

## Casos para o ensino: uma abordagem a partir da Linguística de Texto

Mirelle da Silva Monteiro Araújo,  
Socorro Cláudia Tavares de Sousa\*

Submissão em 01/12/2016; Aprovação em 20/12/2016

### RESUMO

Os *casos para o ensino* são utilizados em cursos de formação de profissionais de nível superior com finalidade de promover uma convergência entre teoria e prática. Eles são muito utilizados no curso de Administração e lá são compreendidos como método ou metodologia. Recentemente os *casos para o ensino* foram utilizados na formação de professores do curso de licenciatura em Letras (ARAÚJO, 2016) e a partir da ótica da Linguística de Texto, questionamos se os *casos para o ensino* são apenas método ou metodologia. Este ensaio tem como objetivo geral apresentar uma nova perspectiva para os *casos para o ensino*, demonstrando como eles se configuram enquanto gênero textual, apresentando regularidades textuais, nos papéis sociais, nos processos de leitura e escritura. Para cumprir o objetivo proposto, procedemos a uma revisão teórica sobre *casos para o ensino* na literatura da área de Administração sob o ponto de vista da noção de gênero textual proposta por Swales (2009) e da metodologia de análise de gêneros proposta por Paré e Smart (2003).

### PALAVRAS-CHAVE

Caso para o ensino; Gênero textual; Linguística de Texto.

### ABSTRACT

Teaching cases are used in training courses for higher education to promote a convergence between theory and practice. They are widely used in the Administration course and there are understood as method or methodology. Recently the teaching cases were used in the training of teachers of the degree course in Languages (ARAÚJO, 2016) and from the point of view of Text Linguistics we questioned whether the teaching cases are only method or methodology. This essay aims to present a new perspective for teaching cases, demonstrating how it is configured as a textual genre, presenting textual regularities, in social roles, in the processes of reading and writing. To fulfill the proposed objective, we proceeded to a theoretical review on teaching cases in the literature of the Administration area from the point of view of the notion of textual genre proposed by Swales (2009) and the methodology of genre analysis proposed by Paré and Smart (2003).

### KEY-WORDS

Teaching case; Textual gender; Text Linguistics.

## 1. INTRODUÇÃO

Os *casos para o ensino* surgiram a partir da necessidade de promover discussões que unissem teoria e prática no processo de formação de diversos cursos de nível superior. Cada área profissional, com suas especificidades, utiliza os *casos para o ensino* com a finalidade de levar os estudantes a desenvolverem a capacidade de analisar situações reais de sua profissão atreladas às teorias vistas durante sua formação. Criados no curso de Direito da Faculdade de Harvard, em 1880, por Christopher Langdell, obtiveram sucesso em possibilitar a aproximação entre conteúdos vistos no curso de formação e os problemas que ocorrem em ambiente profissional. Dada sua eficácia, estes se expandiram para outras instituições de ensino, outros países e outros cursos, tais como: Administração, Medicina, Pedagogia e mais recentemente na Licenciatura em Letras (ARAÚJO, 2016).

\* **Vinculação profissional:** Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística, Universidade Federal da Paraíba – NEPEL/UFPB, Cidade Universitária, João Pessoa – PB, CEP 58059-900. Email: sclaudiats@gmail.com

A área de Administração utiliza com recorrência os *casos para o ensino* com o propósito de conduzir os alunos à compreensão da complexidade dos problemas de gestão das organizações. O *caso para o ensino* “proporciona ao aluno muito mais do que a memorização ou compreensão dos fatos administrativos, mas permite que este se coloque no papel de administrador numa autêntica situação de gestão” (GIL, 2004, p.8). Sua utilização tem se mostrado tão eficaz em promover a inter-relação entre teoria e prática que algumas universidades brasileiras mantêm laboratórios e bibliotecas de *caso para o ensino* (Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Instituto de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Dom Cabral, Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Paraná), além disso, os casos também têm alcançado lugar de publicação em revistas e de discussão em eventos e disciplinas da pós-graduação.

Na área de Administração ao longo de anos de sua utilização o *caso para o ensino* tem sido compreendido como um método ou metodologia de ensino como afirma Fachin, Tanure e Duarte (2007, p.8): “o método de caso é utilizado em várias escolas de diversos países”, porém ao ser utilizado na formação de profissionais da área de Letras sentimos a necessidade de questionar: o *caso para o ensino* é apenas método ou metodologia de ensino? Apropriando-nos da noção de gênero textual proveniente da Linguística de Texto que é compreendido como “uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p.58 *apud* HEMAS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.115), questionamos se o *caso para o ensino* não seria um gênero textual. Nessa perspectiva, objetivamos neste ensaio apresentar o *caso para o ensino* como um gênero textual, caracterizando suas regularidades textuais, dos papéis sociais, dos processos de leitura e escrita.

Para tanto, utilizamos os conhecimentos sobre *caso para o ensino* com base em autores da Administração, tais como: Gomes (2006), Roesch (2007); Roesch e Fernandes (2007), Ellet (2008), Graham (2010), Gil (2004), Fachin; Tanure; Duarte (2007), a partir da ótica da noção de gênero textual proposta por Swales (2009) e da metodologia de análise de gêneros proposta por Paré e Smart (2003). Ressaltamos que essa pesquisa é pioneira em analisar o *caso para o ensino* a partir do ponto de vista da Linguística de Texto.

