própria experiência de trabalho com: a) revisão de textos produzidos com base em

templates; b) autoria de material didático utilizando *templates* como apoio e d) alteração de *templates* para adequá-los a necessidades da instituição.

- Como último tópico de nossa análise, apresentamos nossas considerações a respeito da utilização do *template* como apoio na produção de documentos com fins didáticos, tendo como parâmetro as importantes contribuições de Swales.

Como ele afirma, existem “muito poucos ‘talentos naturais’; poucos autodidatas bem-sucedidos, que não precisam perguntar como criar uma grande obra”, e “a maioria de nós precisa de algum tipo de suporte, alguma espécie de estrutura progressiva e acolhedora fornecida por cursos, currículos, ementas ou tarefas gradativas e aconselhamento individual em vários níveis e várias situações” (SWALES, 2009b, p. 33).

Do ponto de vista retórico, tanto no processo educacional como no discurso acadêmico escrito, há, excepcionalmente, o que ele chama de corredeiras, ou atalhos, que seriam facilidades encontradas por alguns, mas sempre existem os degraus a serem galgados. Para auxiliar o autor do documento UD nos degraus de sua escrita, o *template* encontra o seu propósito de orientar e exemplificar. Segundo Paul e Charney (1999, p. 406 *apud* SWALES, 2009b, p. 43), “os exemplos continuam sendo o terreno comum que pode ser partilhado [...]”.

São muitos os exemplos em que se verifica a contribuição de Swales para processos de ensino, como se pode constatar na publicação organizada pela WAC Clearinghouse, da Colorado State University. Trata-se de uma série denominada *Perspectives on Writing* [Perspectivas sobre a Escrita], que apresenta estudos de escrita e dá suporte a professores de redação. Nela, Swales (2009a, p. x-xi) oferece seus ensinamentos sobre o tema *Worlds of Genre: Metaphors of Genre* [Mundos do gênero: metáforas do gênero].

No desenvolvimento deste estudo, entendemos a importância desse pesquisador para o campo do ensino, sobretudo no apoio à escrita acadêmica. E também a ampla divulgação e aplicação que seu Modelo CARS encontra, atravessando barreiras de idiomas e culturas e motivando trabalhos de pesquisa nos mais diferentes campos.

Com base no Modelo CARS, pudemos explorar o “*template* de unidade didática” de uma maneira mais abrangente, o que nos revelou suas características de orientação, que vão refletir no documento final elaborado, o qual tem o objetivo principal de apoiar, afetar diretamente as duas figuras mais importantes na busca do desenvolvimento humano pela educação, que são o estudante e o professor.

Também observamos que Swales não restringiu seus interesses de pesquisa apenas ao seu meio, mas procurou conhecer comunidades discursivas diferentes e entender como essas exercem pressão de concorrência sobre seus integrantes. Em vista disso, ele reconhece que, muitas vezes, um modelo pode precisar passar por adequações para funcionar em meios diferentes, como, por exemplo, o próprio modelo CARS.

Guardadas as devidas diferenças, vemos nos *templates* de documentos para fins didáticos muito do que Swales aponta sobre as características de um bom modelo. E enxergamos nesse tipo de modelo, também, grande potencial de auxílio ao processo de escrita de materiais que podem auxiliar efetivamente no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

➤ A seguir, nossas considerações finais a respeito deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos um modelo que é empregado, por instituições de ensino e autores professores ou especialistas, para a elaboração do documento de unidade didática, que, como vimos no Capítulo 2, tem por finalidade apoiar o professor na realização de suas aulas e cursos, com a organização de conteúdos desenvolvidos pelo próprio professor ou por outros autores, assim como de atividades a serem propostas aos estudantes.

Outra finalidade do documento de UD é servir de suporte aos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, como fonte de consulta e de orientação para a realização de atividades de autoestudo ou de estudo dirigido, bem como para receber as tarefas e exercícios propostos que visam à aplicação do conteúdo didático.

Por se tratar de um modelo estruturado não só para auxiliar na formatação do documento final, mas principalmente para guiar o autor na composição da unidade didática, de modo que ela possa alcançar satisfatoriamente seu propósito comunicativo junto ao leitor, entendemos que apenas a análise de elementos textuais e lexicais não daria conta de verificar o funcionamento do *template*.

Em vista disso, realizamos uma revisão de literatura a respeito de estudos sociorretóricos de gênero, buscando obter fundamentação para a nossa análise. Encontramos, no trabalho de Karolyn Miller, pistas para entender o nosso texto em análise pela perspectiva do gênero como ação social.

Baseamo-nos em Swales e, em especial, em seu Modelo CARS, de 1990, para identificar os movimentos retóricos, passos e ações escritas presentes nos componentes do *template* de UD, reconhecendo, na inter-relação entre eles, a formação de sentido que o *template* confere à unidade didática.

A reflexão sobre a dinâmica dos movimentos retóricos dentro dos documentos analisados leva-nos a entender melhor a interdependência que há entre os componentes da UD. E a presença desses componentes pode ser mais efetiva com a utilização do *template*, assim como a sua organização no documento final, contribuindo para o alcance de seus propósitos comunicativos.

No decorrer do presente estudo, chegamos a algumas conclusões. A primeira foi a constatação da relevância de se utilizar o *template* para a composição de um documento com fins didáticos, gerando um aumento na qualidade do material. Com nossa experiência em revisão textual de materiais de ensino, já tínhamos bastante clara essa percepção de que o *template* funciona de fato como um guia para o autor (e também para o revisor), e esta pesquisa ampliou nossa visão positivamente a esse respeito.

Na esteira de Bhatia (2012), entendemos que estamos tratando de um modelo textual cuja realização de propósitos comunicativos se dá nos âmbitos profissional e educacional.

Reconhecemos a importância da fase de planejamento conceitual na preparação do *template*, para que a unidade didática possa ser um reflexo desse planejamento, como Leitão e Libâneo e Freitas indicam.

Para que esse *template* cumpra seu propósito comunicativo de orientar a escrita do documento didático, sendo, algumas vezes, “interlocutor” entre a instituição de ensino e o autor da UD, ele apresenta sugestões e faz lembretes para o autor, mostrando quais são os elementos essenciais do documento final; quais são as maneiras mais adequadas de estabelecer a comunicação com o seu leitor, seja por meio da linguagem escrita, seja pelo uso de recursos visuais que o modelo oferece; onde buscar novos recursos de uso permitido etc.

Contribuiu de maneira importante para este trabalho o estudo da pesquisadora Georgina L. Fröhlich, atuante no Centro de Aprendizagem Aberta e Vitalícia (COLL), da Politécnica da Namíbia (PoN), por nos fornecer um estudo de caso bastante consistente. A autora fez um acompanhamento seguido de um relato detalhado a respeito da utilização prática de um *template* em seu país, onde há um esforço para capacitar escritores para a produção de materiais didáticos.

