

TEORIAS DE GÊNERO E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO: BREVE PANORAMA ILUSTRADO

GENRE THEORY AND PERSPECTIVES FOR TEACHING: A BRIEF ILLUSTRATED PANORAMA

Benedito Gomes Bezerra

Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil/
Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil

beneditobezerra@gmail.com

Resumo: Uma crítica ao ensino baseado em gêneros diz respeito ao seu caráter de simulacro. O gênero, quando transformado em objeto de ensino, efetivamente deixaria de funcionar como gênero em uma situação social real. Esse entendimento questiona a validade de abordagens pedagógicas explícitas, que enfocam o gênero a partir de modelos estruturais que em geral se detêm em aspectos linguísticos e organizacionais dos textos vinculados a determinados gêneros. O que se discute é como manter a noção do gênero como ação social se a sua inserção na sala de aula pressupõe sua retirada do contexto real de produção, circulação e recepção. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como diferentes abordagens teóricas sobre gênero e, de modo especial, a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero, oferecem subsídios para um ensino que não reduza o gênero a uma simples estrutura formal, mas que preserve seus aspectos funcionais, comunicativos e retóricos. A discussão é ilustrada com referências a pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que se guiaram pela busca de um enfoque que fosse significativo na sala de aula e ao mesmo tempo mantivesse a relevância do gênero em seu contexto real de ocorrência.

Palavras-chave: Teorias de gênero; Estudos Retóricos; Ensino; PROFLETRAS

Abstract: A criticism on genre-based teaching concerns its character of simulation. Genre, when transformed into a teaching subject, effectively ceases to function as genre in a real social situation. This understanding questions the validity of explicit pedagogical approaches, which their focus on genre based on structural models that usually emphasize linguistic and organizational aspects of texts linked to specific genres. The question is how to maintain the notion of genre as social action if its insertion in the classroom implies its withdrawal from the real context of production, circulation and reception. Thus, the aim of this work is to reflect on how different theoretical approaches to genre and, in particular, the perspective of Rhetorical Genre Studies, offer subsidies for teaching that do not reduce genre to a simple formal structure, but that preserve its functional, communicative and rhetorical aspects. The discussion is illustrated with references to researches that were conducted in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) guided by a search of an approach that is meaningful in the classroom and at the same time maintains the relationship of genre and its real context of occurrence.

Keywords: Genre theory; Rhetorical studies; Teaching; PROFLETRAS



1 INTRODUÇÃO

Uma crítica frequente e bem fundamentada ao ensino de ou baseado em gêneros diz respeito ao seu caráter de simulacro. O foco desse ensino se concentra primordialmente nos aspectos mais tangíveis e visíveis pertinentes ao gênero, mais especificamente, no que diz respeito a sua realização em texto. Aí se incluem, por exemplo, a explicitação dos traços estruturais dos textos e a descrição do suporte em que os textos participantes do gênero sob estudo se apoiam. É possível ainda dizer algo sobre eventuais situações comunicativas em que o gênero é mobilizado, bem como indicar seus propósitos socialmente convencionados e os participantes envolvidos na interação. Tudo isso, entretanto, em uma condição na qual o gênero não funciona efetivamente como tal.

Na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), particularmente, ressalta-se que o gênero, ao ser transformado em objeto de ensino, perde a sua condição de funcionamento concretamente em situações sociais reais. Esse posicionamento questiona a validade das chamadas abordagens explícitas, que tratam gêneros a partir de modelos de análise que em geral se detêm em aspectos linguísticos e organizacionais dos textos que participam de determinados gêneros. No entanto, mesmo nas abordagens de caráter social e retórico, verificam-se tentativas de apresentar maneiras produtivas de ensinar língua com base em gênero. A questão envolvida centralmente nessa discussão seria como manter a noção do gênero como ação social se a inserção deste na escola pressupõe sua retirada do respectivo contexto de produção, circulação e recepção.

Neste trabalho, minha proposta é refletir sobre as principais abordagens para ensino de gênero, com atenção especial para a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero, buscando observar de que modo essas abordagens procuram responder à questão aludida acima. Além disso, minha intenção é ilustrar como o dilema de ensinar o gênero sem inviabilizar seu funcionamento contextualizado tem sido compreendido e enfrentado por pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). As pesquisas a que me referirei aqui se guiaram exatamente pela busca de um enfoque aos gêneros que fosse significativo na sala de aula e, ao mesmo tempo, mantivesse a relevância deles em seu contexto real de ocorrência.

