

2

Revisão da literatura sobre gênero textual

Para dar sustentação teórica à presente pesquisa, apresento abaixo a revisão de literatura que contempla o que julgo esclarecedor e pertinente ao tema.

Primeiramente, explicitarei a noção de gênero textual, considerando as principais definições apresentadas em pesquisas recentes. Cabe assinalar que Bakhtin (1953, apud Marcuschi, 1992) nomeia essa teoria de gênero discursivo. Já outros autores, como Marcuschi (2005), a denominam de gênero textual. Para este trabalho, usarei o termo gênero textual.

Em segundo lugar, abordarei as correntes de ensino de gênero textual no mundo anglo-saxônico, enfocando a Nova Retórica, a escola de Sidney e a abordagem instrumental. Em seguida, discutirei a aplicação do gênero textual na aula de leitura, comentando a representatividade do livro didático na sala de aula e os conceitos de gênero pedagógico e modelo didático de gênero.

2.1

Conceito de gênero textual

As práticas sociais que envolvem o dia a dia de cada indivíduo são diversas e sempre intermediadas pela linguagem. Assim, para cada situação social ou atividade humana distinta há uma realização linguística correspondente que geralmente é caracterizada por estrutura e objetivo específicos. As características das realizações são determinadas pelos usuários da língua. Esses usuários utilizam a língua para efetivar o processo de comunicação.

A ideia que consegue explicar esse processo de comunicação é a noção de gênero textual. Para Swales, “os gêneros discursivos são veículos de comunicação para atingir um objetivo” (1990, p.46). Além desse, existe uma diversidade de conceitos propostos por diferentes linguistas para definir a noção de gênero textual.

Segundo Bonini (2004), algumas definições de gêneros apresentam propriedades convergentes, mas também há aquelas que apresentam propriedades

que divergem entre si. Em sua publicação de 2003, o pesquisador definiu gênero como um conjunto formado por elementos com significados determinados.

[...] o gênero corresponde a um conjunto de elementos decorrentes de um processo de especificação significativa, que são recorrentes para uma ação da linguagem no sentido de interação[...] (p.06)

Em seu artigo “Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno”, Bonini (2004) apresenta nova conceituação sobre a noção de gênero e propõe a ideia de gênero com propósito pré-estabelecido pela comunidade discursiva,

O gênero demarca, mediante propósito e forma convencionalizada em uma comunidade discursiva, uma unidade textual que pode se constituir de uma ou várias ações enunciativas; [...] (p.06).

As mudanças e reformulações nas definições sobre gênero textual ocorrem até os dias de hoje, pois apesar de vários estudos apresentados muitos pesquisadores ainda apresentam proposições diferentes acerca desse conceito.

Observa-se que para certos estudiosos da linguística, gênero textual é um tipo de texto; já, para outros, gênero é um enunciado, isto é, uma ação de linguagem. E, ainda, há um lingüista, Bazerman (1997, apud Bonini, 2004) que caracteriza gênero como forma de vida. Cumpre relatar, também, aqueles linguistas que propõem conceitos com pensamentos ainda indefinidos quanto ao tema em questão.

Bazerman (1997, apud Bonini, 2004) emprega uma metáfora como definição. Ele percebe a noção de gênero textual como uma forma de vida e define gênero da seguinte forma,

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, jeito de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizado. Eles são locais onde o significado é construído. Gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares que alcançamos para criar ação comunicativa inteligível com outros e são os sinais que usamos para explorar o desconhecido. (p.59)

Outro estudioso que contribui para o entendimento do conceito de gênero é Marcuschi (2005). Ele fundamenta sua definição nas propostas de Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Paul Bronckart (1999), os quais defendem posições similares quanto à definição de gênero. Para eles, a

comunicação verbal só acontece por meio de um gênero. Esses autores, segundo Marcuschi (2005), diferenciam a noção de tipo texto da noção de gênero textual.

A noção de tipo de texto indica “[...] uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. [...]” (Marcuschi, 2005, p.22). Marcuschi menciona como exemplo de tipos de textos: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Gênero textual, para ele, seria

uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2005, p.22-23).

Por estarem relacionados à vida humana, os exemplos de gêneros textuais são inúmeros. Nesse contexto teórico, os gêneros textuais são famílias de textos que têm características convergentes. Ainda que sejam eventos linguísticos, os gêneros textuais são descritos como atividades sóciodiscursivas que realizam linguisticamente ações sociais em situações de comunicação.

O conceito de gênero textual como tipos de textos constituídos por características intrínsecas é definido por Biber (1988). O autor classifica as classes de texto como gênero textual; “[...] eu uso o termo ‘gênero’ para as classes de texto que são determinadas com base em critérios externos relacionados ao propósito do autor ou falante” (in Bonini, 2001).

Bonini (2001) destaca autores que consideram o gênero como sendo um enunciado ou uma ação de linguagem com foco na interação, dentre eles John Swales (1990), Vyjay Bhatia (1997) e Mikhail Bakhtin (1979).

Para Swales (1990), gênero textual é uma classe de eventos comunicativos, ou seja, atividades onde a participação da linguagem é significativa e indispensável. O autor considera o evento comunicativo como um conjunto formado pelo próprio discurso e seus participantes. O discurso e seu ambiente de produção e recepção são vistos a partir de aspectos históricos e culturais. No livro de Swales publicado em 1990, o propósito comunicativo é central para a noção de gênero textual, visto que ele é a razão do uso da linguagem.

Ao ser reconhecido pelos membros especialistas ou aprendizes da comunidade discursiva, o propósito comunicativo fornece a razão que está por trás do gênero, contribuindo para a estruturação do discurso e das convenções de uso do gênero. Assim, esses propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da comunidade discursiva são critérios anteriores ao estudo da forma e da estrutura esquemática do gênero.