Fröhlich (2008) expõe as etapas do processo de utilização do modelo, desde a sua adaptação de *layout* e conteúdo orientativo às necessidades da organização, passando pela preparação dos escritores, resolução de problemas técnicos, principalmente com relação ao uso de *softwares*, por incompatibilidade de versões ou por inexperiência dos escritores.

A autora nos oferece uma conclusão de sua pesquisa, expondo os ganhos do processo, como o desenvolvimento das habilidades profissionais dos escritores, o maior domínio deles sobre a aparência de seus textos, a agilidade nas revisões e alterações, dispensando redesenhos.

No percurso de nossa pesquisa, reafirmaram-se algumas observações anteriores, como a carência de suporte que alguns docentes ou autores enfrentam ao escreverem materiais de aulas e cursos. Ao conhecer o *template* COL, também a nossa visão a respeito do uso do *template* para a produção de materiais didáticos se ampliou, pois conhecíamos na prática suas possibilidades de auxílio ao autor e ao revisor textual, gerando maior qualidade no material final, mas passamos a entendê-lo também como uma ferramenta de inclusão social.

Todas as experiências relatadas pela autora já nos eram familiares; porém, pudemos entender que o modelo em questão pode ajudar a transformar realidades sociais, tornando mais dinâmica a produção de textos com fins didáticos. Nossa vivência tem sido num meio educacional de certa forma privilegiado, fazendo parte de equipes com formação diversificada. Porém, no Brasil, há vários grupos em situação similar à da Namíbia em termos de educação.

Como pudemos ver em Fröhlich (2008), o *template* de um documento com fins didáticos tem, pelo seu caráter orientativo, uma importante função social como uma ferramenta de aprimoramento de materiais de ensino, propiciando o desenvolvimento profissional de autores e a expansão de processos educacionais, até mesmo em regiões menos favorecidas.

Esta pesquisa nos trouxe importantes questionamentos a respeito da necessidade de se priorizar a educação e de se fazer uso de recursos acessíveis, como os *templates* para a elaboração de documentos com fins didáticos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa Pisan Soares. *Contribuindo para a compreensão da prática de copidesque: o gênero introdução de dissertação de mestrado*. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa. PUC-SP, 2011. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/947/browse?type=access&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Acesso+Aberto&offset=81>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. Título original: *Estetika Slovesnogo Tvortchestva*. Moscou: Edições Iskustvo, [1979]. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1997.
- BATES. A. W. *Technology, E-learning and Distance Education*. 2. ed. *E-book*. London; New York: Routledge, 1995.
- BAZERMAN, Charles. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2000. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/>. Acesso em: 10 set. 2017.
- _____; MILLER, Carolyn R. Gêneros Textuais / Charles Bazerman, Carolyn Miller. DIONÍSIO, Angela Paiva et al (Orgs). *Bate-papo Acadêmico*. Recife: [s.n.], 2011. *E-book*. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- BHATIA, V. K. Critical reflections on genre analysis. *Ibérica*, n. 24, 2012, p. 17-28. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. Cádiz, España, 2012.
- _____. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London; New York: Continuum, 2004.
- _____. Análise de Gêneros Hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Universidade Federal do Ceará. *Rev. de Letras*, n. 103, v. 1/2, 2001. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art18.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- _____. Approach to genre analysis. In: _____. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993, p. 13-41.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. O Papel do Propósito Comunicativo na Análise de Gêneros: Diferentes Versões. 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. *Anais*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil, 2007. p. 729-742. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/index1.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- _____; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito Comunicativo em Análise de Gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

CAMPBELL, Karlyn Kohrs; JAMIESON, Kathleen Hall. Form and Genre in Rhetorical Criticism: An Introduction. In: _____; _____ (Eds). *Form and Genre: Shaping Rhetorical Action*. Falls Church, VA: Speech Communication Association, 1978. p. 9-32. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED151893.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

COELHO, Juliana Guimarães Rodrigues. Análise linguístico-discursiva do gênero introdução de artigo de pesquisa (para fins específicos): Teste ANPAD. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 11 n.º. 4 Belo Horizonte, 2011. p. 871-894. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400005#s15>. Acesso em: 26 nov. 2017.

COL - Commonwealth of Learning. *Creating Learning Materials for Open and Distance Learning*: Introducing the Commonwealth of Learning instructional design template for Microsoft Word 2007. Vancouver, 2009. Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/472>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima Canha; CAMPOS, Karlene do Socorro Rocha. Organização de material didático virtual na homepage. *Linha D'Água*, v. 28, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97655>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FREDRICKSON, Kirstin M; SWALES, John M. Competition and Discourse Community: Introductions from Nysvenska studier. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P.; NORDBERG, B. (Eds), *Text and Talk in Professional Context*. Uppsala: ASLA, 1994. p. 9-21. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286071862_Competition_and_discourse_community_Introductions_from_Nysvenska_studier>. Acesso em: 23 abr. 2017.

FREEMAN, Richards. *Creating Learning Materials for Open and Distance Learning: A Handbook for Authors and Instructional Designers*. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2005. Disponível em: <<http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/43/odlinstdesignHB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

FRÖHLICH, Georgina L. *Experiences of working with the COL electronic template*: Paper presented at the 5th Pan-Commonwealth Conference on Open Learning, 13-17 July 2008, London. Disponível em: <<http://ir.nust.na/handle/10628/64?show=full>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

LEITÃO, Vicente. A unidade didática. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 15 (4) 19-26, out;dez. 1976. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62747>>. Acesso em: 10 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: Velhos e Novos Temas*. Edição do Autor, 2002.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. [2009]. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLER, Carolyn R. Gênero como Ação Social (1984), revisitado 30 anos depois (2014). *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580/16706>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

_____. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, n. 2, May 1984. p. 151-167, 1984. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/238749675_Genre_as_Social_Action>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. Trabalho apresentado no *II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais*, na Mesa Redonda "Gêneros e ensino de Língua Estrangeira", com o título Questões de metodologia em análise de gêneros. União da Vitória, PR: FAFI, 6 ago 2004.

_____; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. *Intercâmbio*, n. 7, 1998. p. 117-25.

MURESAN, Laura-Mihaela. *A Genre-Based Approach to Research Writing in Economics: The Case of Romanian Economists Using English as Lingua Franca*. Bucharest University of Economics. Bucuresti, Romania, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280578410_A_Genre-based_Approach_to_Research_Writing_in_Economics_The_Case_of_Romanian_Economists_using_English_as_Lingua_Franca>. Acesso em: 3 nov. 2017.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. *ASp [Online]*, n. 69, 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/asp/4774>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SWALES, John M. *Prof. Swales on Genre and English for Academic Purposes* [Prof. Swales em Gênero e Inglês para Propósitos Acadêmicos]. Vídeo. TESOL academic. Publicado em 6 jan. 2016a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W--C4AzvwiU>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Worlds of Genre - Metaphors of Genre. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Debora (Eds). *Genre in a changing world*. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 2009a, p. 1-16. Disponível em: <<https://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b, p. 33-46. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

_____. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 13. impressão. Cambridge Applied Linguistics. Editores: Carol A. Chapelle and Susan Hunston, [1990], 2008.