2 DISTINTAS TEORIAS, DISTINTAS VOCAÇÕES PEDAGÓGICAS

Considerando as literaturas anglófona e francófona, quatro¹ são as principais teorias que circulam internacionalmente e que têm sido objeto de recepção e apropriação no Brasil. Cada teoria, entretanto, emerge em um contexto específico e com uma vocação específica no que tange à abordagem dos gêneros, com consequências diversas para a sua aplicação ao ensino. A diversidade de perspectivas teóricas levou autoras como Hyon (1996)² a considerarem a literatura sobre gênero como “um material acadêmico complicado de entender”, uma vez que “tanto o gênero como o ensino baseado em gêneros têm sido concebidos de modos diferentes por pesquisadores de diferentes tradições acadêmicas e de diferentes partes do mundo” (p. 693).

¹ O que não implica a inexistência de abordagens sobre gêneros em outras perspectivas e por autores que não poderiam ser enquadrados nessas quatro teorias. Tais abordagens alternativas podem ser verificadas, por exemplo, no âmbito da Análise Crítica do Discurso, da Análise do Discurso “Francesa”, da Linguística Textual e da Análise Dialógica do Discurso.

² O artigo *Genre in three traditions: implications for ESL* (1996), de Sunny Hyon, se tornou uma espécie de clássico na literatura internacional por ser o primeiro a apresentar as três vertentes anglófonas de estudos de gênero, distinguindo-as também do ponto de vista das implicações para o ensino. No Brasil, trabalhos semelhantes foram desenvolvidos por Bunzen (2004), Ramires (2005) e Pereira e Rodrigues (2009), entre outros.

Entretanto, Schryer (2002) agrupa essas perspectivas em duas vertentes, referindo-se a elas como “abordagens retóricas” e “abordagens linguísticas”, as quais se distinguiriam pelo fato de que, “se os teóricos da retórica exploram os gêneros em seus *contextos*, é correto afirmar que os linguistas exploram os *gêneros* em seus contextos” (p. 78, itálicos no original). De modo geral, portanto, os pesquisadores concordam em abordar os gêneros numa perspectiva de “texto em contexto”, podendo a ênfase recair ou sobre o texto (abordagens linguísticas) ou sobre o contexto (abordagens retóricas). Restando claro que essas ênfases não se excluem mutuamente, Schryer (2002, p. 80) argumenta que existe, por outro lado, uma necessidade de modelos teórico-metodológicos que permitam aos estudiosos dar conta, de forma crítica, “tanto das práticas contextuais como das textuais”. De modo parcialmente semelhante a Schryer (2002), também Bawarshi e Reiff (2013) apresentam um quadro das teorias em dois grupos nomeados como “tradições linguísticas” e “tradições retóricas e sociológicas”, ressaltando que a ênfase das primeiras recai sobre o texto e a das segundas, sobre o contexto.

Entre as “tradições linguísticas”, a “teoria australiana”, mais conhecida como a Escola de Sydney ou ainda como a abordagem da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), se caracteriza por um forte direcionamento pedagógico para a educação primária e secundária, além de certo foco na educação linguística de migrantes adultos. Nessa perspectiva teórica, raros são os esforços voltados para a educação superior. Aqui temos, portanto, uma teoria orientada por um “imperativo pedagógico”, no dizer de Bawarshi e Reiff (2013), majoritariamente focado na educação básica, com a finalidade de “ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos” bem como de “empoderá-los” ao tratar o ensino baseado em gêneros como “uma questão ideológica de justiça social” (HYON, 1996, p. 701). No Brasil, estudos nessa perspectiva têm sido desenvolvidos, por exemplo, por Vian Jr. (2018) e Barbosa e Vian Jr. (2018).

Uma segunda abordagem ou tradição linguística é representada pela perspectiva norte-americana do Inglês para Fins Específicos, referida entre nós pela sigla ESP, do original *English for Specific Purposes*. A exemplo da abordagem da Escola de Sydney, também aqui constatamos um forte imperativo pedagógico na origem e no desenvolvimento da teoria, porém o foco se desloca da educação básica para a pós-graduação e para os contextos profissionais, como evidenciado no trabalho desenvolvido por Swales (1990, 2004) e Bhatia (1993, 2004, 2017), além de Swales e Feak (2009a, 2009b, 2011a, 2011b), no plano explicitamente pedagógico. O foco do trabalho desenvolvido na vertente do ESP é auxiliar estudantes de pós-graduação, falantes não nativos de inglês, a “dominar as funções e as convenções linguísticas dos textos que necessitam ler e escrever em suas áreas acadêmicas e em suas profissões” (HYON, 1996, p. 698). Ao contrário do que acontece no âmbito da LSF, contudo, o ESP não mostra uma ênfase política. Para Hyon (1996), isso se deve ao fato de que os estudantes em questão, apesar de eventuais dificuldades com a escrita acadêmica na língua inglesa, representam a elite intelectual de seus países de origem e assim não seriam exatamente carentes de emancipação ou empoderamento. Dentre os vários estudos desenvolvidos na perspectiva do ESP, no contexto brasileiro, menciono aqui Biasi-Rodrigues (1998), Bezerra (2007) e Oliveira (2017).