Observa-se que os membros da comunidade discursiva que conhecem bem as convenções de um gênero textual são capazes de operacionalizá-los com mais facilidade. Esses membros especialistas da comunidade discursiva são capazes de nomear os gêneros textuais dentro da classe de eventos comunicativos que eles reconhecem como fornecedores de recorrente ação retórica.

Swales (1990) afirma que é possível haver gêneros sem nomes, mas que são reconhecidos pelos membros da comunidade onde eles circulam e, posteriormente, adotados por membros de outras comunidades. O autor propõe uma definição afirmando ser o propósito comunicativo tanto um critério privilegiado do gênero quanto um critério que mantém a intenção desse mesmo gênero, o qual é compreendido através de uma ação retórica.

O estudioso também sustenta que além do propósito comunicativo, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Quando os padrões de similaridades e o propósito são realizados em exemplares de um gênero analisado, a comunidade discursiva os considera como protótipo daquele gênero estudado. Esse protótipo muitas vezes é herdado, produzido e importado por outras comunidades discursivas.

A definição de gênero textual de Swales (1990) foi integralmente traduzida por Bonini (2004):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (constrains) a escolha de conteúdo e estilo.

Apesar de ressaltar o propósito comunicativo como um elemento fundamental na caracterização de um gênero, Swales (1990) afirma que, às vezes,

não é tão fácil a identificação do propósito comunicativo de um gênero, porque alguns gêneros são constituídos por um conjunto de diferentes propósitos, tornando a eficácia da ação sócorretórica do gênero textual questionável.

Mais adiante em seus estudos sobre gêneros, Swales (2004) entende que o propósito comunicativo não identifica o gênero textual imediatamente e propõe que se faça a análise do gênero textual através da redefinição do propósito comunicativo do mesmo. Ele apresenta dois procedimentos analíticos para a identificação de gênero: o procedimento textual e o procedimento contextual.

No procedimento textual, a análise começa pelo levantamento da estrutura, estilo, conteúdo e propósito comunicativo para se chegar ao gênero textual. Após o exame dos constituintes do gênero, o autor orienta que se avalie o contexto no qual o gênero analisado está inserido para que se possa confirmar ou redefinir o propósito do gênero em questão.

Já no procedimento contextual, a análise é iniciada pela identificação da comunidade discursiva e de seus valores, objetivos, condições materiais, ritmos de trabalho, horizontes de expectativas, repertórios de gêneros e normas de etiqueta. A ação subsequente à identificação do gênero é a redefinição do propósito do gênero e a identificação das características de cada exemplar de gênero. Assim, observa-se que ambos os procedimentos incluem a redefinição do propósito comunicativo.

Bhatia (2004) propõe o estudo do comportamento linguístico verificado em instituições acadêmicas e profissionais, focalizando a coerência do propósito comunicativo. Sua conceituação de gênero é constituída por três aspectos que enfatizam convenções centrais na descrição do gênero textual. Bhatia (2004) define gêneros como

O uso da linguagem em cenários comunicativos e convencionais que dão expressão para um conjunto específico de objetivos comunicativos de grupos sociais, os quais em contrapartida estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, até limitam o uso de recursos léxico-gramaticais. (p. 23)

Em sua conceituação, Bhatia afirma que o gênero não é estático. Em seu estudo publicado em 1993, o autor dá ênfase às convenções, o que ele chama de *integridade genérica*. O conceito de *integridade genérica* é compreendido como o

conjunto de fatores típicos e construídos socialmente, onde se manifestam correlações entre forma e função.

A conceituação de integridade genérica na qual o ‘gênero é entendido como um evento textual retoricamente situado e altamente institucionalizado’ (Bhatia, 1993) contrasta com o conceito de propensão à inovação que aponta no gênero uma tendência natural para inovação e mudança (Bhatia, 2004). Em seu trabalho publicado em 2004, o autor explica que por ter tendência à inovação, o gênero está sujeito a mudanças feitas pelos membros especialistas da comunidade discursiva. Esses membros dão novas formas ao gênero de acordo com contextos retóricos e intenções pessoais.

Para a resolução da contradição entre integridade genérica e propensão à inovação, Bhatia (2004) conclui que “apesar de gêneros serem associados a situações sócio-retóricas típicas, eles formam respostas futuras para situações similares”. O autor também cita a frase de Berkenkotter e Huckin (1995), “[gêneros] são lugares de tensão entre estabilidade e mudança”.

Bhatia afirma que os membros de uma comunidade profissional podem manipular formas institucionalizadas de gênero ou gerar novas formas desse mesmo gênero. Os membros dessa comunidade podem explorar recursos genéricos para negociar uma resposta para situações retóricas novas e recorrentes.

Para Bhatia, por ser dinâmico e refletir a evolução nos contextos retóricos, o gênero textual pode sofrer mistura com dois ou mais gêneros, formando um gênero híbrido. Paradoxalmente, acrescenta que embora possa sofrer modificações, o gênero, muitas vezes, consegue manter seu perfil original.

Segundo Bhatia, resumo os pontos principais de Bakhtin (1953) que contribuiu para a noção de gênero com sua idéia de enunciado. Para ele, o gênero é um enunciado que está relacionado à intenção do autor, isto é, uma ação de linguagem para qual haverá sempre uma resposta do outro interlocutor. Bakhtin (1953) compreende a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, definindo o enunciado ou ação de linguagem como unidade de comunicação verbal.

Segundo Bakhtin (1953), o enunciado está em contato imediato com a realidade, pois as pessoas não se comunicam por orações, palavras ou combinações de palavras, mas sim por meio de enunciados constituídos com a ajuda de unidades de língua. Um enunciado pode ser formado por apenas uma

única palavra ou oração; no entanto, não é porque o enunciado se constitui dessa forma que ele será uma unidade de comunicação verbal. Ele será uma unidade de comunicação verbal se houver alternância de sujeitos falantes, ou seja, se ele conduzir o outro locutor a uma resposta.