_____. *Research genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. Occluded Genres in Academy: The Case of the Submission Letter. In: *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 45-58. (Pragmatics & Beyond New Series)

_____. *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Languages Studies Unit, 1981.

_____; FEAK, Christine B. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Skills and Tasks*. 3. ed. Michigan: Michigan Publishing, 2012. Disponível em: <<http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2173936>>. Acesso em: 13 out. 2017.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269293/1/Uphoff_Dorthe_D.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

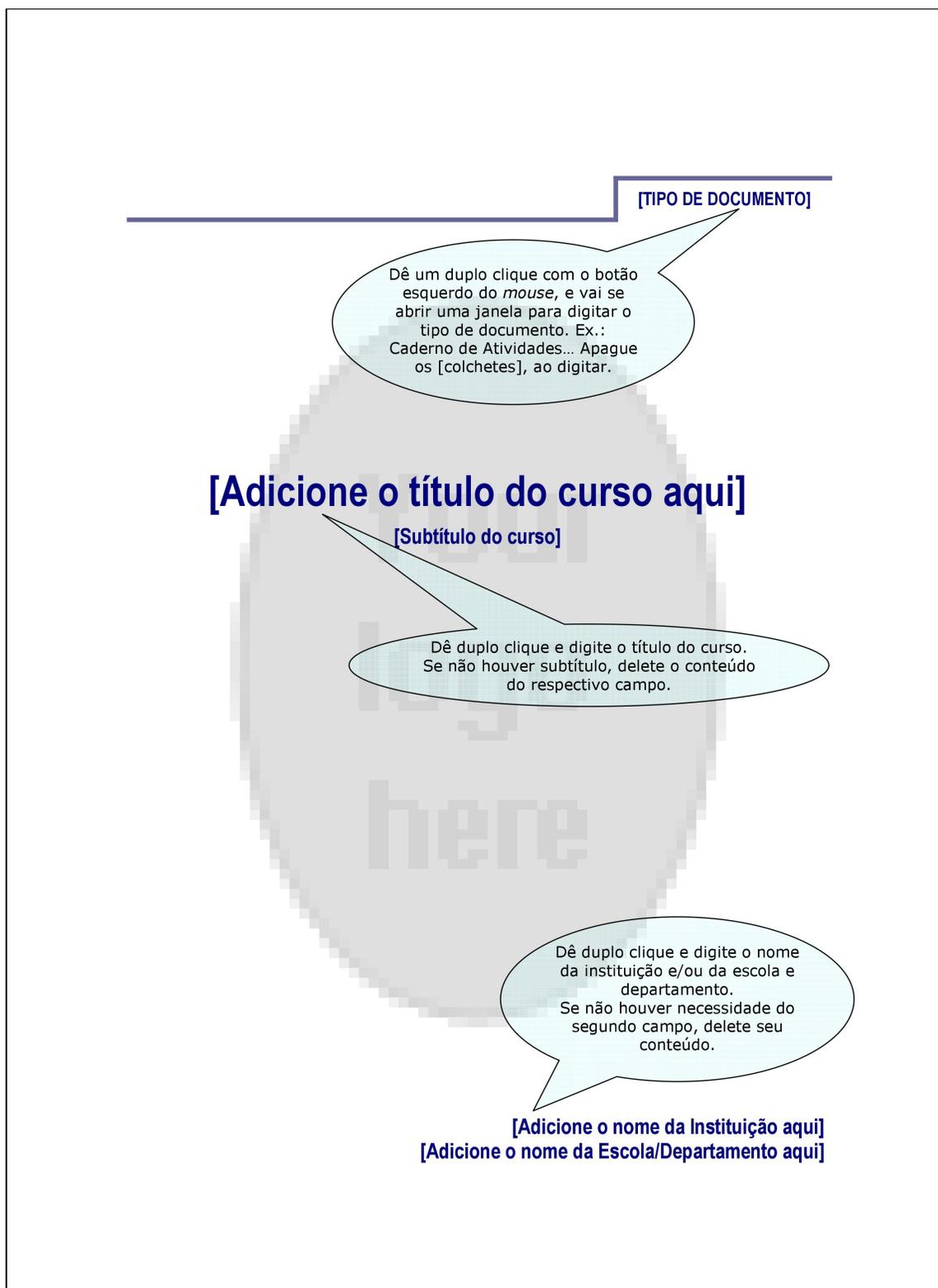
USC - University of Southern California. *Research Guides: Organizing Your Social Sciences Research Paper*. 4. The Introduction: The C.A.R.S. Model. Last Updated: Oct 9, 2017 2:00 PM. Disponível em: <<http://libguides.usc.edu/writingguide/CARS>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso y Conocimiento*. Conferencia Teun Van Dijk realizada en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Unab, 2012. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W2x0x4ZKJ_Q>. Acesso em: 23 abr. 2017.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - <i>Template</i> COL	
- capa.....	150
- folha de rosto.....	151
- 2ª folha de rosto.....	152
- pág. i.....	153
- pág. ii.....	154
- pág. 1.....	155
- pág. 2.....	156
- pág. 3.....	157
- pág. 4.....	158
- pág. 5.....	159
- pág. 6.....	160
- pág. 7.....	161
- pág. 9.....	162
- pág. 10.....	163
- pág. 11.....	164
- pág. 12.....	165
- pág. 13.....	166
- pág. 14.....	167
- pág. 15.....	168
- pág. 16.....	169
ANEXO B - <i>Template</i> COL com instruções em texto oculto	
- capa.....	170
- folha de rosto.....	171
- 2ª folha rosto.....	172
- pág. i.....	173
ANEXO B - <i>Template</i> COL original	
- pág. ii.....	174
- pág. 1.....	175
- pág. 2.....	176
ANEXO B - <i>Template</i> COL com instruções em texto oculto	
- pág. 3.....	177
- pág. 4.....	178
- pág. 5.....	179
- pág. 6.....	180
ANEXO B - <i>Template</i> COL original	
- pág. 7.....	181
ANEXO B - <i>Template</i> COL com instruções em texto oculto	
- pág. 9.....	182
- pág. 10.....	183

ANEXO A - Template COL - capa



Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 5 dez. 2017. Tradução e inserção de instruções pela autora.

ANEXO A - Template COL - folha de rosto

Copyright

[Adicione o texto de sua instituição sobre direitos autorais e autoria do material]

Dê duplo clique e digite texto sobre direitos autorais e dados de autoria do material.

Os campos de identificação da instituição serão preenchidos automaticamente. Caso contrário, selecione o texto e tecle F9. Se necessário, delete o segundo campo.

Dê duplo clique em cada campo de endereçamento que desejar que conste do material e preencha-o. Delete os campos não utilizados.