Representando as tradições retóricas e sociológicas, os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), também referidos entre nós como a Escola Norte-Americana ou ainda como a perspectiva da Nova Retórica, diferentemente das vertentes anteriores, não se caracterizam centralmente por um imperativo pedagógico e, portanto, não dão ênfase ao ensino ou à análise dos aspectos linguísticos relativos aos gêneros. Apesar de não negarem as possibilidades pedagógicas dos gêneros, pelo menos para boa parte dos pesquisadores em ERG uma “virada pedagógica” continua, apenas, “aberta ao debate” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 83). Pois, segundo os autores, para aqueles estudiosos de ERG dispostos a refletir sobre a questão do

ensino, o problema principal diz respeito a como ensinar gêneros sem deixar de considerar que se trata de “ações sociocognitivas complexas e dinâmicas” (p. 83) e que, portanto, gêneros não podem ser reduzidos a um conjunto de características a serem ensinadas explicitamente. Aplicações pedagógicas de Estudos Retóricos de Gênero tendem a se concentrar no ensino superior, por exemplo, em disciplinas básicas oferecidas no primeiro ano da graduação universitária ou ao longo das disciplinas do curso. Segundo Hyon (1996, p. 698), a pedagogia de gêneros em ERG se propõe a “ajudar estudantes universitários e profissionais iniciantes a compreender as funções ou as *ações* sociais dos gêneros e os contextos em que esses gêneros são usados”. Uma diferença básica em relação às “tradições linguísticas” de LSF e ESP é a falta de interesse pelos aspectos formais dos textos e por modelos descritivos dos gêneros. Embora a situação atual seja relativamente diferente, como veremos adiante, ainda se pode dizer com Freedman e Medway (1994, p. 10) que na perspectiva de ERG “traduções diretas para o ensino são quase inteiramente inexistentes”. Essa perspectiva tem embasado diversas pesquisas e estudos no Brasil, inclusive a propósito do ensino, a exemplo de Borges (2012), que propõe uma “análise crítica” da recepção dos ERG, em contraposição ao ISD, no sistema de ensino brasileiro.

A quarta perspectiva de estudos de gênero a se considerar aqui é a chamada Escola de Genebra, fundamentada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa abordagem, só bem recentemente referida pelos pesquisadores anglófonos (*cf.*, BEZERRA, 2017), a partir de seus contatos com os estudos desenvolvidos no Brasil, tem marcado fortemente as reflexões sobre gênero no nosso país, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. A concepção de gênero elaborada por essa perspectiva teórica, de inspiração bakhtiniana e vigotskiana, influenciou as políticas públicas de ensino ao ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa. Como abordagem focada no ensino, o ISD tem se concentrado principalmente na educação básica, embora também haja estudos e aplicações da teoria no ensino superior. Nessa perspectiva, o gênero é utilizado como um “mega-instrumento” (SCHNEUWLY, 2004) capaz de apoiar os estudantes na apropriação de capacidades de linguagem para que possam agir nas diferentes situações comunicativas. O ensino de língua pressupõe o desenvolvimento de modelos didáticos dos gêneros, a partir dos quais se pode compreender o que é necessário ensinar e o que os alunos já sabem. As estratégias de ensino se materializam na forma de sequências didáticas, definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Uma das perspectivas mais profícuas no Brasil, está representada, a título de ilustração, por diversos trabalhos constantes das coletâneas organizadas por Nascimento (2009), Cristóvão (2018) e Pereira (2018). Nesses e noutros trabalhos, o ISD tem sido expandido e reconfigurado, a ponto de atualmente se reconhecer a existência de uma “escola brasileira de ISD” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018; CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018).³

3 ENTRE ABORDAGENS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS: O PROBLEMA DO ENSINO DE GÊNEROS

Como vimos, diferentes abordagens teóricas implicam distintas perspectivas para o ensino de ou baseado em gêneros. Na realidade, distintas teorias resultam em diferentes pontos de vista sobre a própria possibilidade de se ensinar gêneros, principalmente em virtude da

³ A propósito da escola brasileira de ISD, Magalhães e Cristóvão (2018) também ressaltam as adaptações por que vem passando a noção de sequência didática, “expandida e reinterpretada de muitas formas” (p. 33), ressaltando-se, assim, seu caráter dinâmico e não linear como sugeria a proposta original.