Um dos processos é o acabamento. O acabamento equivale a uma alternância de sujeitos falantes na parte interna do enunciado. Observamos o acabamento quando um locutor se comunica em momento e condições determinadas, e, a partir dessa comunicação, percebemos o seu intuito, isto é, o que ele quis dizer. O intuito também é determinante do gênero discursivo.

Outro fator que constitui a comunicação verbal são as formas estáveis do gênero do enunciado. O que o locutor quer dizer se realiza na escolha de um gênero discursivo, baseando-se nessa escolha o intuito do locutor ajusta-se ao gênero escolhido. Cabe notar que não se aprende gêneros discursivos na escola ou em livros; dominamos os gêneros discursivos antes mesmo de estudarmos a gramática da língua. “Os gêneros discursivos organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (Bakhtin, 1953, p. 302)”.

Bakhtin (2003) apresenta um conceito de gênero discursivo dividido em dois tipos, o gênero discursivo primário e o gênero discursivo secundário. Os gêneros discursivos secundários, segundo Bakhtin (2004), são os romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos², dentre outros. Esses gêneros são geralmente escritos e se encontram em ambientes culturais, tais como o artístico, o científico e o sociopolítico. Já os gêneros primários de acordo com a explicação de Bakhtin (1953), podem ser exemplificados pela réplica do diálogo cotidiano ou da carta dentro do romance que se tornam úteis somente a partir do momento em que fazem parte de uma ocorrência artístico-literária, como o romance (gênero secundário).

Como já mencionado, Bakhtin entende os gêneros como enunciados relacionados às convenções humanas, ao passo que Dolz & Schneuwly (1996) compreendem gênero de forma metafórica. Eles complementam o pensamento de Bakhtin (1953), fazendo do gênero um instrumento de ensino.

Dolz & Schneuwly (1996) sugerem que os significados sociais são construídos por meio das práticas sociais, ou seja, através da comunicação verbal

² Gênero mencionado por Bakhtin em sua obra, *Estética da Criação Verbal* edição de 2003.

moldada pelo gênero. Esses autores entendem que, na interação, o aprendiz usa suas capacidades de linguagem para adaptar-se ao contexto e ao seu interlocutor. É na interação que o aprendiz se conscientiza das estratégias de aprendizagem que usa para compreender o contexto social.

Os gêneros discursivos primários (Bahktin, 1953) já estão inseridos na vida dos seus usuários, esses usuários se comunicam através dos gêneros intuitivamente. Contudo, é necessário que os gêneros sejam estudados na escola. Segundo Ramos (2004), o estudo do gênero torna o aluno um usuário mais competente, pois ele pode produzir entendimentos sobre as regras e convenções genéricas dos textos estudados e depois transferi-los para situações da vida real.

2.2

Correntes de ensino de gênero textual no mundo anglo-saxônico

Para compreender as diferentes definições de gênero textual e as mudanças trazidas pelo ensino baseado nessa noção é preciso analisar, pelo menos, três das principais tradições de ensino de língua que abordam o assunto. Sendo assim, os estudos da Nova Retórica, a teoria de gênero australiana e a abordagem instrumental (ESP) devem receber destaque neste capítulo. Hyon (1996) afirma que essas correntes de ensino orientam os profissionais quanto ao uso de textos escritos na sala de aula tanto no ensino da língua materna quanto no ensino de língua estrangeira.

As correntes de ensino de gênero textual em língua inglesa têm como objetivo tornar os indivíduos melhores leitores e escritores. Cada tradição de ensino de língua baseado em gênero encaminha seu estudo de forma singular. O grupo que estuda a abordagem instrumental bem como aquele que estuda a Nova retórica enfatiza os textos acadêmicos e profissionais; já para o grupo australiano, o foco são os textos encontrados no contexto escolar³.

A natureza acadêmica das publicações sobre gênero textual aliada ao seu público-alvo formado por universitários e profissionais explica o maior foco do ESP e da Nova retórica na teoria de gêneros e na análise de textos (Hyon, 1996).

³ Além desses grupos, vale ressaltar o trabalho da equipe de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que contribui com os trabalhos de seus professores pesquisadores.

Diferentemente, a produção de material didático e a elaboração de modelos de ensino não receberam tanta atenção nessas duas correntes. A pesquisa sobre material didático e ensino baseado em gêneros é observada na corrente australiana (Hyon, 1996).

Cada abordagem segue uma visão sobre a eficácia do ensino com base em gêneros. Os teóricos da Nova retórica acreditam que sua abordagem ajuda os alunos a tornarem-se melhores leitores e escritores. Para Berkenkotter & Huckin (1994, apud Hyon, 1996), os gêneros não devem ser ensinados, mas adquiridos por aculturação. Já Dias (1994, apud Hyon, 1996) acredita que se o aluno se tornar membro da comunidade onde o gênero circula, ele saberá dominá-lo com eficiência.

2.2.1

Nova retórica e o ESP

Quando surgiu a corrente da Nova Retórica, que se popularizou nos Estados Unidos da América nas décadas de 50 e 60, a noção de tipo de texto era a base fundamental para o planejamento escolar. A escrita era tratada como uma forma de organização pré-estabelecida, por isso fazia-se a distinção entre gênero como um discurso socialmente construído, por um lado, e tipo de texto como um discurso mais complexo que era organizado por padrões, por outro.

A Nova Retórica é uma abordagem que conceitua e analisa o gênero. O foco dessa abordagem está nos contextos situacionais em que o gênero ocorre e não em sua forma. Os estudiosos da Nova retórica enfatizaram os propósitos sociais, também chamados de ações, que os gêneros realizam dentro de certas situações. Miller (1994) entende o gênero como ação social, e sua definição de gênero não está centrada na substância ou na forma do discurso, mas na ação que ele realiza.