[Adicione o nome da Instituição aqui]
[Adicione o nome da Escola/Departamento aqui]

[Adicione a linha de endereço 1]
[Adicione a linha de endereço 2]
[Adicione a linha de endereço 3]
[Adicione o país]

Fax: +[Adicione o código do país] [Adicione o código de área] [Adicione o telefone #]
E-mail: [Adicione o endereço de e-mail]
Website: www.[Adicione o endereço do website]

ANEXO A - Template COL - 2ª folha de rosto

Esta seção de Reconhecimentos ou Agradecimentos pode ter seu título e texto alterados, ou mesmo ser totalmente excluída.

Reconhecimentos

A [Adicione o nome da Instituição aqui] [Adicione o nome da Escola/Departamento aqui] deseja agradecer aos a seguir relacionados por sua contribuição para este [TIPO DE DOCUMENTO]:

Dê duplo clique em cada campo e digite o nome da pessoa ou da instituição a quem é dirigido o agradecimento. Delete os campos não utilizados.

Dê duplo clique em cada campo e digite as respectivas colaborações agradecidas.

Os campos de identificação da instituição e tipo de documento serão preenchidos automaticamente. Caso contrário, selecione o texto e tecle F9. Se necessário, delete o segundo campo de identificação.

ANEXO A - Template COL - pág. i

<u>[Adicione o título do curso aqui]</u>	
Índice	
<p>O campo "título do curso" será preenchido automaticamente nesta página e nas seguintes.</p> <p>Os campos do Índice serão preenchidos automaticamente. Caso contrário, clique em qualquer ponto dentro do índice e tecla F9.</p>	
Sobre este [TIPO DE DOCUMENTO]	1
Como este [TIPO DE DOCUMENTO] está estruturado	1
Visão geral do curso	3
Bem-vindo ao [Adicione o título do curso aqui] [Subtítulo do curso]	3
[Adicione o título do curso aqui] [Subtítulo do curso] – este curso é adequado para você?	3
Resultados do curso	3
Prazos	4
Habilidades de estudo	4
Precisa de ajuda?	5
Atividades	6
Avaliações	6
Conhecendo este [TIPO DE DOCUMENTO]	7
Ícones de margem	7
Unidade 1	9
[Adicione o título da unidade aqui]	9
Introdução	9
[Primeiro título do tópico]	9
[Segundo título do tópico]	10
Resumo da Unidade	10
Atividade	10
Avaliação	10
Unidade 2	11
[Adicione o título da unidade aqui]	11
Introdução	11
[Primeiro título do tópico]	11
[Segundo título do tópico]	12
Resumo da Unidade	12
Atividade	12
Avaliação	12
Unidade 3	13
[Adicione o título da unidade aqui]	13
Introdução	13
[Primeiro título do tópico]	13

ANEXO A - *Template* COL - pág. ii

ii	<u>Índice</u>
[Segundo título do tópico].....	14
Resumo da Unidade.....	14
Atividade	14
Avaliação.....	14
Unidade 4	15
[Adicione o título da unidade aqui]	15
Introdução.....	15
[Primeiro título do tópico].....	15
[Segundo título do tópico].....	16
Resumo da Unidade.....	16
Atividade	16
Avaliação.....	16

ANEXO A - Template COL - pág. 1

Seu
logo
aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Sobre este [TIPO DE DOCUMENTO]

Insira o logotipo da instituição aqui, e ele se repetirá no cabeçalho, desta página em diante.

[Adicione o título do curso aqui] [Subtítulo do curso] foi produzido por [Adicione o nome da Instituição aqui]. Todos os [TIPO DE DOCUMENTO]s produzidos por [Adicione o nome da Instituição aqui] são estruturados da mesma maneira, conforme descrito a seguir.

Como este [TIPO DE DOCUMENTO] está estruturado

Os campos de identificação do curso, da instituição e tipo de documento serão preenchidos automaticamente. Caso contrário, selecione o texto e teclie F9. Delete os campos não utilizados. Faça o mesmo no decorrer do documento.

Visão geral do curso

Esta seção oferece uma introdução geral ao curso. As informações aqui contidas irão ajudá-lo a determinar:

- Se o curso é adequado para você.
- O que você já precisa saber.
- O que você pode esperar do curso.
- Quanto tempo você precisará investir para completar o curso.

A visão geral também fornece orientação sobre:

- Habilidades de estudo.
- Onde obter ajuda.
- Atividades e avaliações do curso.
- Ícones das atividades.
- Unidades.

Recomendamos enfaticamente que você leia *atentamente* a seção **Visão geral** antes de iniciar seu estudo.

O conteúdo do curso

O curso é dividido em unidades. Cada unidade compreende:

- Uma introdução ao conteúdo da unidade.
- Resultados da unidade.

1

ANEXO A - *Template* COL - pág. 2

Sobre este [TIPO DE DOCUMENTO]

Seu
logo
aqui

- Nova terminologia.
- Conteúdo principal da unidade com uma variedade de atividades de aprendizagem.
- Resumo da unidade.
- Atividades e/ou avaliações, conforme aplicável.

Recursos

Para aqueles interessados em aprender mais sobre este assunto, fornecemos uma lista de recursos adicionais no final deste [TIPO DE DOCUMENTO]; podem ser livros, artigos ou *sites*.

Seus comentários

Depois de completar o [Adicione o título do curso aqui], agradeceríamos se você reservasse alguns momentos para nos dar seu retorno sobre quaisquer aspectos deste curso. Os seus comentários podem incluir opiniões sobre

- Conteúdo e estrutura do curso.
- Materiais e recursos de leitura do curso.
- Atividades do curso.
- Avaliações do curso.
- Duração do curso.
- Suporte do curso (tutores atribuídos, ajuda técnica etc.)

O seu *feedback* construtivo nos ajudará a melhorar e aprimorar este curso.

ANEXO A - *Template* COL - pág. 3

Seu
logo
aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Visão geral do curso

Bem-vindo ao [Adicione o título do curso aqui] [Subtítulo do curso]

[Adicione a descrição geral do curso aqui]

**[Adicione o título do curso aqui]
[Subtítulo do curso] – este curso é adequado para você?**

Este curso destina-se a pessoas que [Adicione um conjunto de objetivos do curso aqui].

[Adicione quaisquer pré-requisitos ou habilidades necessárias aqui].

Os campos de título e subtítulo do curso serão preenchidos automaticamente (ou selecione o texto e tecla F9). Delete o campo de subtítulo, se preciso.

Resultados do curso



Resultados
Incluindo ou removendo itens.

Após a conclusão do [Adicione o título do curso aqui] [Subtítulo do curso] você será capaz de:

- [verbo] [complete a sentença].

Dê duplo clique em cada campo de Resultados e escreva, um a um, os resultados esperados (verbo + complemento da frase). Delete os campos desnecessários.

3

ANEXO A - *Template* COL - pág. 4

Sobre este [TIPO DE DOCUMENTO]

Seu logo aqui

Prazos



Qual a duração?

