

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo
Benedito Gomes Bezerra
Organizadores

Gêneros textuais/discursivos e consciência crítica

a tríplice pedagogia de Amy Devitt



**Gêneros Textuais/Discursivos e
Consciência Crítica:
a tríplice pedagogia de Amy Devitt**



**Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo
Benedito Gomes Bezerra
(Organizadores)**

**Gêneros Textuais/Discursivos e
Consciência Crítica:
a tríplice pedagogia de Amy Devitt**



Copyright © Autoras e autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e do autor.

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo; Benedito Gomes Bezerra [Orgs.]

Gêneros textuais/discursivos e consciência crítica: a tríplice pedagogia de Amy Devitt. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 206p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2162-5 [Digital]

1. Gêneros textuais/discursivos. 2. Ideologia. 3. Consciência crítica.
4. Tríplice pedagogia. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Apresentação	7
Algumas palavras sobre Amy J. Devitt	13
1. O ensino da consciência crítica de gêneros Amy J. Devitt	15
2. Estudos retóricos e pedagogia de gêneros: um panorama das pesquisas baseadas em Amy Devitt no Brasil Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo Benedito Gomes Bezerra Maria Ladjane dos Santos Pereira	35
3. Ensino interativo do gênero: a resenha como partícula, onda e campo Maria Ladjane dos Santos Pereira	65
4. Desenvolvimento da consciência crítica a partir da Pedagogia Tríplice: o meme como partícula, onda e campo Nara Maria Alves de Oliveira	91
5. A videorresenha como ferramenta para o ensino de línguas: uma proposta de intervenção na perspectiva da Pedagogia Tríplice e dos multiletramentos Almeni Maria Silva de Araújo	115

6. O ensino do requerimento de serviços públicos na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros para estudantes de EJA	137
Elissandra Marçal Serafim de Santana	
7. O trabalho com publicidade e o desenvolvimento da consciência crítica de estudantes do Ensino Fundamental	165
Taína de Sousa dos Anjos	
Referências	193
Sobre as autoras e o autor	203

Apresentação

Apesar dos crescentes estudos na área das Ciências da Linguagem voltados às teorias de gêneros textuais/discursivos, ainda consideramos tímido o número de pesquisas que se dediquem ao processo de ensino e aprendizagem de/sobre gêneros, sobretudo, que ofereçam alternativas às abordagens explícitas de ensino. Mesmo em perspectivas internacionais consolidadas, a problemática do ensino ainda se encontra em discussão, em especial naquelas que enfocam o gênero como prática social.

Adicionalmente, evidencia-se que algumas teorias de gênero apresentam maior divulgação no cenário brasileiro, em detrimento de outras que também apresentam grande potencial. Frequentemente, se destacam as abordagens que estão alinhadas a propostas pedagógicas voltadas para o contexto e nível de ensino para o qual são desenvolvidas. Além disso, as abordagens preferíveis para aplicação ao ensino tendem a ser aquelas situadas nas tradições linguísticas (Bawarshi; Reiff, 2013), com sua ênfase nos aspectos textuais e menor atenção ao contexto e ao discurso.

De fato, são conhecidas as pedagogias de gêneros derivadas de perspectivas como o Interacionismo Sociodiscursivo e, em menor medida, da Linguística Sistêmico-Funcional e do Inglês para Fins Específicos (Sociorretórica). Mais raro é encontrar alguma aplicação pedagógica baseada nos Estudos Retóricos de Gênero. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), a aplicação ao ensino é uma questão ainda em aberto nessa vertente.

É precisamente nessa direção que esta coletânea cumpre um importante papel, ao apresentar ao público brasileiro uma proposta consistente de ensino na perspectiva de gênero textual/discursivo, fundamentada no Estudos Retóricos de Gênero. Com a apresentação dessa proposta, aqui chamada de Pedagogia Tríplice, disponibilizamos aos leitores/as o acesso ao trabalho da brilhante pesquisadora Amy J. Devitt, representado pelo capítulo inicial

deste livro, intitulado *O ensino da consciência crítica de gêneros*, agora traduzido em português brasileiro.