Os pesquisadores da Nova Retórica usam a pesquisa etnográfica, ao invés de métodos lingüísticos, para analisar textos, pois essa pesquisa oferece densa descrição dos contextos acadêmicos e profissionais que envolvem o gênero. Nesse contexto, a pesquisadora Schryer (1993) usou técnicas etnográficas, como a entrevista e a observação de participantes, para compreender o gênero relatório médico veterinário. Outros pesquisadores também adotaram essa pesquisa;

Bazerman (1988), por exemplo, usou abordagens etnográficas para estudar gêneros nas comunidades de pesquisas científicas.

Diferente do ESP, os pesquisadores da Nova retórica não se ocupam com o ensino da estrutura do texto, mas sim com a possibilidade desse texto ajudar alunos universitários e profissionais principiantes a entenderem as funções sociais do gênero e os contextos em que são usados. Alguns estudiosos defendem a idéia de que a função do gênero deveria ser central no ensino da escrita, dentre eles, Miller (1994). Para Bazerman (1988), o ensino de gênero não só se preocupa com o formato do gênero, mas também destaca a vida ao redor do texto.

A literatura da Nova Retórica contrasta com a abordagem australiana, pois não promove debates ideológicos acerca da aplicação dos gêneros em sala de aula e sua contribuição para o fortalecimento político e social dos aprendizes. A falta de discussão política é justificada pelo fato de o público-alvo da abordagem Nova retórica ser formado por alunos universitários, os quais já gozam de certa força política devido a sua posição social.

No que se refere ao modelo de ensino, Hyon (1996) observa um contraste entre a Nova retórica e a abordagem do ESP. Os proponentes da Nova retórica não apresentam modelos didáticos explícitos para o ensino dos aspectos da linguagem e das funções dos gêneros acadêmicos e profissionais. Contudo, a Nova retórica assemelha-se ao ESP quando descreve os gêneros e seus contextos, deixando os leitores inferirem as aplicações de ensino dos gêneros em estudo.

Como na Nova retórica a ênfase está no contexto do texto e nas suas funções, Coe (1994), teórico dessa corrente, desenvolveu atividades para aumentar a observação sobre o contexto social do texto. Então, ele primeiro pediu que os leitores especificassem no início do texto as características da situação retórica em questão; a partir daí, os alunos tinham que responder sobre o propósito do texto, sua audiência e as circunstâncias da escrita. O segundo passo foi perguntar aos alunos se o texto se enquadrava naquele contexto. Deste modo, o pesquisador pretendia chamar atenção para o contexto social que delineia a redação dos alunos.

Nessa tradição de ensino, os estudiosos não aconselham o ensino explícito do gênero. Ao contrário, eles pensam que os alunos devem ser expostos a vários gêneros através das leituras exigidas pelo curso. Ademais, os professores devem

promover debates e indicar trabalhos que motivem os alunos a responder naturalmente por meio de um gênero em estudo.

Um exemplo dessa crença foi descrito por Hyon (1996), que relata a experiência de Dias (1994) com alunos de um curso de pós-graduação. Esses alunos foram induzidos a escrever seus trabalhos acadêmicos usando gêneros que estavam sendo estudados, sem que esses gêneros fossem estudados explicitamente.

2.2.2

Escola de Sidney

Na década de 70, após refletirem sobre o ensino na rede escolar na Austrália, estudiosos ligados à escola de Sidney concluíram que o sistema educacional adotado só beneficiava os alunos que já estavam em posição privilegiada no âmbito escolar. Esses linguistas uniram-se a professores e desenvolveram uma abordagem pedagógica, baseada em gêneros fundamentada na teoria da linguagem conhecida como Linguística sistêmico-funcional proposta por Halliday (1978).

Os estudos da escola de Sidney (apud Freedman, 1994) acreditam que alguns gêneros ocupam lugar especial na sociedade; assim, o pleno domínio desses gêneros pode conferir autoridade aos alunos menos privilegiados. Para tanto, essa escola propõe o ensino explícito de certos gêneros textuais para que os alunos possam adquiri-los com eficiência, tornando-se não só alunos, mas também cidadãos com plena participação no seu grupo social.

Na teoria de gênero australiana, os conceitos de campo, relação e modo determinam o registro da linguagem. Halliday (1978) define *campo* pelas formas da linguagem que são delineadas pelas características do contexto social que as cerca. Para o linguista, *relação* é a interação entre os participantes e *modo* é o canal de comunicação. Ele preocupava-se em estabelecer a relação entre forma, função e contexto social.

Cabe salientar que a teoria de gêneros baseada na linguística sistêmico-funcional foi revista por Martin, que definiu o gênero como “processos sociais orientados e organizados; formas estruturadas que a cultura usa em certos contextos para atingir vários propósitos” (Martin, Christie & Rothery, 1987, apud

Hyon, 1996). O foco de atuação da teoria australiana é o discurso das escolas primárias e secundárias; assim, a abordagem foi desenvolvida para oferecer aos alunos que não sabiam escrever a oportunidade de dominar gêneros pedagógicos como relatórios.

O ensino com base em gêneros é descrito pela escola de Sidney como uma ferramenta que oferece aos alunos recursos linguísticos para atingir o sucesso social. Para alguns especialistas, os gêneros dão aos alunos acesso ao poder e aumentam sua influência social. O público-alvo dessa abordagem eram os grupos sociais menos privilegiados e os grupos minoritários como os aborígenes.

Quanto aos adultos, a abordagem foi usada com imigrantes não-falantes de inglês, com o objetivo de aumentar seu acesso a recursos linguísticos e sociais, dando início a um projeto político pedagógico. Para alguns dos especialistas da área, dentre eles Christie (1991, apud Hyon, 1996), o ensino de gêneros visava fazer justiça social.

Diferentemente da abordagem proposta pelos seguidores da Nova retórica, os estudiosos da linguística sistêmico-funcional têm apresentado vários modelos didáticos para implementação da pedagogia baseada em gêneros, como exemplo, o ciclo de ensino-aprendizagem, LERN, proposto pelo projeto da escola de Sidney, o qual traçava o processo de instrução por gêneros em três fases: a fase de modelar, a fase de negociação do texto e a fase da construção independente do texto.