[Qual é a duração esperada deste curso?]

[Quanto tempo de estudo formal é necessário?]

[Quanto tempo de autoestudo é esperado/recomendado?]

Habilidades de estudo



Como um aluno adulto, sua abordagem ao aprendizado será diferente daquela de seu tempo de escolar: você escolherá o que deseja estudar, você terá motivação profissional e/ou pessoal para fazê-lo e provavelmente irá encaixar suas atividades de estudo com outras responsabilidades profissionais ou domésticas.

Essencialmente, você estará assumindo o controle do seu ambiente de aprendizagem. Como consequência, você precisará considerar problemas de desempenho relacionados ao gerenciamento de tempo, configuração de metas, gerenciamento de estresse etc. Talvez você também precise familiarizar-se com áreas como planejamento de redação, lidar com exames e usar a *web* como um recurso de aprendizagem.

Suas considerações mais significativas serão o *tempo* e o *espaço*, ou seja, o tempo que você dedica à sua aprendizagem e ao ambiente em que você se envolve na aprendizagem.

Recomendamos que você reserve um tempo agora – antes de iniciar seu autoestudo – para se familiarizar com essas questões. Há uma série de excelentes recursos na *web*. Alguns *links* sugeridos são:

- <http://www.how-to-study.com/>

O *site* "Como estudar" é dedicado aos recursos de habilidades de estudo. Você encontrará *links* para a preparação do estudo (uma lista de nove itens essenciais para um bom local de estudo), tomando notas, estratégias para ler livros de texto, usando fontes de referência, teste de ansiedade.

- <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/stdyhlp.html>

Este é o *site* da Virginia Tech, Divisão de Assuntos Estudantis. Você encontrará *links* para programar seu tempo (incluindo um *link* "aonde o tempo vai?"), uma lista de verificação de habilidades de estudo, técnicas básicas de concentração, controle do ambiente de estudo, tomada de nota, como ler ensaios para análise, habilidades de memória ("lembrando").

Este texto e os *sites* indicados devem ser adaptados à realidade de cada curso e público-alvo.

4

ANEXO A - *Template* COL - pág. 5



[Adicione o título do curso aqui]

- <http://www.howtostudy.org/resources.php>

Outro *site* "Como estudar" com *links* úteis para gerenciamento de tempo, leitura eficiente, habilidades de questionamento/escuta/observação, aproveitando ao máximo a atividade (aprendizagem "prática"), construção de memória, dicas para se motivar, desenvolvendo um plano de aprendizagem.

Os *links* acima são nossas sugestões para iniciá-lo no seu caminho. No momento da escrita, esses *links* da *web* estavam ativos. Se você quiser procurar mais, vá ao www.google.com e digite "noções básicas de autoestudo", "dicas de autoestudo", "habilidades de autoestudo" ou similares.

Precisa de ajuda?



Ajuda

[Existe um endereço de site do curso?]

[Qual é o nome do instrutor do curso? Onde ele pode ser localizado (local e horário do escritório, número de telefone/fax, endereço de e-mail)?]

[Existe um assistente de ensino para consultas de rotina? Onde ele pode ser localizado (local e horário do escritório, número de telefone/fax, endereço de e-mail)?]

[Existe um bibliotecário/assistente de pesquisa disponível? Onde ele pode ser localizado (local e horário do escritório, número de telefone/fax, endereço de e-mail)?]

[Existe um centro de recursos para alunos? Onde está localizado? Quais são os horários, número de telefone, quem é o gerente do centro de recursos, qual é o endereço de e-mail do gerente?]

[Quem faz contato com os alunos para questões técnicas (problemas de computador, acesso ao site etc.)?]

ANEXO A - Template COL - pág. 6

Sobre este [TIPO DE DOCUMENTO]

Seu
logo
aqui**Atividades****Tarefas**

[Quantas atividades existem para este curso?]

[Como as tarefas devem ser enviadas?]

[A quem as tarefas devem ser enviadas?]

[Qual é o prazo para envio de atividades? Fim de cada unidade? Datas específicas?]

[Qual é a ordem das atividades? Elas devem ser completadas na ordem em que estão apresentadas?]

Avaliações**Avaliações**

[Quantas avaliações haverá neste curso?]

[São autoavaliações ou avaliações marcadas pelo professor?]

[Quando as avaliações ocorrerão?]

[Qual a duração das avaliações?]

[Quanto tempo disponível os alunos terão para completar a(s) avaliação(ões)?]

[Quanto tempo demora o professor a marcar a(s) avaliação(ões)?]

ANEXO A - Template COL - pág. 7

Seu
logo
aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Conhecendo este [TIPO DE DOCUMENTO]

Ícones de margem

Cada ícone deve corresponder a um tópico específico do material de estudo. Se necessário, altere ou exclua os ícones desejados.

Ao trabalhar com este [TIPO DE DOCUMENTO], você notará o uso frequente de ícones de margem. Esses ícones servem para "sinalizar" um determinado texto, uma nova tarefa ou mudança de atividade. Eles foram incluídos para ajudá-lo a encontrar o seu caminho neste material de estudo.

Um conjunto completo de ícones é mostrado abaixo. Sugerimos que você se familiarize com os ícones e seu significado antes de iniciar seu estudo.

			
Atividade	Avaliação	Tarefa	Estudo de caso
			
Discussão	Atividade em grupo	Ajuda	Atenção!
			
Resultados	Leituras	Reflexão	Habilidades de estudo
			
Resumo	Glossário	Tempo	Dica

ANEXO A - Template COL - pág. 9*

Seu logo aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Unidade 1

[Adicione o título da unidade aqui]

Introdução

[Adicione um texto introdutório aqui]

Após ter concluído esta Unidade, você terá habilidades para:

- [verbo] [complete a sentença].



Resultados

Dê duplo clique em cada campo de Resultados e escreva, um a um, os resultados esperados (verbo + complemento da frase).



Glossário

Adicionando linhas extras ou removendo linhas da tabela.

[Termo]:	[Descrição do termo]

Dê duplo clique em cada campo do Glossário e escreva os termos de interesse utilizados na Unidade (termo + descrição). Delete os campos desnecessários.

[Primeiro título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do primeiro tópico, no padrão de formatação definido pela instituição.

9

* No modelo, há um salto da pág. 7 para a 9.

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 5 dez. 2017. Tradução e inserção de instruções pela autora.

ANEXO A - *Template COL* - pág. 10

Unidade 1

Seu logo aqui

Para acrescentar novos tópicos, basta copiar e colar o respectivo texto. Antes, porém, vá em Ferramentas do Word, Opções, e marque "Exibir códigos de campo".

[Segundo título do tópico]

Dê duplo clique e digite o título do segundo tópico.

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do segundo tópico.

Resumo da Unidade



Resumo

Nesta Unidade, você aprendeu [Adicione um texto resumido aqui – você pode usar os resultados da unidade para escrever este texto].