A obra está organizada em sete capítulos que se complementam em suas abordagens. O primeiro é, como acabamos de dizer, a versão em língua portuguesa de texto teórico-propositivo de Amy Devitt, em que a Tríplice Pedagogia é delineada e teoricamente fundamentada. O capítulo seguinte consiste em um panorama dos estudos que de alguma forma levaram em conta a pedagogia de gêneros da autora, além de situar sua obra no contexto dos Estudos Retóricos de Gênero. Os cinco capítulos restantes são relatos de pesquisa, todos eles baseados em dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas por membros dos grupos de pesquisa Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino (DISCENS), da Universidade de Pernambuco (UPE), e Gênero, Texto e Ensino (GETE), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Esses grupos de pesquisa estão vinculados, respectivamente, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UPE), e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP).

A inspiração geral para a obra é o já mencionado trabalho de Amy Devitt, aqui corporificado no capítulo 1. Nesse trabalho, publicado em tradução de Benedito Gomes Bezerra, Devitt oferece o modelo teórico-metodológico para as pesquisas relatadas na sequência. Dessa forma, o diferencial deste volume reside em apresentar trabalhos de pesquisa representativos de uma vertente dos Estudos Retóricos de Gênero sensível ao ensino, ao adotar a Tríplice Pedagogia que consiste em tomar o gênero simultaneamente como partícula (gêneros específicos), onda (gêneros inter-relacionados) e campo (gêneros em contexto) e tem como ponto alto o interesse em desenvolver a consciência crítica do estudante no processo de aquisição do gênero.

No segundo capítulo, intitulado *Estudos retóricos e pedagogia de gêneros: um panorama das pesquisas baseadas em Amy Devitt no Brasil*, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, Benedito Gomes Bezerra e

Maria Ladjane dos Santos Pereira realizam um mapeamento das pesquisas desenvolvidas no Brasil sob a perspectiva do trabalho de Amy Devitt. Trata-se de uma revisão de literatura abrangendo os principais repositórios de pesquisas acadêmicas de acesso livre em língua portuguesa. Os autores destacam as principais contribuições desses trabalhos para o ensino de/baseado em gêneros, seja utilizando os aportes teóricos propiciados pela autora, como a noção de conjunto de gêneros, consciência crítica de gênero e gêneros antecedentes, seja propriamente aplicando o modelo de Pedagogia Tríplice. Fundamental nessas abordagens é o tratamento de gênero como situado em contextos reais e não como simulacro.

A partir do terceiro capítulo, vislumbramos um conjunto de aplicações da Pedagogia Tríplice, consoante a qual o gênero pode ser compreendido a partir da metáfora de partícula, onda e campo. Parte das pesquisas correspondentes foi desenvolvida no contexto da pandemia de Covid-19. Assim, o capítulo terceiro, de autoria de Maria Ladjane dos Santos Pereira, intitula-se *Ensino interativo de gênero: a resenha como partícula, onda e campo*. Nele, a autora analisa os resultados do trabalho pedagógico baseado no ensino interativo do gênero resenha a estudantes de graduação em Direito. Assim como acontece nos capítulos subsequentes, há uma adaptação da proposta de Devitt, com vistas a “se pensar os sujeitos, os propósitos, o contexto como um todo, para além do estudo de meras estruturas genéricas” (p. 89).

O quarto capítulo tem como título *Desenvolvimento da consciência crítica a partir da pedagogia tríplice: o meme como partícula, onda e campo* e é de autoria de Nara Maria Alves de Oliveira. A autora relata uma experiência em sala de aula, desenvolvida remotamente durante a pandemia, e analisa as produções do gênero meme por estudantes do Ensino Fundamental. Além da Pedagogia Tríplice, são utilizadas estratégias de gamificação, aspectos que favoreceram o engajamento, a construção da autonomia e da consciência crítica de gênero dos estudantes.