relação indissociável do gênero com a complexidade das atividades sociais em que as pessoas se envolvem. Dependendo da resposta dada sobre a possibilidade ou impossibilidade de se ensinar gêneros, as diversas abordagens tendem a ser classificadas como explícitas ou implícitas, como se vê no trabalho seminal de Freedman (1994), discutido adiante. No primeiro caso, trata-se de abordagens textualmente baseadas e apoiadas em modelos estruturais que procuram descrever o gênero. No segundo caso, a ênfase se coloca na aquisição do gênero via imersão no contexto real de produção e recepção, colocando para a escola, por exemplo, a necessidade de ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre esses gêneros. Bawarshi e Reiff (2013) acrescentam a categoria das abordagens interativas para descrever perspectivas que buscam relacionar “esquemas de gênero” com a complexidade do contexto em que os textos são produzidos, configurando um meio termo entre o explícito e o implícito. A seguir, veremos como as quatro abordagens referidas no tópico anterior se situam com relação a essa tipologia, dando ênfase à discussão entre ensino explícito e aquisição ou aprendizagem implícita ou tácita na visão dos Estudos Retóricos de Gêneros.

Nas perspectivas de LSF e ESP, os modelos utilizados para ensinar os gêneros representam de modo claro a abordagem explícita. No caso da LSF, o chamado Ciclo de Ensino-Aprendizagem procura orientar o estudante desde o seu primeiro contato com o gênero, passando pela primeira produção, mediada pelo professor, até chegar à produção individual do gênero sob estudo, buscando promover a “exploração criativa das possibilidades do gênero” (HYON, 1996, p. 705). Na metodologia do ESP, desenvolvida por Swales (1990, 2004), o modelo CARS (*create a research space* – criar um espaço de pesquisa) é utilizado como uma ferramenta para a análise e produção da introdução do artigo de pesquisa, que ganha relevo aqui como o gênero acadêmico mais prestigiado na maioria das culturas disciplinares. O modelo CARS retrata a produção e publicação do artigo de pesquisa como uma tarefa altamente competitiva, em que o escritor precisa realizar os movimentos retóricos esperados, consistindo em estabelecer claramente a área em que se insere a pesquisa, em boa parte das vezes apontar uma lacuna no conhecimento naquela área e se propor a preencher essa lacuna. O modelo desenvolvido para a análise e o ensino explícito exemplificado pela introdução do artigo de pesquisa se estende, na perspectiva de ESP, para diversos outros gêneros, acadêmicos ou não, em geral adaptando-se o modelo original de Swales.⁴

A defesa mais contundente de uma abordagem implícita, com o conseqüente questionamento do ensino explícito, na perspectiva de ERG, se encontra no trabalho de Freedman (1994). A autora critica “a explicitude, a sequencialidade e especialmente o necessário autoritarismo” (p. 192) envolvido em abordagens explícitas para o ensino de gêneros, aspectos que poderiam parecer bastante sedutores para professores em busca de parâmetros objetivos para o tratamento do texto e dos gêneros em sala de aula. A questão central levantada por Freedman (1994, p. 193) é a seguinte: “Que papel o ensino explícito de características de gêneros *poderia* ou *deveria* desempenhar na aprendizagem da escrita de novos gêneros?” Essa questão é desdobrada em várias outras mais específicas: O ensino explícito é necessário? É possível? Caso seja possível, é útil? Na hipótese de uma resposta positiva a essas questões, ainda seria necessário responder, segundo a autora, às seguintes perguntas adicionais: Em que momento da evolução do aprendiz ou em que estágio da evolução da escrita e por parte de quem esse ensino deveria ser conduzido, ou seja, que conhecimentos o professor precisaria deter para ensinar explicitamente um gênero?

Na compreensão de Freedman (1994), o ensino explícito de gêneros envolve a discussão explícita de traços formais dos gêneros, bem como a apresentação de regularidades textuais atreladas a aspectos do contexto social, cultural ou político. No entanto, esse ensino é

⁴ Uma coletânea de exemplos de tais adaptações pode ser vista em Biasi-Rodrigues, Araújo e Sousa (2009).

descontextualizado, no sentido de que, por exemplo, estudantes de jornalismo aprendem sobre a escrita jornalística no ambiente da universidade e não nos seus locais de trabalho. Na educação básica, os alunos escrevem editoriais ou artigos de opinião, mas nem escritores nem textos mantêm qualquer relação direta como o domínio jornalístico em que essa escrita se baseia. Nesse sentido, o ensino explícito entra em conflito com a concepção de gênero como ação social e retórica realizada por meio de textos, concepção pela qual as regularidades textuais enfocadas no ensino passam a ser vistas como traços secundários para a compreensão do gênero. Diante disso, os questionamentos levantados pela autora assumem uma formulação ainda mais específica: Se as regularidades textuais são secundárias em relação à ação retórica, na verdade são consequências desta, qual a utilidade de se basear o ensino de gêneros na apresentação descontextualizada de traços formais? Em outras palavras, “se os gêneros são respostas a contextos, como eles poderiam ser aprendidos fora de contexto” (FREEDMAN, 1994, p. 194)?