Para fins de organização retórica, afora esta introdução e as considerações finais, este ensaio está dividido em 04 partes: a apresentação dos *casos para o ensino* proveniente da revisão da literatura em Administração, a noção de gênero textual desenvolvida por Swales (2009), a discussão de *caso para o ensino* enquanto gênero textual a partir da concepção de Swales (2009) e da metodologia de Paré e Smart (2003).

## 2. DEFINIÇÃO E FUNÇÃO DE CASOS PARA O ENSINO SOB A ÓTICA DA ADMINISTRAÇÃO

Os casos para o *ensino* são utilizados em cursos de formação de profissionais objetivando expor a complexidade dos problemas provenientes da prática profissional e confrontá-los com as teorias provenientes das diferentes áreas do conhecimento. Na literatura da área de Administração (empresarial ou pública) os casos têm sido conceituados como:

[...] uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios, experimentado por uma determinada organização ou pessoa, em um certo momento, envolvendo um problema, uma decisão, um desafio ou uma oportunidade a ser considerada por alguém. Os casos são também uma excelente ferramenta para testar o entendimento da teoria, conectar a teoria com a prática e para desenvolver avanços teóricos, os casos oferecem a oportunidade de ver como a teoria é praticada (GOMES, 2006, p.18).

[...] a reconstrução para fins didáticos de uma situação problemática gerencial ou organizacional. O conflito do caso pode tratar de decisão de carreira de um executivo, das negociações para uma *joint venture*, referir-se a problemas com fornecedores, descrever os impactos da reestruturação organizacional entre outros temas (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.25).

[...] casos são representações textuais da realidade que colocam o leitor no papel de participante da situação. A sua unidade de análise varia consideravelmente, desde um único indivíduo ou organização a toda uma nação ou mesmo ao mundo. Sua exposição pode se estender de uma página a cinquenta ou mais, embora todos tenham um propósito em comum: representar a realidade, descrever uma situação com todos os fatos transversais e delimitações – incluindo impropriedades, questões secundárias, falsos juízos e informações incompletas ou em quantidade demasiada (ELLETT, 2008, p.21).

Um estudo de caso consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias. Ele apresenta um problema relacionado a políticas públicas ou à administração pública em forma de história, acompanhada por informações contextuais e de fundo. Permite aos usuários chegar a conclusões sobre a teoria do setor público, melhorar potencialmente práticas existentes, considerar e avaliar cursos alternativos de ação, bem como aumentar a compreensão sobre as circunstâncias nas quais as decisões são tomadas. Contudo, um caso é mais do que isso. Ele é também uma forma estruturada para compartilhar experiências, revelar desafios e oportunidades, com os quais uma organização se depara e comunicar decisões aprendidas e práticas pioneiras que podem auxiliar outro em situações similares (GRAHAM, 2010, p.25).

Tomando como base as definições oriundas da Administração sobre os casos para ensino, podemos afirmar que o *caso para o ensino* é uma narração de uma história verídica que sofre adaptações necessárias para ser escrita que busca promover a inter-relação entre teoria e prática profissional e tem finalidades didáticas. Ele apresenta um protagonista que está vivenciando um problema/dilema em um determinado contexto. O conflito pode envolver desde uma a várias pessoas, ocorre em um contexto específico, apresenta os diversos fatores que podem estar ocasionando o dilema e necessita da resolução de uma situação-problema, levando o estudante a se projetar no lugar profissional do personagem em questão. Desse modo, o profissional em formação inicial ou continuada tem a oportunidade de vivenciar experiências provenientes de sua área de atuação.

Os exemplares de casos para ensino são variáveis quanto à sua extensão e quanto à problemática que abordam, porém têm em comum a finalidade de explorar os dilemas de dada realidade profissional. O *caso para o ensino* exige de quem irá solucioná-lo a busca por fundamentação teórica que propicie uma resposta adequada ao problema em questão, além de levar os estudantes à teoria, ele traz a prática para dentro da sala de aula proporcionando aos discentes conhecer as várias atividades de seus futuros ambientes de trabalho e os desafios.

É importante destacar a diferença entre *casos para o ensino* e estudos de caso. O primeiro, como já dito, é a narração de história com fins didáticos embora seja chamado de método ou metodologia por ser considerado um instrumento pedagógico, porém nossa pesquisa mostrará que ele pode ser considerado como um gênero textual. O segundo é uma metodologia de pesquisa utilizada para examinar determinadas realidades para fins de pesquisa.

### 3. O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

Gênero textual, como será apresentado aqui, é um conceito oriundo dos estudos da Linguística de Texto. Neste ensaio, utilizaremos a abordagem sociorretórica proposta por Swales (2009). A escolha em utilizar a proposta teórica desse autor justifica-se pelo fato de ele ser conhecido por desenvolver estudos sobre gêneros textuais principalmente em contextos profissionais e acadêmicos (ambiente onde se encontra situado o *caso para o ensino*), realizando uma abordagem que considera as situações comunicativas e a análise linguística. Na perspectiva sociorretórica, os gêneros são considerados em seus aspectos formais e nas práticas sociais que revelam as escolhas linguísticas (HEMAIS E BIASI-RODRIGUES, 2005).