Já no quinto capítulo, Almeni Maria Silva de Araújo aborda *A videorresenha como ferramenta para o ensino de línguas: uma proposta de*

intervenção na perspectiva da Pedagogia Tríplice e dos Multiletramentos. Ao longo das oficinas descritas, essa análise do trabalho docente realizado na educação básica destaca o protagonismo dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura e à produção de textos no gênero digital videorresenha, desenvolvendo habilidades argumentativas e multissemióticas.

No sexto capítulo, *O ensino do requerimento de serviços públicos na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros para estudantes de EJA*, Elissandra Marçal Serafim de Santana analisa a produção escrita de requerimentos por alunos do Ensino Fundamental da EJA, em conexão com o conceito de rede de gêneros. Ao selecionar um gênero não contemplado pelo currículo escolar, mas diretamente vinculado à realidade dos estudantes, a autora enfatiza a abordagem do gênero como prática social, potencializando o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

O último capítulo, *O trabalho com publicidade e o desenvolvimento da consciência crítica de estudantes do Ensino Fundamental* é de autoria de Taína de Sousa dos Anjos. Nele, a autora discute como os gêneros familiares podem servir como antecedentes no processo da intergenericidade verificado no anúncio publicitário, além de descrever estratégias metodológicas que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica por meio da leitura e interpretação de exemplares desse gênero por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que este volume representa uma significativa contribuição para os estudos de gêneros no Brasil, em especial para aqueles voltados ao ensino e orientados pela noção de gênero como ação social, indissociável de sua ocorrência no mundo real. Prover o acesso a esse texto-chave de Amy Devitt (nosso capítulo 1) em língua portuguesa era um desejo que, como docentes, alimentávamos há um bom tempo. Esperamos que, agora, ele inspire um número bem maior de pesquisas e aplicações da Pedagogia Tríplice em sala de aula.

Acreditamos ainda que a minuciosa revisão de literatura e as pesquisas apresentadas nos seis outros capítulos serão de grande

ajuda para quem desejar se iniciar nessa abordagem. As aplicações da Tríplice Pedagogia contidas no volume, ademais, evidenciam sua produtividade no trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos, para além do ensino superior, para o qual foi inicialmente delineada. A leitura desses capítulos mostrará a adequação da proposta também em projetos pedagógicos desenvolvidos nas salas de aula do Ensino Fundamental regular e na Educação de Jovens e Adultos.

Em comum, portanto, as pesquisas aqui agrupadas destacam a produtividade da abordagem delineada por Amy Devitt. A partir da mobilização da metáfora do gênero como partícula, onda e campo, são enfatizadas diferentes dimensões dos gêneros com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica de gênero e, consequentemente, dos letramentos.

Queremos, finalmente, agradecer o auxílio à pesquisa concedido ao Grupo de Pesquisa DISCENS, através do Programa de Fortalecimento Acadêmico (PFA) da Universidade de Pernambuco, Edital 2024, que permitiu, entre outras ações, a publicação deste *e-book*.

Por fim, esperamos que esta publicação favoreça a reflexão e as ações de didatização de gêneros textuais/discursivos em diferentes níveis de ensino, a partir do “mundo real do discurso” (Bhatia, 2004), em contextos reais, ilustrando uma forma de trabalhar com os gêneros não só em seus aspectos textuais e linguísticos, mas também nos aspectos contextuais, sociais e ideológicos.

A todos/as, uma excelente leitura!

Amanda Lêdo
Benedito Bezerra

Algumas palavras sobre Amy J. Devitt

Como este livro é basicamente sobre Amy Devitt e sua obra no campo dos estudos de gênero, acreditamos ser relevante apresentá-la brevemente ao público brasileiro. E, antes disso, agradecer à pesquisadora por sua gentileza em permitir a tradução do seu trabalho *Teaching critical genre awareness* (nosso primeiro capítulo) para o português brasileiro. Cabe compartilhar, aqui, a prontidão e a alegria com que Devitt recebeu a proposta dessa tradução e a ideia do livro construído em torno de sua obra.

Amy Devitt nasceu e cresceu na então pequena cidade de Fort Collins, Colorado, Estados Unidos da América. Ela conta que passava a maioria dos fins de semana e férias nas montanhas. Atualmente mora em Lawrence, Kansas. E se define como “uma obra em andamento”.