Na primeira fase do projeto da escola de Sidney, o professor apresenta o texto e suas funções através de perguntas como, “para que serve o texto? e como a informação no texto é organizado (estrutura esquemática)?”. Além disso, nessa fase, os professores elaboram perguntas acerca dos aspectos léxico-gramaticais do texto.

O processo de negociação entre o professor e a turma faz parte da segunda fase. O professor delinea a contribuição do aluno para o texto, aproximando-o do gênero em foco.

Contrariamente às duas primeiras fases, na terceira fase não há intervenção do professor, pois os alunos constroem seus exemplos de gênero. Essa fase é chamada de conhecimento construído de campo, que é uma versão revisada do projeto LERN e tem o objetivo de desenvolver o conhecimento do contexto social e do conteúdo do gênero.

Na Austrália, o impacto educacional do gênero é mais sentido, pois a pedagogia baseada em gêneros tem influenciado o sistema educacional. Os estudiosos de linguística sistêmico-funcional têm trabalhado com professores e instrutores para incluir gêneros em seus planos de aula e, conseqüentemente, facilitar a implementação do gênero na escola.

Na prática, alguns estudos da escola australiana são de textos acadêmicos e profissionais. O programa LERN incentiva os alunos a utilizarem vários gêneros, seguindo uma sequência que, para seus proponentes, seria uma ordem de aprendizado dos gêneros. Convertendo a teoria da abordagem australiana em prática, os profissionais que seguem essa corrente produzem livros para professores sugerindo várias formas de ensinar a escrever gêneros diferentes em fases de aquisição distintas.

2.2.3

Abordagem instrumental

O autor do material didático pesquisado para o presente trabalho aponta a abordagem instrumental, do inglês *English for Specific Purposes* (ESP), de ensino de língua estrangeira como a referência teórica que embasa seu trabalho, por isso destaca os aspectos principais dessa abordagem e a contribuição de alguns pesquisadores para o estudo da compreensão leitora nela baseado.

A necessidade do uso da língua inglesa para a compreensão de textos de diversas áreas profissionais levou os proponentes da abordagem instrumental no Brasil a privilegiarem a habilidade de leitura. Aqui, a abordagem instrumental parece estar fundamentada em um modelo descendente de leitura, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e as estratégias de leitura e se distancia do ensino mais sistemático de vocabulário que é considerado menos eficiente.

Segundo Bhatia (2004), os programas de inglês como língua instrumental podem consumir bastante tempo, ter preço elevado e serem difíceis de delinear, mas, quando se trabalha com grandes audiências, podem assumir papel inverso oferecendo eficiência pedagógica (in Johns, 2002, p.27). Para Bhatia, os aspectos relevantes do processo de ensino e aprendizagem relativos ao ESP no contexto acadêmico são as investigações das demandas comunicativas atribuídas aos alunos e as suas variações entre as disciplinas.

Voltando para a realidade brasileira, professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que estudam gênero afirmam que a aplicação do ESP na aula de leitura pode ajudar alunos a dominarem funções e convenções linguísticas de textos específicos, acadêmicos ou profissionais de sua área de atuação. Ramos (2004) observa que essa tradição de ensino enfatiza as necessidades dos alunos e tem como objetivo “[...] estruturar cursos que promovam o desempenho de tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação específicos”.

Ramos (2004) apresenta uma proposta de aplicação de gêneros discursivos na aula de leitura que é constituída por três fases. Cabe analisar aqui cada uma delas. A primeira fase dessa proposta é a apresentação. A fase da apresentação sugere algumas características da Nova retórica, pois especifica aspectos da situação retórica do texto através de perguntas, tais como as que se referem à audiência, ou seja, à identificação do público-alvo do texto.

A segunda fase é chamada de detalhamento. Nesse momento, as atividades salientam a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais. Portanto, nessa parte da aula, o aluno deverá reconhecer e levantar o conjunto de vocábulos que é recorrente no gênero estudado. Além disso, esse aprendiz também deverá examinar os itens gramaticais que são típicos naquele gênero.

A aplicação é a terceira fase da proposta de Ramos (2004). Segundo a própria pesquisadora, essa fase assemelha-se ao modelo australiano, já que propõe que o aluno consolide seu aprendizado por meio da construção de um exemplo do gênero em estudo. Para a pesquisadora, o aluno compreenderá melhor o gênero que está estudando através da produção desse gênero.

Assim como a Nova retórica, o ESP não propõe uma discussão ideológica. Apesar de dar ênfase ao ensino de falantes não nativos de inglês, o ESP não tem preocupação política que ajude a fortalecer a posição social. Segundo Johns (1993, in Hyon), a falta de discussão política deve-se ao fato de muitos alunos do ESP serem universitários, os quais já ocupam uma posição social privilegiada.

2.3

Aplicação do gênero textual na aula de leitura

Nos últimos anos, o conceito de gênero tem sido incorporado aos contextos de ensino de línguas. De acordo com Hyon (1996), pesquisas que analisam as formas e funções dos gêneros têm se tornado cada vez mais frequentes e dividem-se em diferentes abordagens. A aplicação dessas pesquisas afeta a aula de leitura e, por isso, cabe verificar a eficácia dessas abordagens para a pedagogia baseada em gêneros.

A aplicabilidade dos gêneros textuais nas tarefas da sala de aula, inclusive na aula de leitura, é um tema controverso. Alguns pesquisadores pensam que o processo de ensinar o aluno a reconhecer a estrutura de um texto, ou seja, dar ênfase na forma do texto, seja a melhor forma de ajudá-lo a compreender o texto em foco (Bhatia, 1993; Swales, 1990; apud Hyon, 1996).