Segundo Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009, p. 18-19), a proposta teórica de Swales é permeada pela compreensão de que “o contexto é fundamental para se entender e interpretar um texto e de que os elementos linguísticos não são suficientes para uma análise do gênero, para o seu reconhecimento em qualquer situação comunicativa”. Nessa perspectiva, é primordial no processo de análise compreender que o gênero depende de conhecimentos que vão além daqueles relevantes ao próprio texto.

Para construir sua noção de gênero textual, Swales (2009) agrupou ideias de vários campos de conhecimento, o que concede a sua noção uma postura eclética. Ele uniu influências oriundas: a) “das variedades funcionais do inglês” e, nessa perspectiva, o estudo dos gêneros deve considerar os fenômenos linguísticos; b) “dos estudos das quatro habilidades na aprendizagem”, especificamente sobre as estratégias de leitura utilizadas com diferentes objetivos; c) da “pesquisa na área de aprendizagem e em particular as abordagens de noções e funções”, principalmente a relação entre enunciados e propósitos comunicativos; d) dos estudos da análise do discurso que consideram a estrutura temática e os elementos textuais (coesão, coerência...); e) da perspectiva do antropólogo Clifford Geertz que afirma que categorizar pode ajudar a esclarecer as diferenças e as diferenças representam formas de conhecimento sobre o mundo (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110).

Swales (2009) considera um problema afirmar que a noção de gênero envolve apenas uma fórmula textual, o que para ele é uma abordagem reducionista. O autor propõe uma definição de gênero levando em consideração conhecimentos oriundos de quatro áreas. Dos estudos do folclore, ele destaca a importância da classificação de textos como tipos ideais. Essa perspectiva mostra a Swales a relevância de classificar os gêneros para oferecer uma tipologia. Ainda da influência do folclore, o autor destaca o valor sócio cultural que pode ser atribuído aos gêneros textuais dado a sua finalidade social e a percepção que a comunidade tem de como interpretar um texto, sendo, pois, um meio para a realização de dada finalidade. Uma segunda influência de Swales são os estudos literários de onde o autor retira a ideia de instabilidade do texto que se contrapõe à influência dos folcloristas e dá a Swales uma definição de gênero não estável que admite a originalidade e inovação para a noção. Essas reflexões levam Swales à percepção de que o gênero é relativamente estável, pois ele admite variação em seus exemplares.

Outra importante influência para a elaboração do conceito de gênero por Swales é a Linguística de vertente etnográfica e sistêmica que soma conhecimento aos gêneros textuais por considerá-los um tipo de evento comunicativo. A quarta e última influência de Swales são os estudos retóricos, as contribuições para a definição de gênero vêm do interesse da retórica pela classificação dos diversos tipos de discurso e pelo contexto onde são utilizados.

Apoiado nestas influências Swales, em 1990, propõe a seguinte definição de gênero textual:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p.58 *apud* HEMAS E BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114-115)

A partir do conceito proposto por Swales, podemos observar que o gênero é constituído por cinco aspectos:

- **Um gênero textual é uma classe de eventos comunicativos** – os eventos comunicativos são compreendidos como atividades de comunicação onde a linguagem tem um papel significativo e imprescindível. Eles podem ocorrer de forma rara ou corriqueira, são formados pelos participantes e seus discursos, pelos contextos de produção e recepção que leva em consideração os aspectos culturais e históricos (VICENTE, 2009);
- **A principal característica de um gênero é possuir um conjunto de propósitos comunicativos** – o objetivo principal de um evento comunicativo é atingir um propósito comunicativo. Desta forma os propósitos comunicativos contribuem para a estruturação e as convenções de uso dos gêneros. Os propósitos comunicativos podem ser de fácil ou difícil identificação em diferentes gêneros e alguns gêneros podem apresentar mais de um propósito. Swales afirma que o propósito comunicativo é uma questão de propósitos em camadas de forma complexa e não uma lista de propósitos;
- **Exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade** – os exemplares de gêneros apresentam padrões quanto à estrutura, o público-alvo, o estilo, de forma que se esses padrões se realizam em um exemplar de gênero, ele é considerado um protótipo, pois a comunidade o reconhece como um representante de sua categoria. Por outro lado, se os padrões não ocorrem em um gênero, ele é considerado menos representativo de sua categoria;
- **A base lógica que subjaz a um gênero estabelece restrições para contribuições possíveis em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma** – membros de uma comunidade discursiva (adotamos a noção de comunidade discursiva de Swales que a compreende a partir das seguintes características: possui um conjunto de objetivos percebíveis, mecanismos de intercomunicação entre os membros; utiliza mecanismos de participação para a realização de diferentes propósitos e um conjunto de gêneros; tem e continua adquirindo um léxico) têm conhecimento dos propósitos comunicativos dos gêneros que utilizam, alguns em menor outros em maior grau. Os membros iniciantes

podem ou não saber os propósitos comunicativos partilhados pela comunidade. O reconhecimento dos propósitos comunicativos mostra que o gênero tem uma lógica própria, respeita convenções do discurso em termos de forma, posicionamento e conteúdo (SOUSA, 2012a);

- **A nomenclatura dos gêneros de uma comunidade discursiva é uma fonte de entendimento importante** – os membros de uma comunidade discursiva têm conhecimento sobre os gêneros que utilizam e como consequência disso eles nomeiam os eventos comunicativos que utilizam de forma recorrente (LIMA, 2007).