Respondendo às questões levantadas, Freedman (1994) apresenta duas possibilidades: uma hipótese “forte” e uma hipótese “restrita”. Segundo a hipótese forte, o ensino explícito é desnecessário e, na maioria das vezes, impossível. E, quando possível, é inútil a não ser para questões superficiais de revisão ou de formatação. Como se não bastasse, o ensino explícito ainda corre o risco de se tornar prejudicial ao ser mal aplicado pelo aluno. A hipótese restrita se afasta da hipótese forte apenas em conceder que, “sob certas condições e para alguns aprendizes, o ensino explícito *possivelmente* aprimoraria a aprendizagem” (FREEDMAN, 1994, p. 195). As condições necessárias para tirar proveito do ensino explícito dizem respeito à situação em que ele se dá: “no contexto de tarefas autênticas (ou muito próximo delas) envolvendo o discurso relevante” (p. 205). Além disso, tais explicações de traços formais do gênero seriam úteis primordialmente para estudantes cujo estilo de aprendizagem é sensível a esse foco na forma, e apenas durante o processo de escrita. Em suma, nas palavras de Freedman (1994, p. 206), “o pleno conhecimento de gênero (em toda sua sutileza e complexidade) somente se torna disponível *como resultado de haver escrito*”. A prática da escrita precede o “conhecimento reflexivo consciente” sobre o gênero.⁵

Em um meio termo entre as abordagens de ensino explícito e as de aquisição ou aprendizagem implícita dos gêneros, as abordagens interativas, conforme descritas por Bawarshi e Reiff (2013), caracterizam-se por combinar elementos das concepções anteriores. Sem deixar de levar em conta o valor dos esquemas descritivos para análise textual, organizacional e retórica dos gêneros, também não perdem de vista os aspectos atinentes ao gênero como ação social realizada em situações comunicativas complexas. Os autores mencionam nessa categoria a abordagem do ISD, identificada como “o modelo brasileiro”, por sua popularidade no país, como responsável por “sintetizar” os modelos explícito e implícito por meio de abordagens “cognitivas, textuais e sociais”, atualizadas mediante a estratégia das sequências didáticas. Na leitura de Bawarshi e Reiff (2013, p. 227), o ISD tem em comum com os ERG, no que diz respeito ao ensino, o fato de ambos promoverem “métodos múltiplos e sobrepostos que desenvolvem habilidades cognitivas relacionadas com a consciência de gêneros”, além de mostrarem “como o conhecimento cognitivo e textual de gêneros é moldado pelo contexto sociocultural”.⁶

Nesse sentido, na linha de ERG, a abordagem interativa representada por Devitt (2004, 2009) enfatiza tanto a imersão nos contextos reais de produção, recepção e circulação dos

⁵ Para mais informações sobre a implementação da pedagogia implícita defendida pela autora, Bawarshi e Reiff (2013, p. 217) apresentam uma síntese do “modelo para a aquisição de novos gêneros” proposto por ela em trabalho anterior ao discutido aqui.

⁶ Questiono a existência de um “modelo brasileiro”, se entendido como um tipo de abordagem unificada, singular (BEZERRA, 2017). Quanto à relação entre ISD e ERG, ela não é discutida aqui por fugir ao escopo do trabalho, mas uma análise bastante detalhada pode ser vista em Cristóvão e Artemeva (2018).

gêneros como o trabalho com instruções explícitas e práticas sobre a produção desses gêneros. Particularmente, Devitt enfatiza o ensino explícito da “consciência crítica de gêneros”, compreendida como uma “metaconsciência de gêneros como estratégias de aprendizagem e não como características estáticas” (2004, p. 197). Em Devitt (2009), encontramos um dos exemplos mais bem-acabados de proposta de ensino de gêneros no âmbito dos Estudos Retóricos de Gênero. Para Reinaldo e Bezerra (2012), a abordagem de Devitt guarda semelhanças com o Interacionismo Sociodiscursivo, mas dele difere em termos dos fins a que se destina. Enquanto o ISD foca no desenvolvimento sociocognitivo do aprendiz para que se aproprie de modelos de gêneros, o modelo retórico de Devitt enfatiza a consciência crítica de gêneros para que os estudantes possam compreender “as relações imbricadas entre contextos e formas”, juntamente com “os possíveis efeitos ideológicos dos gêneros” bem como as restrições e as possibilidades inerentes a eles (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 79-80).