Há teóricos que apostam na ênfase do contexto situacional, isto é, acadêmico ou profissional, em que o gênero ocorre (Miller, 1984; Schryer, 1993; Bazerman, 1988), ao passo que outros educadores e profissionais acreditam na união de forma, função e contexto social para ensinar gêneros pedagógicos em escolas primárias e secundárias (Martin, 1989; Christie, 1991).

Em cada uma das abordagens, a execução de um modelo didático baseado em gênero acrescenta novo valor à prática de sala de aula. No ESP, o trabalho de alguns especialistas tem contribuído para a aplicação do gênero no ambiente pedagógico. Segundo Hyon (1996), Bhatia (1993) representa um exemplo dessa abordagem, pois produziu material didático para um programa empresarial que foi usado em duas universidades em Cingapura.

Hyon (1996) relata que o gênero no ESP é compreendido como evento comunicativo caracterizado tanto por seus propósitos comunicativos quanto por seus vários padrões de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. A preocupação com a forma do gênero leva alguns pesquisadores a defender a tese de que se deve dar maior ênfase ao detalhamento das características formais do texto em detrimento da análise do contexto social em que esse gênero está inserido.

Swales (1990, in Hyon) foi um dos pesquisadores que não só descreveu os gêneros textuais, mas também propôs atividades para uma metodologia de ensino com essa noção. Ele desenvolveu tarefas para analisar o gênero introdução de

artigos de pesquisa. Para atingir seu objetivo, usava canetas coloridas para marcar e reconstruir a ordem do texto.

Na Ásia, Bhatia (1993) contribuiu com materiais para universidades politécnicas de Cingapura. O pesquisador desenvolveu materiais a partir de suas análises de gêneros científicos e profissionais. Alguns desses materiais forneceram aos alunos modelos de gêneros, tais como, carta de vendas, memorando, carta de pedido de emprego e relatórios científicos. Através desse método, os aprendizes poderiam identificar estratégias de linguagem e, posteriormente, construir seus próprios textos.

No contexto da escola de Sidney, a utilização de gêneros na sala de aula pode ser observada com mais facilidade devido a sua influência no sistema educacional da Austrália. Os especialistas da linguística sistêmico-funcional incentivaram professores a incluírem gêneros nos seus planos de aula, fato que facilitou a inserção da pedagogia de gêneros nas escolas australianas.

2.3.1

O gênero pedagógico

Segundo Dolz e Schneuwly (1997),

Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. (p.89)

Essa é a visão enfocada na análise das apostilas, e para isso faço uma revisão do estudo proposto por Dolz e Schneuwly (1997). Esses autores asseguram que os gêneros têm sido aplicados na prática pedagógica para ensinar leitura e escrita, pois as formas de comunicação transformam-se em formas de linguagem específicas.

Dolz e Schneuwly (1997) afirmam que o gênero ocupa papel central no ensino da escrita e da fala. Os autores destacam três abordagens de aplicação do gênero no ensino, que são intituladas “desaparecimento da comunicação”, “a escola como lugar de comunicação” e “negação da escola como lugar específico de comunicação”.

Na abordagem do desaparecimento da comunicação, o gênero é entendido como “uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo”, pois o foco está no objetivo. Deste modo, o gênero é visto como um instrumento de comunicação que não tem relação com uma situação de comunicação autêntica. A descrição, a narração e a dissertação são exemplos de gêneros escolares que constituem referência central na construção da progressão escolar. Esses gêneros escolares seguem uma sequência pré-estabelecida que demarca as séries escolares.

Nesse contexto, os gêneros são “produtos culturais da escola” que têm como propósito avaliar a capacidade de escrita dos alunos. Considerando o desenvolvimento, o ensino de gêneros deve seguir uma sequência que começa com gêneros que descrevem uma realidade mais simples, como por exemplo a descrição de objetos, e segue para os gêneros ligados à realidade mais complexa, como o pensamento.

Os textos clássicos são exemplos de gêneros que são modelos valorizados da representação do real; eles são modelos de ensino. Na função de representante da realidade, os gêneros “não são [...] formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis.” (p. 77)

Na segunda abordagem, Dolz e Schneuwly (1997) enfocam o ensino da escrita considerando a escola como lugar de comunicação. A escola é vista como lugar autêntico de comunicação, onde ocorrem ocasiões de produção e recepção de textos. A produção de textos entre alunos na classe contribui para a criação de novos gêneros. Os autores definem gêneros novos como “uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam”.

Nessa concepção, os gêneros escolares são “o resultado do funcionamento da comunicação escolar”, isto é, eles “não são referidos a outros, exteriores à escola, [...] modelos ou fontes de inspiração”. Eles são gerados pela comunicação durante a prática escolar por meio de convenções e interação. Diferentemente da abordagem anterior, os gêneros não são prescritos e nem instrumentos para aprendizagem, ao contrário, eles nascem de uma situação de comunicação.

Na terceira abordagem, os gêneros da escola são os mesmos que circulam nas práticas de linguagem fora do ambiente escolar. Ela visa também criar situações de comunicação e tenta levar o aluno ao domínio do gênero que circula nas práticas de linguagem fora da escola. Para isso, tenta recriar situações onde o

gênero é utilizado. Essa abordagem nega a escola como lugar específico de comunicação, pois ela não enfoca apenas os gêneros que circulam na escola.

As abordagens descritas por Dolz & Schneuwly (2004) contribuem para o entendimento e a análise do material apostilado. Mesmo que inconscientemente, o autor aplica em seu material duas das abordagens descritas. Há uma mistura entre a abordagem que considera a escola como lugar de comunicação com aquela que nega a escola como lugar específico de comunicação.

Pode-se afirmar que o autor entende a escola como lugar de comunicação, por que ele oferece ao aluno oportunidades de recepção de textos. Observa-se que nesse material, não há tarefas de produção textual visto que o autor só trabalha com compreensão textual. Portanto, considerando a abordagem proposta por Dolz & Schneuwly (2004), os gêneros propostos nas apostilas não são gerados pela comunicação durante a prática escolar.