Levando em consideração a definição de gênero proposta por Swales e exposta acima iremos analisar os elementos formais e funcionais do *caso para o ensino* mostrando como ele se configura enquanto gênero textual.

#### 4. CASO PARA O ENSINO: UM GÊNERO TEXTUAL ACADÊMICO

A partir da definição de gênero proposta por Swales vamos demonstrar como o *caso para o ensino* configura-se como um gênero textual. A primeira característica de um gênero segundo Swales é que ele é uma classe de eventos comunicativos. Podemos verificar na literatura de Administração que o *caso para o ensino* é descrito tendo essa característica, como observamos nos excertos a seguir: “O método de casos no estudo de Administração vem se tornando tão significativo que algumas universidades mantêm laboratórios e bibliotecas para elaborar e disponibilizar casos.” (GIL, 2004, p.8); “A cada ano, os estudantes que ingressam na escola de administração se deparam com uma abordagem de ensino e aprendizagem nova para muitos deles: o método de casos.” (ELLET, 2008, p.15); “Argumento que a construção de casos para ensino difere daquela de outros trabalhos acadêmicos. Em primeiro lugar, o desafio do redator de casos para ensino é selecionar aspectos de uma situação problemática.” (ROESCH, 2007, p.215); “Os casos oferecem a oportunidade de ver como a teoria é praticada.” (GOMES, 2006, p.18).

Tendo como base Gil (2004) e Ellet (2008), observamos que o *caso para o ensino* transita em um ambiente de formação profissional denominado universidade/escola de Administração e circula em espaços de laboratórios e bibliotecas, caracterizando-se como uma classe de evento comunicativo utilizado em aulas de formação profissional inicial ou continuada. O *caso para o ensino* está inserido em uma esfera discursiva profissional e acadêmica e seu discurso desempenha uma atividade específica que é auxiliar na formação de profissionais quanto à habilidade de relacionarem teoria e prática, como vimos em Gomes (2006). Como um evento comunicativo, os casos também têm participantes específicos como descrito por Ellet (2008) e Roesch (2007): na elaboração, o redator/revisor e na utilização, o professor e os estudantes. Através dos excertos podemos observar que o *caso para o ensino* se comporta como uma classe de eventos comunicativos que tem um ambiente de produção e circulação e participantes definidos, cumprindo desta forma a primeira característica de um gênero textual.

A segunda característica de um gênero é o propósito comunicativo que é o componente que motiva o evento comunicativo. O *caso para o ensino* tem um propósito comunicativo estabelecido como podemos verificar:

O objetivo fundamental do método de estudo de caso é maximizar o aprendizado através do desenvolvimento das seguintes habilidades: analítica, tomada de decisão, prática de utilização de ferramentas de gestão, comunicação oral e escrita, administração do tempo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento da criatividade (GOMES, 2006, p.15).

Os principais objetivos educacionais de um caso são os seguintes: desenvolver habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial, familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente, ilustrar teorias, modelos ou conceitos (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.32).

O caso de ensino constitui uma forma de aprendizagem que permite ao estudante confrontar-se com os problemas de gestão, desenvolvendo sua capacidade analítica e iniciando-o na tomada de decisões em um universo caracterizado geralmente pelo risco, pela incerteza e pela turbulência (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007, p.31).

É possível observar nos excertos dispostos que o *caso para o ensino* apresenta um propósito comunicativo que mantém relação com o evento comunicativo desse gênero. Em Gomes (2006), é apresentado como propósito comunicativo do caso a maximização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades específicas que o caso proporciona ao ser estudado. Em Roesch e Fernandes (2007), temos

uma reafirmação do propósito já exposto por Gomes (2006) que é o desenvolvimento de habilidades e atitudes que visem ao sucesso da gestão, bem como eles acrescentam que o caso pode proporcionar a familiarização com o ambiente de trabalho e ilustrar teorias. Esse mesmo propósito comunicativo é retomado por Fachin, Tanure e Duarte (2007) que afirmam que o caso proporciona aprendizagem aos estudantes ao levá-los a olhar para os problemas de gestão e desta forma desenvolver sua capacidade de análise e tomada de decisão. Esses autores colocam ênfase no desenvolvimento de habilidades para resolução de conflitos no ambiente profissional caracterizado pelo risco e pelas incertezas.

Assim, podemos afirmar que o propósito comunicativo do *caso para o ensino* é proporcionar aos profissionais em formação uma inter-relação sobre os aspectos teóricos e práticos de suas profissões (haja vista muitas das habilidades elencadas pelos autores estarem relacionadas com a teoria ou a prática profissional). A depender da narrativa e dos objetivos educacionais que podem variar de um caso para outro, alguns casos podem apresentar camadas de propósitos comunicativos que comungam com o propósito geral de um *caso para o ensino* e acrescentam o desenvolvimento de outras habilidades. Também podemos afirmar que dentre os objetivos apresentados por Gomes (2006), Roesch e Fernandes (2007) e Fachin, Tanure e Duarte (2007) fica evidente a dimensão didática dos diferentes propósitos comunicativos apresentados o que o leva a ser categorizado como um método ou metodologia, tese que não adotamos neste ensaio.