De acordo com Devitt (2009), a consciência crítica de gêneros é o ponto mais alto de um ensino que reconhece as limitações da abordagem explícita, uma vez que “abordar um gênero é abordar a ideologia desse gênero” (p. 339). Produzir um gênero sem essa consciência ocasiona o reforço da respectiva ideologia: “Para o bem e para o mal, quando os professores selecionam gêneros para tratar em sala de aula, estão selecionando as ideologias que esses gêneros vão instilar nos alunos” (p. 339). Daí a necessidade de dotar os alunos de uma consciência crítica sobre os gêneros.

Assim, valendo-se de uma metáfora do campo da Física, Devitt (2009) expõe três “pedagogias de gênero” que não considera excludentes, mas complementares: gêneros como partículas ou coisas, gêneros como ondas ou processos e gêneros como campos ou contextos. Dessa forma, a autora se propõe a “reconhecer a limitação do ensino explícito de gêneros específicos [partículas], sugerir o ensino de gêneros antecedentes como alternativa [ondas] e acrescentar a proposta de ensino da consciência de gêneros [campos] (DEVITT, 2009, p. 338). O quadro sintetiza a proposta da autora:

Quadro 1 - Três pedagogias para o ensino de gênero

Ensino de gêneros como partículas/coisas: gêneros específicos	Ensino de gêneros como ondas/processos: antecedentes	Ensino de gêneros como campos/contextos: consciência
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos	Objetivo: aprender como se apoiar em gêneros anteriores para aprender novos	Objetivo: aprender a criticar e a modificar gêneros existentes
Partícula: que gêneros relevantes existem? Como podem ser categorizados?	Partícula: que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Partícula: quais são os componentes da consciência crítica? Como se aplicam aos gêneros?
Que gêneros os alunos precisam aprender?	Que gêneros estabelecem claramente potenciais antecedentes?	Que gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes dos gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
Onda: como essas formas mudaram com o tempo?	Onda: como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Onda: como escritores conscientes criticam e modificam gêneros?

Como os <i>experts</i> adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser explicitadas e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
Como os alunos podem aprender esses gêneros?		Como os gêneros podem ser modificados? Como os alunos podem participar dessa mudança?
Campo: que conjuntos de gêneros os alunos precisam usar?	Campo: para quais gêneros futuros esses alunos precisam de antecedentes?	Campo: como o desenvolvimento da consciência de gênero afeta a interação dos alunos com os usuários dos gêneros?
Que gêneros eles já conhecem?	Que gêneros os alunos já conhecem como potenciais antecedentes?	
Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará a interação dos alunos com o contexto ou cultura mais amplos?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos alunos em contextos futuros?	

Fonte: Devitt (2009, p. 345-346)⁷

Com essa proposta, Devitt (2009) assume uma perspectiva que poderia ser traduzida terminologicamente pelo que ela denomina em trabalho mais recente (DEVITT, 2015) como “estudos retórico-linguísticos de gênero”: uma mescla das tradições retórica de ERG com uma influência das tradições linguísticas de ESP. Com isso, a autora reafirma sua intenção em “contribuir com a discussão de como a teoria de gêneros pode se traduzir em pedagogia saudável e eficaz” (DEVITT, 2009, p. 349).

4 GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL NO PROFLETRAS: ILUSTRAÇÕES

A seguir apresento três exemplos de pesquisas em que as autoras procuraram levar a sério o desafio de tratar o gênero, para fins de ensino, em seu funcionamento no “mundo real do discurso” (BHATIA, 2004), como forma de ação social e não como mero objeto de ensino. Como tais, os casos expostos a seguir não têm a finalidade de demonstrar que os esforços das pesquisadoras/professoras foram bem-sucedidos. Enquanto esse aspecto fica aberto à interpretação do leitor ou leitora, o certo é que elas tentaram, e esse é o ponto relevante.

Os estudos de gêneros, como não poderia ser diferente, ocupam um lugar importante nas reflexões desenvolvidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que desde 2013 vem sendo ofertado a professores de língua portuguesa de escolas públicas por uma rede de 42 universidades federais e estaduais distribuídas pelas 05 regiões do país. Debatidas de forma especial no âmbito da disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, as concepções dos Estudos Retóricos de Gênero têm desafiado os mestrandos a problematizarem as ideias e até certezas que trazem para o curso acerca do ensino de gêneros. Uma vez que suas pesquisas necessariamente devem envolver a prática de sala de aula, o risco de conferir aos gêneros (não escolares) tratamentos descontextualizados é significativo. Apesar de acreditarem na possibilidade e na produtividade do ensino de gêneros em sala de aula, alguns estudantes se mostraram estimulados a empreender pesquisas que levassem bastante a sério a questão posta por autores como Freedman (1994). A

⁷ Para uma interessante e produtiva aplicação do modelo no âmbito do Ensino Médio, recomendo a leitura do trabalho de Reinaldo e Bezerra (2012).

seguir, menciono três exemplos de como tal questionamento foi enfrentado em pesquisas orientadas por mim.