Já na abordagem que nega a escola como lugar específico de comunicação, o gênero não está só ligado à escola, mas também às atividades sociais fora dela. No material investigado, os gêneros selecionados para estudo circulam em situações reais de comunicação. Esses gêneros são retirados de jornais e revistas, impressos ou eletrônicos, e estudados por meio de exercícios propostos pelo autor.

2.3.2

O livro didático

Os gêneros são usados frequentemente em aulas de leitura. Muitos alunos começam a desenvolver sua habilidade de leitura e escrita baseando-se em gêneros pedagógicos, isto é, gêneros usados em ambientes acadêmicos e escolares. Segundo Johns (1997), o ensino da leitura é mais comum que o da escrita, por isso ela enfatiza a discussão sobre gêneros pedagógicos relacionados à leitura, especialmente o livro didático. Cabe salientar que os livros didáticos a que Johns (1997) se refere não são os livros de ensino de leitura, mas sim os livros escolares de ciência e tecnologia.

O livro didático, porém, é um assunto controverso, pois questiona-se quais seriam os reais benefícios desse material didático tão adotado nas práticas pedagógicas. A autora credita ao livro didático a responsabilidade pela presença de textos na sala de aula: “Em muitas salas de aula, o livro didático é a fonte

principal de leitura, a única janela direcionada para valores e práticas de uma disciplina.”⁴ (Johns, 1997, p.46).

Ainda segundo Johns (1997), o uso exclusivo do livro didático na sala de aula gera consequências negativas para o ambiente escolar, por exemplo, o fato de os alunos acreditarem que todo discurso é autônomo e livre de motivações. Esses alunos raramente têm conhecimento da existência de um autor por trás do livro didático, pois as intenções do autor dificilmente são mostradas nesses livros usados na escola.

Os livros didáticos delineiam os programas de certas disciplinas, fornecendo a única fonte de conhecimento, metodologias e argumentação. Aspecto desvantajoso para algumas áreas como ciência e tecnologia cujas mudanças ocorrem rapidamente; isto porque as descobertas científicas fazem com que as informações do livro tornem-se obsoletas em pouco tempo. Esses livros caracterizam-se por não retratarem a busca por respostas científicas, os conflitos entre ciência e política, e a natureza experimental das pesquisas.

A função do livro didático como organizador do conteúdo da disciplina a ser lecionada também é observada nas obras destinadas ao ensino de idiomas. Esses livros servem como suporte para professores e funcionam como fonte fornecedora de exercícios extras, ilustrações, resumos gramaticais, textos criados ou autênticos e todo tipo de material para aula.

Outro ponto interessante sobre o livro didático é a identificação do seu público alvo. Johns (1997) questiona a real identidade do público-alvo dos livros didáticos com as perguntas: “mas são os alunos a principal audiência [dos livros didáticos]? Eles [os alunos] selecionam os livros didáticos para o seu uso?” (p. 48). E concluiu que não são os alunos que escolhem os livros didáticos que usarão durante o ano letivo, mas sim seus professores. Os profissionais de ensino constituem a audiência que editores e autores têm em mente quando publicam um livro didático.

Observa-se que, apesar do trabalho de Johns (1997) estar voltado para o livro didático na área de ciências, enquanto o presente trabalho trata de apostilas na área de língua estrangeira, a autora discute pontos que são pertinentes para a

⁴ Essa tradução para o português foi feita por mim.

realidade desta pesquisa, por exemplo, a fonte principal de leitura e o organizador do conteúdo do curso.

2.3.3

Modelo didático (ou sequência didática) de gênero

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma direção para o uso do gênero como objeto e instrumento de ensino nas escolas, salientando que essa aplicação do gênero na escola demanda um “trabalho lento, longo e complexo de avaliação” e o desenvolvimento de novas formas de trabalho.

Ainda nesse mesmo artigo, os autores levam em conta que a introdução do gênero na escola é uma decisão didática que tem como objetivo tornar o aluno capaz de dominar um gênero e desenvolver nesse aluno capacidades que vão além da compreensão de um gênero, como por exemplo, a transferência do conhecimento de um gênero para outro.

Os autores também consideram que ao ser levado para a escola, o gênero sofre uma transformação, tornando-se um gênero para aprender. Contudo, mesmo sendo um gênero aplicado no ensino, ele não deixa de ser um gênero com a função de comunicação. De acordo com o artigo, a função da escola seria a de expor o aluno a situações de comunicação bem próximas às reais.

Assim, o gênero que se estuda na escola é sempre uma variação do gênero que se encontra fora da sala de aula, o gênero de referência. Os modelos didáticos de gêneros tentam dar conta das variações que os gêneros sofrem quando entram no ambiente pedagógico. Dolz e Schneuwly propõem um modelo didático de gênero que explicita o conhecimento implícito do gênero.

Observo que, no material que analiso, os gêneros que o autor usa são uma variação do gênero de referência, pois o próprio autor do material faz modificações na estrutura do texto para que ele se enquadre no formato da apostila. Depois de transformados, ele recebe o mesmo tratamento que outros gêneros, sendo seguido por uma sequência alfabética de enunciados. Esta discussão será detalhada no capítulo referente à análise dos dados.

Machado e Cristóvão (2006) ressaltam a necessidade de se construir um modelo didático de gênero. Para elas, esse trabalho permitiria a observação detalhada das partes que constituem o gênero, a seleção das partes que podem ser

ensinadas e daquelas mais adequadas a cada nível de ensino. Ademais, o modelo didático de gênero conduz a análise de textos que são considerados como pertencentes a um gênero.

Para construir um modelo didático, Machado e Cristóvão (2006) sugerem a análise de um conjunto de textos considerados como sendo de um gênero. Para realizar tal tarefa, alguns elementos devem ser observados, tais como: as características da situação de produção⁵, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar o gênero, a organização de seus conteúdos e o seu estilo particular, ou seja, aspectos léxico-gramaticais.