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Atividade



Tarefa

[Adicione o texto da atividade aqui]

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Avaliação



Avaliação

[Adicione o texto da avaliação aqui]

[Continue seu corpo de texto aqui]

10

ANEXO A - Template COL - pág. 11

Seu logo aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Unidade 2

Todas as instruções relativas à Unidade anterior devem ser seguidas para esta e para as próximas. Delete as que não forem necessárias.

[Adicione o título da unidade aqui]

Dê duplo clique e digite o título da Unidade.

Introdução

Dê duplo clique e insira um texto de Introdução à Unidade.

[Adicione um texto introdutório aqui]

Após ter concluído esta Unidade, você terá habilidades para:



Resultados

- [verbo] [complete a sentença].

Dê duplo clique em cada campo de Resultados e escreva, um a um, os resultados esperados (verbo + complemento da frase).



Glossário

Adicionando linhas extras ou removendo linhas da tabela.

[Termo]:	[Descrição do termo]

Dê duplo clique em cada campo do Glossário e escreva os termos de interesse utilizados na Unidade (termo + descrição). Delete os campos desnecessários.

[Primeiro título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do primeiro tópico, no padrão de formatação definido pela instituição.

11

ANEXO A - *Template COL* - pág. 12

Unidade 2

Seu logo aqui

Para acrescentar novos tópicos, basta copiar e colar o respectivo texto. Antes, porém, vá em Ferramentas do Word, Opções, e marque "Exibir códigos de campo".

[Segundo título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o título do segundo tópico.

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do segundo tópico.

Resumo da Unidade



Resumo

Nesta Unidade, você aprendeu [Adicione um texto resumido aqui – você pode usar os resultados da unidade para escrever este texto].

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Atividade



Tarefa

[Adicione o texto da atividade aqui]

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Avaliação



Avaliação

[Adicione o texto da avaliação aqui]

[Continue seu corpo de texto aqui]

12

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 5 dez. 2017. Tradução e inserção de instruções pela autora.

ANEXO A - Template COL - pág. 13

Seu logo aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Unidade 3

Todas as instruções relativas à Unidade anterior devem ser seguidas para esta e para a próxima. Delete as que não forem necessárias.

[Adicione o título da unidade aqui]

Dê duplo clique e digite o título da Unidade.

Introdução

Dê duplo clique e insira um texto de Introdução à Unidade.

[Adicione um texto introdutório aqui]

Após ter concluído esta Unidade, você terá habilidades para:



Resultados

- [verbo] [complete a sentença].

Dê duplo clique em cada campo de Resultados e escreva, um a um, os resultados esperados (verbo + complemento da frase).



Glossário

Adicionando linhas extras ou removendo linhas da tabela.

[Termo]:	[Descrição do termo]

Dê duplo clique em cada campo do Glossário e escreva os termos de interesse utilizados na Unidade (termo + descrição). Delete os campos desnecessários.

[Primeiro título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do primeiro tópico, no padrão de formatação definido pela instituição.

13

ANEXO A - Template COL - pág. 14

Unidade 3

Seu logo aqui

Para acrescentar novos tópicos, basta copiar e colar o respectivo texto. Antes, porém, vá em Ferramentas do Word, Opções, e marque "Exibir códigos de campo".

[Segundo título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o título do segundo tópico.

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do segundo tópico.

Resumo da Unidade



Resumo

Nesta Unidade, você aprendeu [Adicione um texto resumido aqui – você pode usar os resultados da unidade para escrever este texto].

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Atividade



Tarefa

[Adicione o texto da atividade aqui]

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Avaliação



Avaliação

[Adicione o texto da avaliação aqui]

[Continue seu corpo de texto aqui]

14

ANEXO A - Template COL - pág. 15

Seu logo aqui

[Adicione o título do curso aqui]

Unidade 4

Todas as instruções relativas à Unidade anterior devem ser seguidas para esta. Delete as que não forem necessárias.

[Adicione o título da unidade aqui]

Dê duplo clique e digite o título da Unidade.

Introdução

Dê duplo clique e insira um texto de Introdução à Unidade.

[Adicione um texto introdutório aqui]

Após ter concluído esta Unidade, você terá habilidades para:



Resultados

- [verbo] [complete a sentença].

Dê duplo clique em cada campo de Resultados e escreva, um a um, os resultados esperados (verbo + complemento da frase).



Glossário

Adicionando linhas extras ou removendo linhas da tabela.

[Termo]:	[Descrição do termo]

Dê duplo clique em cada campo do Glossário e escreva os termos de interesse utilizados na Unidade (termo + descrição). Delete os campos desnecessários.

[Primeiro título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do primeiro tópico, no padrão de formatação definido pela instituição.

15

ANEXO A - Template COL - pág. 16

Unidade 4

Seu logo aqui

Para acrescentar novos tópicos, basta copiar e colar o respectivo texto. Antes, porém, vá em Ferramentas do Word, Opções, e marque "Exibir códigos de campo".

[Segundo título do tópico]

[Adicione o texto do tópico aqui]

Dê duplo clique e digite o título do segundo tópico.

Dê duplo clique e digite o conteúdo didático do segundo tópico.

Resumo da Unidade



Resumo

Nesta Unidade, você aprendeu [Adicione um texto resumido aqui – você pode usar os resultados da unidade para escrever este texto].

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Atividade



Tarefa

[Adicione o texto da atividade aqui]

[Continue o corpo de seu texto aqui]

Avaliação



Avaliação

[Adicione o texto da avaliação aqui]

[Continue seu corpo de texto aqui]

16

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 5 dez. 2017. Tradução e inserção de instruções pela autora.

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - capa

Important note: If you have not yet done so, please review the sections “Before you start!” and “Template automation” in the user guide. This is particularly important if you do not see the red text help prompts below, and if you are not familiar with the use of form fields. To remove this text box, click on the border and press the <Delete> key.

[DOCUMENT TYPE]

Clique em [TIPO DE DOCUMENTO] e digite a descrição (por exemplo, manual de curso, caderno de autoestudo, guia do usuário) e **não** o título do curso. Digite em letras minúsculas; o texto irá aparecer automaticamente em MAIÚSCULAS. Consulte o guia do usuário para mais informações.

Se o título do seu curso é muito longo, consulte a seção “O campo de formulário [Adicione o título do curso aqui]”, no Guia do Usuário, para obter ajuda antes de modificar o formato abaixo.

[Add course title here]

[Course sub-title]

Se o seu curso não tem subtítulo, clique neste campo e pressione a tecla <Delete>.

Se você não pretende incluir o nome da escola ou departamento, clique em [Adicione o nome da Escola/Departamento aqui] e pressione a tecla <Delete>.

> Antes de ir para a próxima página!
 Pressione <Ctrl>+<A>; então, pressione <F9>. Isso vai inserir automaticamente, nos campos vinculados relevantes do manual todo, o texto que você digitou nos campos de formulário desta página.