No primeiro caso, Vaz (2015) se propôs realizar uma análise do gênero anúncio publicitário “em seu contexto de uso”, como já aponta o subtítulo de seu trabalho, com a intenção deliberada de encarar o desafio dos ERG no tratamento de seu objeto de pesquisa. Para viabilizar o projeto, escolheu trabalhar o gênero com os alunos em situações reais no ambiente do *Facebook*, no qual, após identificar e selecionar um *corpus* de textos efetivamente circulantes no meio, empreendeu o trabalho pedagógico com 25 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, através de um grupo fechado⁸ cujas funcionalidades permitiram, inclusive, considerar o anúncio em suas inter-relações com outros gêneros como o comentário dos usuários, por exemplo. A fim de construir um aparato analítico que desse conta tanto dos aspectos linguísticos como dos aspectos retóricos e sociais (que ela denominou de “tríade para o ensino e análise de gêneros”), a autora lançou mão de aportes teóricos tanto dos Estudos Retóricos de Gênero como do Inglês para Fins Específicos (VAZ, 2015, p. 24).

Concluindo o estudo, a autora enfatiza que os gêneros “são construtos sociais e, portanto, não existem isoladamente”, de modo que “ensinar o gênero sem considerar seu contexto, ou mesmo limitar-se aos seus traços textuais e linguísticos é limitar o entendimento do gênero em sua conjuntura, é simplificar ou mesmo forjar uma prática pedagógica” (VAZ, 2015, p. 121). Conforme a pesquisadora, os resultados do trabalho realizado nessas condições não dizem respeito apenas à aquisição de habilidades relacionadas com os conteúdos previstos no currículo, mas também envolvem “potencializar a participação, a sociabilidade e o protagonismo”.

A concepção de gênero como ação social (MILLER, 2012) e como “formas de vida” (BAZERMAN, 2006) subjaz também ao estudo desenvolvido por Santos (2015), embora o trabalho não se apoiasse centralmente, do ponto de vista teórico, nos Estudos Retóricos de Gênero, e sim na Análise Crítica do Discurso. Em sua pesquisa, a autora trabalhou aspectos argumentativos no gênero cartaz de protesto ambientado no *Facebook*, tendo por base um *corpus* de cartazes oriundos das manifestações públicas ocorridas no Brasil em 2013. Tratando-se de um projeto direcionado para estudantes de uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4ª fase, composta por 20 pessoas, o trabalho foi direcionado para desenvolver tanto as capacidades argumentativas como a conscientização política e até as práticas de letramento digital da turma, através do gênero. O trabalho com gêneros ambientados no *Facebook* revela, para a autora, que o *site* “pode contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino de gênero em novos contextos de uso, proporcionando não só uma maior interação entre seus membros, mas também ampliando a flexibilidade de tempo no processo educacional” (SANTOS, 2015, p. 110). Como se pode ver, o tipo de intervenção e análise realizados por essa autora igualmente decorrem de um olhar sobre a necessidade de focar os gêneros como entidades em contexto e não apenas como formas textuais.

O terceiro exemplo a ser destacado aqui é a dissertação de Pereira (2016), que resultou de uma pesquisa-ação em torno da produção de cartas de reclamação também em uma turma da 4ª fase de EJA, conduzida sob o compromisso de estudar “o texto em contextos autênticos de circulação dos gêneros” (PEREIRA, 2016, p. 11). O gênero em questão foi selecionado de acordo com a visão da pesquisadora sobre sua relevância em situações reais na vida dos estudantes, particularmente na “sua cidadania na luta pelos seus direitos” (p. 11). Vale lembrar que um aspecto em comum nas pesquisas envolvendo EJA é a preocupação das autoras em adequar as temáticas e os próprios gêneros à faixa etária dos estudantes, evitando trabalhar com

⁸ No *Facebook*, designa uma espécie de ambiente virtual com diversas funcionalidades interativas e restrito aos membros aceitos por um moderador. Neste caso, os membros do grupo eram os estudantes e a professora.

jovens e adultos da mesma forma e com os mesmos materiais que trabalhariam com os alunos do Ensino Fundamental regular.