A terceira característica elencada por Swales para identificar um gênero é a prototipicidade, os exemplares de gênero que cumprirem de forma satisfatória as características daquela classe de evento comunicativo são considerados o protótipo daquele gênero. Aos verificarmos na literatura da Administração podemos observar as características que definem o que é um protótipo de um *caso para o ensino*, como podemos observar nos excertos a seguir: “no caso para ensino utiliza-se, normalmente, uma estrutura narrativa temporalmente segmentada, também chamada de estrutura sanduíche, em que os parágrafos inicial e final são semelhantes” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.33); “O texto deve ser capaz de cativar o leitor e animar a discussão do caso. No caso ideal, o relato, espelhando a realidade.” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.34); e ainda “Em casos para ensino, as situações problemas são relatados de forma imparcial.” (ROESCH, 2007, p. 219); e em Roesch (2007, p. 221)

No caso-problema, utiliza-se uma estrutura narrativa temporalmente segmentada. De acordo com esta estrutura, inicia-se o relato com um ou mais parágrafos, colocando a situação-problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso. A seguir, retorna-se ao tempo presente (ou passado recente), para descrever a situação-problema e reapresentá-la ao estudante que irá discutir o caso em sala de aula. As notas de ensino aparecem em folhas separadas.

Conforme Roesch e Fernandes (2007), um protótipo de um *caso para o ensino* deve apresentar as seguintes características: parágrafo inicial e final semelhantes, ou seja, que ambos apresentem o dilema do caso; e o conteúdo do caso deve ser a adaptação de uma história real. Segundo Roesch (2007), a situação problema deve ser imparcial, não podendo induzir uma resposta; e o caso deve seguir uma estrutura de escrita composta por parágrafo inicial, narrativa, retomada da situação problema, parágrafo final e notas para ensino e essa estrutura exige cuidado com o tempo verbal utilizado. Como podemos conferir nos excertos citados os autores apresentam os aspectos textuais que compõem um *caso para o ensino*, confirmando mais uma característica de gênero textual.

O quarto aspecto que caracteriza um gênero textual, segundo a proposta teórica de Swales, é a base lógica do gênero. A base lógica de um gênero está relacionada ao seu propósito comunicativo, o propósito comunicativo do *caso para o ensino* é oportunizar aos profissionais em formação refletirem sobre como teoria e prática em suas profissões estão atreladas, desta forma sua estrutura, ou base lógica deve possibilitar o cumprimento de seus propósitos. Observemos como o *caso para o ensino* apresenta esta característica com base nos que afirmam os estudiosos desse gênero: “passos para construção de um caso para ensino: 1. Definição dos objetivos educacionais, 2. Identificação de situações problemáticas, 3. Coleta de dados, 4. Estrutura do caso, 5. Redação, 6. Revisão e teste e 7. Versão final. (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.35). O *caso para o ensino* possui um padrão lógico para sua redação, definido pelo propósito comunicativo e reconhecido pela comunidade acadêmica que o utiliza.

Além de um padrão para a construção dos casos, ele também apresenta uma base lógica quanto à sua estrutura e conteúdo: “Um caso é uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios” (GOMES, 2006, p.18); e “Casos são representações textuais da realidade que colocam o leitor no papel de

participantes da situação” (ELLET, 2008, p.21); e ainda

A estrutura-padrão de um caso é temporalmente segmentada. De acordo com esta, inicia-se o relato com um ou mais parágrafos, colocando a situação-problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso. A seguir, retorna-se ao tempo presente (ou passado recente), para descrever a situação-problema e re-presentá-la ao estudante que irá discutir o caso em sala de aula. [...] Cada uma das etapas costuma ser narrada de forma linear embora seja comum narrar o protagonista refletindo sobre tempos passados. As notas de ensino aparecem em folhas separadas (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 70).

Em Gomes (2006) e Ellet (2008), verificamos que os casos têm conteúdos definidos que são histórias verídicas do universo profissional e esse conteúdo deve ser narrado de uma forma específica como apresenta Roesch e Fernandes (2007) ao afirmarem que os casos seguem uma “estrutura-padrão temporalmente segmentada” que podem delinear sua composição formada por parágrafo inicial, narrativa, retomada da situação problema, parágrafo final e notas para ensino.

Ao observarmos a estrutura da narrativa, verificamos que ela destaca um problema vivenciado em contexto profissional sem apresentar respostas para ele. Afora o problema, pode aparecer também seus antecedentes, o contexto da história, a história profissional dos personagens e suas opiniões sobre o problema. O dilema enfrentado recebe um grande enfoque e as questões apresentadas nas notas para ensino visam explorar o dilema descrito ao longo do caso e a bibliografia oferece suporte teórico para resolvê-lo. Toda estrutura do *caso para o ensino* tem como finalidade conduzir o leitor/estudante a ter interesse em resolver o caso e assim cumprir o propósito de inter-relacionar teoria e prática profissional. Desta forma, o *caso para o ensino* apresenta mais uma característica de gênero textual, pois sua base lógica tem um conteúdo específico, uma forma e uma estrutura.