Em algumas unidades da apostila do colégio estadual (unidade 4 da apostila 2), essa sugestão de construção, mesmo que inconscientemente, é seguida pelo autor. Esse autor reúne textos considerados como sendo pertencentes a um dado gênero e elabora enunciados que questionam os aspectos implícitos do gênero em questão. Este ponto será discutido posteriormente.

Dolz e Schneuwly (1998, apud Machado e Cristóvão, 2006) afirmam que a construção de um modelo didático do gênero depende dos estudos sobre o gênero, isto é, da análise das capacidades e das dificuldades dos alunos diante de textos pertencentes a um gênero; das experiências de ensino/aprendizagem desse gênero; e da prática pedagógica baseada no ensino de gêneros. Assim, Machado e Cristóvão resumem:

[...] Esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e a organização das categorias que serão exploradas em uma determinada sequência didática. (página 558)

Este é outro assunto abordado no capítulo da análise, visto que o autor do material também tem consciência da importância do estudo prévio do gênero textual para sua posterior aplicação no ambiente pedagógico. No entanto, ele afirma que não há um gênero específico para ser estudado no ensino médio regular e que como há poucos gêneros textuais estudados por especialistas, o ensino de leitura com base na pedagogia de gêneros discursivos ainda é incipiente.

⁵As autoras citam as características: emissor, papel social, receptor, local, instituição social, momento, suporte, objetivo, tipo de linguagem, linguagem não verbal e valor social.

2.4

Resumo

Neste capítulo, foi possível constatar que algumas propostas de definições sobre a noção de gênero textual são divergentes, enquanto outras compartilham os mesmos fundamentos, como por exemplo, o conceito de propósito comunicativo em Bhatia (2004) e em Swales (1990). Marcuschi (2005) faz distinção entre os conceitos de gênero textual e tipo de texto, mas Biber (1988) apresenta uma conceituação de gênero como tipo de texto.

Segui um resumo dos conceitos principais e dos autores que contribuíram para nossa compreensão nesse capítulo.

Gêneros
Autores e suas definições
Bakhtin (1953) Bakhtin (2003) apresenta um conceito de gênero discursivo dividido em dois tipos, o gênero discursivo primário e o gênero discursivo secundário. Os gêneros discursivos secundários, segundo Bakhtin (2004), são os romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, dentre outros. Esses gêneros são geralmente escritos e se encontram em ambientes culturais, tais como o artístico, o científico e o sociopolítico. Já os gêneros primários de acordo com a explicação de Bakhtin (1953), podem ser exemplificados pela réplica do diálogo cotidiano ou da carta dentro do romance que se tornam úteis somente a partir do momento que fazem parte de uma ocorrência artístico-literária, como o romance (gênero secundário).
Swales (1990) Para Swales, um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (constrains) a escolha de conteúdo e estilo
Dolz & Schneuwly (1996) Os autores propõem uma direção para o uso do gênero como objeto e instrumento de ensino nas escolas, salientando que essa aplicação do gênero na escola demanda um “trabalho lento, longo e complexo de avaliação” e o desenvolvimento de novas formas de trabalho.
Bazerman (1997) Para Bazerman, os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, jeito de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizado. Eles são locais onde o significado é construído. Gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares que alcançamos para criar ação comunicativa inteligível com outros e são os sinais que usamos para explorar o desconhecido. (p.59)

Bhatia (2004)

O uso da linguagem em cenários comunicativos e convencionais que dão expressão para um conjunto específico de objetivos comunicativos de grupos sociais, os quais em contrapartida estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, até limitam o uso de recursos léxico-gramaticais. (p. 23)

Bonini (2004)

Para Bonini, o gênero demarca, mediante propósito e forma convencionalizada em uma comunidade discursiva, uma unidade textual que pode se constituir de uma ou várias ações enunciativas; [...](p.06).

Ramos (2004)

Para Ramos, o estudo do gênero torna o aluno um usuário mais competente, pois ele pode produzir entendimentos sobre as regras e convenções genéricas dos textos estudados e depois transferi-los para situações da vida real.

Marcuschi (2005)

O autor apresenta uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (2005, p.22-23).

Três correntes de ensino de gêneros textuais no mundo anglo-saxônico foram apresentadas e definidas. Essas escolas de pesquisa sobre gêneros são importantes pontos de partida para abordar o assunto, pois têm contribuído bastante para a compreensão da noção de gênero textual.

A importância de se esclarecer o conceito de gênero textual e identificar as escolas que os estudam é entender sua aplicação na aula de leitura. A aplicação do gênero na aula de leitura não deve ser compreendida apenas como uma forma usual de comunicação verbal, mas como a aplicação de um objeto de estudo. Esse objeto de estudo faz parte das práticas sociais cotidianas e merece destaque no ambiente educacional.

Para a análise do conjunto de dados que motivaram esta pesquisa, pretendo fundamentar minhas observações nas proposições das correntes de estudo da abordagem instrumental, já que esta é uma das abordagens que fornece subsídios para a aplicação de gêneros textuais na aula de leitura. Ademais, segundo o autor do material investigado, a abordagem instrumental serviu de embasamento teórico para seu trabalho.

Devido ao seu caráter mais abrangente envolvendo diferentes tipos de estratégias e por parecer mais adequada ao contexto de leitura em inglês por meio

de gêneros, a definição de gênero proposta por Dolz e Schneuwly (1997) - gênero como instrumento utilizado na interação social - foi escolhida para dar fundamentação teórica à pesquisa a que me propus realizar. Segundo esses autores, o gênero é “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (p.27)”.

Essa escolha deve-se também ao fato de Dolz e Schneuwly (1997) sugerirem uma proposta de trabalho que torna claro o conhecimento implícito do gênero. Essa proposição relaciona-se com a proposta de Ramos (2004), a qual apresenta fases para se estudar um gênero.