Em seu trabalho, a ênfase de Pereira (2016) foi em procedimentos de reescrita, associados a uma abordagem do gênero pela metodologia do Ciclo de Ensino-Aprendizagem da Escola de Sydney (Linguística Sistêmico-Funcional). Fato interessante é que, mesmo adotando uma metodologia associada a um foco no texto e na língua, qual seja, a uma tradição “linguística” de estudos de gênero, a autora não viu conflito em manter a perspectiva mais sociológica e retórica dos Estudos Retóricos de Gênero. Na realidade, a pesquisadora parece ter trabalhado com “o melhor dos dois mundos”, uma vez que alia o foco nos contextos autênticos de uso do gênero, inclusive passando por um olhar sobre as práticas sociais de reclamações de direitos atualmente em voga no contexto digital, à postura política e crítica típica da LSF ao discutir a necessidade de inclusão dos alunos em práticas cidadãs. Esses aspectos, entretanto, não impedem que haja um cuidadoso tratamento do texto, tudo isso resultante de um posicionamento balanceado entre os polos do ensino explícito e da aquisição implícita.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Quando se trata de gêneros, eventuais consensos caminham lado a lado com discordâncias que envolvem inclusive os representantes de uma mesma “escola” ou tradição teórica. Com relação ao ensino de gêneros, através de gêneros ou a partir de gêneros, não é diferente, como discutimos ao longo deste estudo. Cada teoria se distingue pelos fatores que a originaram, pelos focos que a definiram, pelos fins a que se destina, enfim, pelo contexto em que surgiu. Nesse sentido, parece que cada teoria de gêneros também é um gênero, no provocativo dizer de Freedman (2015).

Diante do dilema de ensinar explicitamente ou propiciar aos alunos a aquisição ou aprendizagem tácita, implícita, dos gêneros, as pesquisas conduzidas pelos professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental, na rede pública, como trabalhos finais do PROFLETRAS, podem estar sinalizando e confirmando uma possibilidade produtiva, talvez “interativa”, como querem Bawarshi e Reiff (2013), entre os dois polos. Fundamental, nessas experiências pedagógicas com gêneros, é o desejo de fugir do tratamento de gênero como simulacro formal, como mera imitação do gênero que efetivamente funciona em situações autênticas de comunicação no “mundo real do discurso” (BHATIA, 2004).

Os desafios não são poucos nem simples. Como fazer com que os diversos gêneros designados pelas diretrizes oficiais para trabalho em sala de aula sejam realmente significativos para os alunos? Como conferir-lhes o caráter de autenticidade de que desfrutam nas situações cotidianas, formais ou informais, em que são produzidos e em que circulam? Tudo indica que esse tipo de questão jamais será respondido satisfatoriamente, ou definitivamente. Mas isso não nos impede de seguirmos buscando respostas cada vez mais convincentes, e isso inclui valorizar experiências como a do PROFLETRAS, que dão voz e vez a quem mais diretamente enfrenta os tais desafios: os professores de língua portuguesa nas redes públicas estaduais e municipais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. R. S. A.; VIAN JR., O. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. *Calidoscópico*, v. 16, n. 3, p. 380-391, 2018.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, B. G. Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 4., 2007, Tubarão, SC. Anais [...] Tubarão, SC: Unisul, 2007. p. 715-728.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

BHATIA, V. K. **Critical genre analysis**: investigating interdiscursive performance in professional practice. New York/London: Routledge, 2017.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, B. Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. *In: MANFRIM, A. M. P. et al. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: GEGE, 2004. p. 221-257.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros (textuais/discursivos)**: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 101 - 120, 2018.

DEVITT, A. J. Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies. **Journal of English for Academic Purposes**, n. 19, p. 44-51, 2015.

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

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREEDMAN, A. The traps and trappings of genre theory. *In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Eds.). Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Winnipeg: Inkshed Publications, 2015. p. 425-452.

FREEDMAN, A. "Do as I say: the relationship between teaching and learning new genres. *In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 191-210.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequência e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo/Recife: Parábola Editorial/Ed. Universitária da UFPE, 2012.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, J. H. P. **Análise de gênero em contextos específicos**: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

PEREIRA, M. L. S. **A carta de reclamação na escola**: o processo de reescrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2016.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Letra Magna**, v. 5, n. 11, p. 1-18, 2009.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações**, Recife, v. 18, n. 2, p. 1-28, 2005.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. *In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.

SANTOS, J. M. **Facebook como ferramenta para o ensino do gênero cartaz de protesto**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHRYER, C. F. Genre and power: a chronotopic analysis. *In*: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Eds.). **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002. p. 73-102.

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

SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the writing of abstracts**. Michigan: The University of Michigan Press, 2009a.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Creating contexts**: writing introductions across genres. Michigan: The University of Michigan Press, 2011a.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Navigating academy**: writing supporting genres. Michigan: The University of Michigan Press, 2011b.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Telling a research story**: writing a literature review. Michigan: The University of Michigan Press, 2009b.

VAZ, L. A. P. **Facebook e ensino de gêneros**: uma experiência midiática com o anúncio publicitário em seu contexto de uso. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

VIAN JR., O. A perspectiva sistêmico-funcional de gêneros, o ensino e a educação de professores. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros (textuais/discursivos)**: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 43-66.

Recebido em: 03 de março de 2020

Aceito em: 20 de maio de 2020

Publicado em Setembro de 2020