A terminologia elaborada pela comunidade para nomear o gênero compreende a quinta característica proposta por Swales. A terminologia utilizada pela comunidade discursiva mostra como os membros categorizam a ação retórica do evento comunicativo. O *caso para o ensino* é chamado como nos referimos a ele neste trabalho de “caso para o ensino” em Roesch e Fernandes (2007), mas em Ellet (2008) aparece como “estudo de caso”, em Gomes (2006) como “método de estudo de caso”, em Fachin, Tanure e Duarte (2007) como “caso de ensino”. Vale ressaltar que todos os nomes atribuídos a esse gênero retomam seu propósito comunicativo, como definido por Gomes (2006, p.18) “O caso possibilita ao participante aprender fazendo. Através de metáforas e simulações reais pode-se lidar com as mais complexas atividades praticadas pelas organizações, na sala de aula.” Todas as nomenclaturas utilizam o nome caso, pois é consenso que a narrativa desse gênero utiliza casos reais da vida profissional para fomentar a formação de novos profissionais, por exemplo. Novamente, o *caso para o ensino* se configura em mais uma característica como um gênero textual.

Diante do exposto podemos considerar que os *casos para o ensino* apresentam todas as características elaboradas por Swales para identificar um gênero textual e assim afirmamos que eles são um gênero textual acadêmico e não apenas um método ou metodologia. Seguiremos argumentando em prol dos *casos para o ensino* como gênero textual a partir da metodologia elaborada por Paré e Smart (2003), dessa forma identificaremos as regularidades deste gênero.

## 5. AS REGULARIDADES DO GÊNERO CASO PARA O ENSINO

Paré e Smart (2003) propõem a análise dos gêneros textuais a partir de quatro regularidades: as regularidades textuais, as regularidades dos papéis sociais, as regularidades dos processos composicionais e as regularidades das práticas de leitura. Essas regularidades são formadas pelos usuários de um gênero à medida que eles criam padrões na utilização do gênero.

Segundo Sousa e Soares (2009), no tocante às regularidades textuais, eles afirmam que os autores não apresentam nenhuma novidade em relação ao que já vem sendo apresentado na área de análise dos gêneros. Eles apontam como elementos para realizar essa análise os movimentos retóricos, o discurso citado, o uso das formas verbais, as seqüências textuais e outros aspectos linguísticos.

Quanto às regularidades nos papéis sociais Paré e Smart (2003) afirmam que escritores e leitores desempenham vários papéis na criação e utilização dos gêneros. A esse respeito os autores destacam que

[...] os papéis relacionados a um dado gênero são definidos dentro de certos parâmetros, tais como

as responsabilidades, níveis de poder, divisão de trabalho, canais e o acesso à informação, e, a obrigação e a liberdade para relatar. Essas características genéricas dos papéis e das relações determinam o que pode e o que não pode ser feito e dito pelos indivíduos, bem como quando, como, onde e para quem (PARÉ; SMART, 2003, p. 149 *apud* SOUSA, SOARES, 2009, p. 2753).

No que se refere às regularidades no processo composicional, Paré e Smart (2003) consideram aspectos que vão além dos sociocognitivos. Eles afirmam que pode ser investigado o evento inicial, a coleta e análise das informações, o processo de escrita e reescrita, a tecnologia envolvida na produção dos gêneros.

Nas regularidades nas práticas de leitura são analisados aspectos como: a forma como o leitor se aproxima de um texto, ou seja, o onde, o quando, o porquê, junto com outros documentos o texto é lido; as negociações que o leitor faz com o texto durante a leitura; a construção de sentido pelos leitores e a utilização do conhecimento resultante da leitura.

A proposta de Paré e Smart (2003) tem como base a concepção de gênero proposta por Miller (1994a, 1994b), e segundo afirmam Sousa e Soares (2009) as dimensões dos gêneros descritas se fundam em diferentes regularidades associadas ao uso do gênero. Sobre essa proposta metodológica as autoras destacam que esta

[...] possibilita ao analista de gênero embrenhar-se nos conhecimentos específicos que são compartilhados em uma esfera, na medida em que conhece outras regularidades associadas ao uso do gênero que não apenas a textual. Assim, o pesquisador se apodera de uma gama de conhecimentos textuais e não textuais, explícitos em manuais ou documentos, como também implícitos e compartilhados pelos usuários. Como consequência, os procedimentos de análise tornam-se mais diversificados ao mesmo tempo em que robustos, pois somente a descrição textual não é suficiente, integrando-se a ela uma descrição de outras dimensões e permitindo ao pesquisador adentrar-se no contexto histórico-cultural em que está inserido o gênero. (SOUSA, SOARES, 2009, p. 2754)

Ao utilizarmos essa proposta metodológica estaremos analisando os gêneros para além dos seus aspectos textuais, considerando-os como uma ação social dotada de regularidades que são criadas pelos usuários dos gêneros em suas comunidades discursivas. As regularidades textuais do *caso para o ensino* são claramente vistas na literatura da comunidade que o utiliza como podemos verificar em Roesch e Fernandes (2007, p. 70-71):

Parágrafo inicial, introdução do protagonista e dos personagens do caso, apresentação da situação-problema que requer análise ou decisões, definição do local e época em que a situação ocorreu, antecedentes e contexto, narração da história da organização, narração da história de vida dos personagens, descrição do contexto, descrição da organização, descrição e evolução de um programa, situação-problema, descrição e narração detalhada da situação-problema por meio de fatos, incidentes e depoimentos dos personagens do caso, parágrafo final, recolocação da situação-problema aos leitores, resumo do caso, fontes dos dados, objetivos educacionais, alternativas para a análise do caso, questões para a discussão do caso em sala de aula e bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso.