[Add institute name here]
 [Add School/Department name here]

Nota: Para ver as instruções de ajuda (texto oculto), clique em Ferramentas → Opções → Exibir → (Marcas de formatação) Todas.

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 15 dez. 2017. Tradução das instruções em texto oculto pela autora.

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - folha de rosto

Copyright

[Add copyright text here]

➤ Orientações sobre direitos autorais estão disponíveis no site da COL, em: <<http://oasis.col.org>>.

Se um campo de endereço não for necessário, clique nele e pressione a tecla <Delete>.

Se você não vê o nome de sua instituição (e escola/departamento, se aplicável) abaixo, volte à primeira página (parte inferior) e siga as instruções de ajuda "Antes de ir para a próxima página!".

[Add institute name here]
[Add School/Department name here]

[Add address line 1]
[Add address line 2]
[Add address line 3]
[Add country]

Fax: +[Add country code] [Add area code] [Add telephone #]
E-mail: [Add e-mail address]
Website: www.[Add website address]

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 15 dez. 2017. Tradução das instruções em texto oculto pela autora.

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - 2ª folha de rosto

Acknowledgements

The [Add institute name here] [Add School/Department name here] wishes to thank those below for their contribution to this [DOCUMENT TYPE]:

Clique em cada um dos campos acima, para declarar o *tipo* de assistência (inserção de conteúdo do curso, permissão para usar excertos de outros materiais de curso, fonte de gráficos etc.).

Clique em cada um dos campos acima, para o reconhecimento às pessoas/instituições que lhe prestaram assistência.

Não é necessário deletar os campos não utilizados – estes não serão impressos.

Para adicionar linhas extras a essa lista, clique na *última linha* da *coluna à direita* e pressione a tecla <TAB>, tantas vezes quanto necessário.

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - pág. i

[Add course title here]	
Contents	<p>➤ Não faça alterações manuais na página de Conteúdos!</p> <p>Clique dentro da lista abaixo (você vai ver um sombreado cinza) e pressione <F9>. Essa operação vai atualizar automaticamente os conteúdos. Repita-a em qualquer momento do desenvolvimento deste material de curso, para o <i>update</i> dos conteúdos.</p>
About this [DOCUMENT TYPE]	1
How this [DOCUMENT TYPE] is structured	1
Course overview	3
Welcome to [Add course title here] [Course sub-title]	3
[Add course title here] [Course sub-title]—is this course for you?	3
Course outcomes	3
Timeframe	4
Study skills	4
Need help?	5
Assignments	6
Assessments	6
Getting around this [DOCUMENT TYPE]	7
Margin icons	7
Unit 1	9
[Add unit title here]	9
Introduction	9
[First topic heading]	9
[Second topic heading]	10
Unit summary	10
Assignment	10
Assessment	10
Unit 2	11
[Add unit title here]	11
Introduction	11
[First topic heading]	11
[Second topic heading]	12
Unit summary	12
Assignment	12
Assessment	12
Unit 3	13
[Add unit title here]	13
Introduction	13
[First topic heading]	13
[Second topic heading]	14

ANEXO B - Template COL original - pág. ii

ii	Contents
Unit summary	10
Assignment	10
Assessment	10
Unit 4	10
[Add unit title here]	10
Introduction	10
[First topic heading]	10
[Second topic heading]	10
Unit summary	10
Assignment	10
Assessment	10

ANEXO B - Template COL original - pág. 1



[Add course title here]

About this [DOCUMENT TYPE]

[Add course title here] [Course sub-title] has been produced by [Add institute name here]. All [DOCUMENT TYPE]s produced by [Add institute name here] are structured in the same way, as outlined below.

How this [DOCUMENT TYPE] is structured

The course overview

The course overview gives you a general introduction to the course. Information contained in the course overview will help you determine:

- If the course is suitable for you.
- What you will already need to know.
- What you can expect from the course.
- How much time you will need to invest to complete the course.

The overview also provides guidance on:

- Study skills.
- Where to get help.
- Course assignments and assessments.
- Activity icons.
- Units.

We strongly recommend that you read the overview *carefully* before starting your study.

The course content

The course is broken down into units. Each unit comprises:

- An introduction to the unit content.
- Unit outcomes.

ANEXO B - *Template* COL original - pág. 2

Section Title	
<ul style="list-style-type: none">▪ New terminology.▪ Core content of the unit with a variety of learning activities.▪ A unit summary.▪ Assignments and/or assessments, as applicable.	
Resources	
<p>For those interested in learning more on this subject, we provide you with a list of additional resources at the end of this [DOCUMENT TYPE]; these may be books, articles or web sites.</p>	
Your comments	
<p>After completing [Add course title here] we would appreciate it if you would take a few moments to give us your feedback on any aspect of this course. Your feedback might include comments on:</p>	
<ul style="list-style-type: none">▪ Course content and structure.▪ Course reading materials and resources.▪ Course assignments.▪ Course assessments.▪ Course duration.▪ Course support (assigned tutors, technical help, etc.)	
<p>Your constructive feedback will help us to improve and enhance this course.</p>	
2	

ANEXO B - Template COL com instruções em texto oculto - pág. 3



[Add course title here]

Course overview

> Leia o manual de Richard Freeman, seção 3.3: Definindo metas e objetivos para seu curso.

Welcome to [Add course title here] [Course sub-title]

[Add a general description of the course here]

[Add course title here] [Course sub-title]—is this course for you?

This course is intended for people who [Add a set of course aims here].

[Add any prerequisites or skills required here].

Course outcomes

> Use verbos de taxonomia. Leia o manual de Richard Freeman, seções 3.3.3: Taxonomia de Bloom; 3.3.4: Outras taxonomias; 3.3.5: Objetivos e resultados de aprendizagem.

Upon completion of [Add course title here] [Course sub-title] you will be able to



Outcomes

Para adicionar resultados extras, pressione <ENTER> após o último resultado. Consulte o guia do usuário para instruções sobre formatação de resultados adicionais.

Para deletar algum resultado não utilizado, selecione a linha toda – incluindo a marca de parágrafo (¶) e pressione a tecla <Delete>.

- [verb] [complete the sentence].