O caso possui uma estrutura padrão com uma sequência habitual de informações retóricas que têm a função de persuadir o estudante a criar interesse pelo gênero para depois propor que o discente apresente soluções para o conflito do caso. Possui ainda títulos que identificam a função de cada seção; faz uso de um tempo verbal específico, e se refere ao leitor de uma forma própria ao colocá-lo na posição de agente na tomada de decisões. A estrutura do *caso para o ensino* é composta de partes que visam conduzir ao leitor à reflexão de um problema e à proposta de uma solução. Como descrito por Roesch e Fernandes (2007), a sua estruturação é formada de seis partes: 1) Título; 2) Parágrafo inicial; 3) Narrativa; 4) Situação problema, 5) Parágrafo final e 6) Notas de ensino.

Quanto às regularidades nos papéis sociais, podemos verificar que o *caso para o ensino* apresenta responsabilidades diferentes para cada participante deste evento comunicativo. O redator/revisor, o professor e os alunos participam do caso como evento comunicativo, exercendo diferentes funções. Na redação do caso, o acesso às informações fica restrito aos profissionais da área em que o caso está inserido o que confere aos produtores liberdades e limites na redação desse gênero. O redator tem uma função própria que é de coletar os dados, escrever respeitando a estrutura do caso e ao mesmo tempo tornar a história motivadora. Ele deve colocar informações suficientes para a resolução do problema o que torna a liberdade de escrita restrita às coerções do gênero.



No emprego do *caso para o ensino* em sala de aula apenas profissionais da área de conhecimento do caso tem potencial interesse em utilizá-lo. O *caso para o ensino* “como recurso didático para o ensino [...] abordando desde os elementos necessários para sua coleta e redação até o conhecimento disponível para seu emprego em sala de aula” (FACHIN, TANURE e DUARTE, 2007, p.15) têm sido bastante utilizados no ensino e aprendizagem. Neste evento comunicativo, o professor tem a responsabilidade de escolher o caso de acordo com seus interesses educacionais específicos e preparar a aula para utilizá-lo, como afirma Fachin, Tanure e Duarte (2007, p. 34):

[...] deve haver, assim, todo um trabalho prévio de preparação de uma disciplina com casos, que envolve a seleção deles, a quantidade a ser utilizada ao longo de um curso, como integrá-los ao contexto de uma disciplina, o tempo que cada caso requer para que resulte em uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos e a preparação da aula, com o auxílio de uma nota de ensino.

Quanto à participação dos alunos é esperado que emitam opiniões, participem do debate, exponham as soluções propostas e argumentem em favor delas utilizando diferentes noções teóricas (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007).

Desta forma cada participante exerce uma função no evento comunicativo, pois quem pode escrever é uma pessoa que tenha domínio na área a ser estudada e quem pode utilizar é um profissional que tenha interesse e domínio em possibilitar uma reflexão sobre determinados conteúdos e quem estuda é um profissional em formação inicial ou continuada que necessita de conhecimentos práticos e teóricos em sua área de atuação.

Com relação às regularidades do processo composicional, ratificamos que os casos apresentam em seu processo de escrita especificidades, tais como: a coleta de informações é orientada pelos objetivos educacionais do escritor; a análise e a organização das informações são apresentadas conforme a estrutura e o(s) objetivo(s) do *caso*; e o processo de escrita e reescrita tem orientações específicas em relação ao uso do tempo verbal. Ademais, ao escrever um caso o produtor deve criar um texto que desperte a interesse do leitor. Quanto à coleta de informações para escrever um *caso*: “os instrumentos usuais de coleta de dados para a preparação de *casos para o ensino* são entrevistas individuais semiestruturadas, em conjunto com observação direta e pesquisa documental.” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 57). Ainda segundo a autora:

As informações são selecionadas tendo em vista os objetivos educacionais do escritor [...] Um caso para ensino busca despertar uma discussão bem informada, com base em fatos e depoimentos reais. O escritor de casos possui um propósito específico por trás da história, qual seja o de ensinar certos conteúdos e desenvolver habilidades e atitudes nos futuros gestores. Assim, a coleta de dados é direcionada a cobrir certas facetas do problema. O propósito é reconstruir uma situação problemática para treinar os estudantes a lidar com problemas gerenciais enfrentados nas organizações (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 57).

A coleta de dados para a construção de um caso pressupõe que o redator esteja inteirado com o ambiente profissional pesquisado, o caso não é construído com hipóteses, mas com histórias verídicas. O caso como vimos também apresenta um propósito que exige que o redator filtre as informações pertinentes a serem narradas, como afirma Roesch e Fernandes “o mais importante é estar ciente de que sua (a do escritor) missão é apresentar um problema organizacional dentro do seu contexto e oferecer detalhes suficientes aos leitores” (2007, p.70). O escritor tem ainda a responsabilidade de omitir a identidade dos protagonistas e da instituição onde a situação ocorreu. Nesse processo de escrita, o redator precisará escrever e reescrever o *caso* ajustando o tempo verbal e utilizando criatividade para despertar a participação do leitor/aluno.

Quanto às regularidades no processo de leitura vemos que, conforme Gil (2004), a leitura dos casos tem como finalidade levar o profissional em formação a ter contato com uma situação real de gestão. A leitura de um caso é realizada objetivando promover a aproximação com a realidade profissional. O foco do leitor de um caso é compreender o problema exposto na narrativa e relacioná-lo com a teoria adequada de forma a propor uma solução. Conforme Roesch e Fernandes (2007, p. 138),

Para um debate frutífero, é importante que cada aluno tenha lido o caso com atenção. Para esse efeito, o professor, ao distribuir o caso, pode incluir uma folha com certas perguntas pertinentes que ajudem o aluno na leitura e passar uma lição de casa em que ele tem de escrever e apresentar um resumo do caso.

Além da finalidade de leitura, o caso exige um tipo de leitura que retire informações e desenvolva uma boa compreensão do problema exposto e essa leitura ocorre em etapas: a primeira leitura é individual com a finalidade de conhecer a história do *caso*; a segunda leitura é para marcar os pontos relevantes que o ajudarão a identificar os problemas; a terceira leitura é feita pelo professor, em sala de aula, para iniciar a discussão do *caso* com a turma; depois segue-se quantas leituras forem necessárias para o aluno solucionar as questões propostas no *caso* (GOMES, 2006).

Conforme Fachin, Tanure e Duarte (2007), os casos são escritos para serem utilizados no ambiente acadêmico, o que nos mostra outra regularidade quanto ao local de leitura e o motivo pelo qual é lido, em um ambiente de formação profissional e com o objetivo de promover a convergência entre teoria (universidade) e prática (gestão de dada organização).

Ao demonstrarmos que o caso para o ensino apresenta todas as características de um gênero textual segundo a perspectiva de Swales e também as regularidades textuais, ou seja, regularidades nos papéis sociais, regularidades no processo composicional e regularidades do processo de leitura propostas por Paré e Smart (2003), podemos afirmar que o *caso para o ensino* é um gênero textual utilizado em contexto de formação profissional, suplantando, assim, a definição de que ele é apenas método ou metodologia.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral expor uma nova perspectiva sobre a categorização do *caso para o ensino* mostrando que ele se configura como um gênero textual. Procedemos uma revisão da literatura da área da Administração que trata do *caso para o ensino* e submetemos estes textos ao crivo do conceito de gênero textual proposto por Swales, pesquisador da Linguística de Texto, e a metodologia e análise de gêneros de Paré e Smart (2003).

Foi possível observar que os *casos para o ensino* configuram-se como gênero textual acadêmico/profissional, pois apresentam as seguintes características: a) São uma classe de eventos comunicativos que circulam na universidade com a função de contribuir na formação de profissionais; b) Têm um propósito comunicativo definido, a saber, auxiliar os profissionais a refletirem sobre os aspectos teóricos e práticos de sua profissão; c) Possuem uma estrutura prototípica definida para sua redação; d) Têm uma base lógica que serve de fio condutor para sua elaboração e utilização; e, e) Possuem uma terminologia elaborada pela comunidade que o utiliza e essa nomenclatura está relacionada a seu propósito comunicativo.

Quanto a seu funcionamento como gênero textual, analisamos a partir de Paré e Smart (2003) que os *casos para o ensino* possuem regularidades em quatro dimensões: na regularidade textual, possuem uma organização retórica específica (título, parágrafo inicial, narrativa, situação problema, parágrafo final, notas de ensino); na regularidade dos papéis sociais, cada participante do caso (redator, professor e estudante) exerce uma função específica; na regularidade do processo composicional, ele tem um conteúdo específico e um percurso de coleta de dados a ser seguido; e na regularidade dos processos de leitura, os casos apresentam um local (a universidade), um objetivo (a formação profissional), e etapas de leitura a serem seguidas para chegar ao propósito comunicativo que é formar profissionais que associem teoria e prática.

Desta forma, é possível afirmarmos que o *caso para o ensino* é um gênero textual acadêmico/profissional suplantando a compreensão que o considera como método ou metodologia e ampliando sua descrição a partir dos fundamentos teóricos da Linguística de Texto. Provavelmente, o fato de o *caso para o ensino* ser utilizado em situações de ensino e aprendizagem tenha levado a comunidade discursiva da área de Administração, por exemplo, a considerá-lo como uma metodologia. Por outro lado, as lentes da Linguística de Texto nos dão subsídios para vê-lo sob outra perspectiva.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, M. S. M. *O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do Estágio Supervisionado em Letras: discussões sobre a relação teoria e prática*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

- GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de administração. *Contextus revista contemporânea de economia e gestão*, v.2, n.2, p. 07-19, jul/dez -2004.
- GOMES, J. S. *O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios: textos e casos*. São Paulo: Atlas, 2006.
- GRAHAM, A. *Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público*. Brasília: ENAP, 2010.
- ELLET, W. *Manual de estudo de caso: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva*. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FACHIN, R. C.; TANURE, B.; DUARTE, G. D. *Uso de casos no ensino de administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.
- LIMA, A. M. J. *Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- PARÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.) *Genre and New Rhetoric*. London/New York: Taylor & Francis, 2003
- ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea RAC*. v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.
- ROESCH, S. M. A.; FERNANDES, F. *Como escrever casos para o ensino de administração*. São Paulo: Atlas, 2007.
- SOUSA, S. C. T. *A argumentação em editoriais de jornais*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2012a.
- SOUSA, S. C. T. *Gênero textual e comunidade jornalística*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2012b.
- SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E. Reflexões em torno das metodologias de análise de gêneros textuais. In: ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009, p. 2752-2761.
- SWALES, J. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 32-46.
- VICENTE, J. C. *A elaboração de apostilas para a aula de leitura em inglês: um estudo de caso*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.