3

ANEXO B - Template COL com instruções em texto oculto - pág. 4

Section Title		
<hr/>		
Timeframe	Dê detalhes, aqui, sobre os prazos do curso. Ao redigir este texto, você pode querer usar os campos abaixo como um guia geral.	
 <p>How long?</p>	[What is the expected duration of this course?]	
	[How much formal study time is required?]	
	[How much self-study time is expected/recommended?]	
<hr/>		
Study skills		
	<p>As an adult learner your approach to learning will be different to that from your school days: you will choose what you want to study, you will have professional and/or personal motivation for doing so and you will most likely be fitting your study activities around other professional or domestic responsibilities.</p>	
	<p>Essentially you will be taking control of your learning environment. As a consequence, you will need to consider performance issues related to time management, goal setting, stress management, etc. Perhaps you will also need to reacquaint yourself in areas such as essay planning, coping with exams and using the web as a learning resource.</p>	
	<p>Your most significant considerations will be <i>time</i> and <i>space</i> i.e. the time you dedicate to your learning and the environment in which you engage in that learning.</p>	
	<p>We recommend that you take time now—before starting your self-study—to familiarize yourself with these issues. There are a number of excellent resources on the web. A few suggested links are:</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ http://www.how-to-study.com/ The “How to study” web site is dedicated to study skills resources. You will find links to study preparation (a list of nine essentials for a good study place), taking notes, strategies for reading text books, using reference sources, test anxiety. ▪ http://www.ucc.vt.edu/stdysk/stdyhlp.html This is the web site of the Virginia Tech, Division of Student Affairs. You will find links to time scheduling (including a “where does time go?” link), a study skill checklist, basic concentration techniques, control of the study environment, note taking, how to read essays for 	
4	<hr/>	

ANEXO B - Template COL com instruções em texto oculto - pág. 5



[Add course title here]

analysis, memory skills (“remembering”).

- <http://www.howtostudy.org/resources.php>

Another “How to study” web site with useful links to time management, efficient reading, questioning/listening/observing skills, getting the most out of doing (“hands-on” learning), memory building, tips for staying motivated, developing a learning plan.

The above links are our suggestions to start you on your way. At the time of writing these web links were active. If you want to look for more go to www.google.com and type “self-study basics”, “self-study tips”, “self-study skills” or similar.

Forneça detalhes, aqui, do sistema de suporte. Ao escrever este texto, você pode querer utilizar os campos abaixo como um guia geral.

Need help?



Help

Is there a course web site address?

What is the course instructor's name? Where can s/he be located (office location and hours, telephone/fax number, e-mail address)?

Is there a teaching assistant for routine enquiries? Where can s/he be located (office location and hours, telephone/fax number, e-mail address)?

Is there a librarian/research assistant available? Where can s/he be located (office location and hours, telephone/fax number, e-mail address)?

Is there a learners' resource centre? Where is it located? What are the opening hours, telephone number, who is the resource centre manager, what is the manager's e-mail address)?

Who do learners contact for technical issues (computer problems, website access, etc.)

5

ANEXO B - Template COL com instruções em texto oculto - pág. 6

Section Title		
<p>Assignments</p> <p>Escreva a descrição das regras gerais relativas às atribuições. Ao fazer este texto, você pode querer usar os campos abaixo como um guia.</p>		
 <p>Assignments</p>	<p>[How many assignments are there for this course?]</p> <p>[How are the assignments are to be submitted?]</p> <p>[To whom should the assignments be submitted?]</p> <p>[What is the schedule for submitting assignments? End of each unit? Specific dates?]</p> <p>[What is the order of the assignments? Must they be completed in the order in which they are set?]</p>	
<p>Assessments</p> <p>Descreva as regras gerais relativas às avaliações. Ao escrever este texto, você pode gostar de usar os campos abaixo como um guia.</p>		
 <p>Assessments</p>	<p>How many assessments will there be in this course?</p> <p>Are they self-assessments or teacher-marked assessments?</p> <p>When will the assessments take place?</p> <p>How long will the assessments be?</p> <p>How long will learners be allowed to complete the assessment(s)?</p> <p>How long will it take a teacher to mark the assessment(s)?</p>	
<p>6</p>		

ANEXO B - Template COL original - pág. 7

Your logo here

[Add course title here]

Getting around this [DOCUMENT TYPE]

Margin icons

While working through this [DOCUMENT TYPE] you will notice the frequent use of margin icons. These icons serve to “signpost” a particular piece of text, a new task or change in activity; they have been included to help you to find your way around this [DOCUMENT TYPE].

A complete icon set is shown below. We suggest that you familiarize yourself with the icons and their meaning before starting your study.

			
Activity	Assessment	Assignment	Case study
			
Discussion	Group activity	Help	Note it!
			
Outcomes	Reading	Reflection	Study skills
			
Summary	Terminology	Time	Tip

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - pág. 9*



[Add course title here]

Unit 1

[Add unit title here]

Introduction

[Add introductory text here]

Upon completion of this unit you will be able to:

➤ Lembre de usar verbos de taxonomia para os resultados! (Veja o texto de ajuda em Resultados do curso, página 3).


Outcomes

- [verb] [complete the sentence].


Terminology

[Term]:	[Term description]

Para adicionar resultados extras, pressione <ENTER> após o último resultado. Consulte o guia do usuário, para obter instruções sobre formatação de resultados adicionais.

Consulte a seção "Adicionando linhas extras ao gráfico Tabela" ou "Removendo linhas do gráfico Tabela", no guia do usuário, para incluir termos adicionais ou excluir linhas não utilizadas.

Leia o manual de Richard Freeman, seção 9: *Rascunhando e testando*.

[First topic heading]

[Add topic text here]

➤ Note que o [Título do primeiro tópico] utiliza o estilo Título nível 3. Use Título nível 4 ou 5 para subtítulos adicionais neste tópico. Veja o guia do usuário para mais ajuda sobre o uso de estilos.

9

* No modelo, há um salto da pág. 7 para a 9.

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 15 dez. 2017. Tradução das instruções em texto oculto pela autora.

ANEXO B - *Template* COL com instruções em texto oculto - pág. 10



Section Title

[Second topic heading] ➤ Observe que o [Título do segundo tópico] usa o estilo Título nível 3. Utilize Título nível 4 ou 5 para subtítulos adicionais neste tópico. Veja o guia do usuário para mais ajuda sobre o uso de estilos.

[Add topic text here]

Unit summary ➤ Veja o manual de Richard Freeman, seção 4.1.3: *Componentes que formam a estrutura de três partes* (Estágio 3: Lembrar aos alunos...).



Summary

In this unit you learned [Add summary text here - you may wish to use the unit outcomes to write this text]

[Continue your body text here]

Assignment ➤ Leia o manual de Richard Freeman, seção 6.4: *Planejando e escrevendo atribuições marcadas por tutores.*



Assignment

[Add assignment text here]

Se você não necessita de uma atividade nesta unidade, siga as instruções "Removendo uma atividade da unidade", no guia do usuário, para deletá-la.

[Continue your body text here]

Assessment ➤ Veja o manual de Richard Freeman, seção 6.3: *Planejando e escrevendo avaliações.*



Assessment

[Add assessment text here]

Se você não necessita de uma avaliação nesta unidade, siga as instruções "Removendo uma avaliação da unidade", no guia do usuário, para deletá-la.

[Continue your body text here]

10

Deixamos de reproduzir as Unidades 2 a 4 (p. 11-16), por terem o mesmo conteúdo da Unidade 1 (p. 9-10).

Fonte: Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/469>>. Acesso em: 15 dez. 2017. Tradução das instruções em texto oculto pela autora.