Além disso, Devitt se identifica como escritora, professora, palestrante e pesquisadora interessada em tornar a pesquisa e a teoria acessíveis a leitores e escritores não especialistas. Um de seus principais interesses acadêmicos são os gêneros, abordados do ponto de vista retórico. Devitt é doutora em Língua e Literatura Inglesas pela Universidade de Michigan e professora emérita da Universidade do Kansas, onde ministrou cursos de escrita, retórica, ensino da escrita e estudos da língua inglesa.

A pesquisadora se descreve como uma “amante de gêneros” e “nerd de línguas”. Entre os livros que publicou, destacam-se *Writing genres* (2004), de natureza teórica e autoria individual, e *Scenes of writing: strategies for composing with genres*, um volumoso livro didático para o ensino da escrita no primeiro ano do curso superior, em coautoria com Mary Jo Reiff e Anis Bawarshi.

Amy Devitt publicou artigos e capítulos de livro que se tornaram referência para os Estudos Retóricos de Gênero. Entre seus trabalhos mais citados, ela destaca “*Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional*” (1991), um estudo

clássico do qual emerge o conceito de conjunto de gêneros, que se tornará uma marca dos Estudos Retóricos de Gênero.

Mais recentemente, publicou um importante ensaio intitulado “*Genre for social action: transforming worlds through genre awareness and action*” (2021), em que dialoga com a concepção de Carolyn Miller de gênero como ação social, porém conclamando ao uso cidadão do gênero *para* a ação social. Com Carolyn Miller e Victoria Gallagher, publicou o artigo “*Genre: permanence and change*” (2018), explorando mais um tema de grande importância na abordagem retórica.

Como conferencista, Devitt registrou sua presença no Brasil em algumas ocasiões. Em 2007, participou do IV SIGET em Tubarão, SC, desenvolvendo o tema “*Teaching critical genre awareness, fostering critical genre action*”. O texto resultante dessa apresentação, publicado no livro *Genre in a changing world* (2009), corresponde ao capítulo 1 da coletânea que ora publicamos.

Dois anos mais tarde, Devitt participa do V SIGET, desta vez realizado em Caxias do Sul, RS. Sua fala no evento, intitulada “*Some ideas for teaching new genres from old genres*”, seria publicada em coautoria com Heather Bastian como um dos capítulos da coletânea *Gêneros na linguística e na literatura*, organizada por Angela Dionisio e Larissa Cavalcanti (2015), sob o título “Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros”. Ainda no ano de 2009, Devitt esteve na Universidade Federal de Pernambuco e lá proferiu palestras ao lado de Carolyn Miller.

Vale a pena ressaltar que, ao lado de sua produção propriamente acadêmica, Amy Devitt mantém um *blog* chamado *Genre-Colored Glasses*, em que discute uma variedade de temas desde o ano de 2016, além da página virtual <https://www.amydevitt.com/>, que foi nossa fonte para várias dessas informações. A autora nos convida a interagir com ela e com seu trabalho também por meio desses dois canais. Sintam-se à vontade!

Capítulo 1

O ensino da consciência crítica de gêneros*

Amy J. Devitt

Fora do campo dos estudos de gênero, escritores, estudiosos e professores muitas vezes consideram os gêneros formulaicos e restritivos. Mesmo na área de ensino da escrita, os professores frequentemente enxergam nos gêneros muito mais o poder de inibir a criatividade do que o de desvelar restrições. De fato, o ensino de gênero pode ser formulaico e restritivo, se os gêneros forem ensinados como formas destituídas de significado social ou cultural. O ensino de gênero também pode ser esclarecedor e libertador, se os gêneros forem ensinados como parte de uma consciência crítica mais ampla. Neste trabalho, eu defendo uma pedagogia de gêneros que reconheça as limitações do ensino explícito e explore o caráter ideológico do gênero, a fim de despertar a compreensão crítica dos estudantes. Os gêneros impactam os estudantes à medida que eles leem, escrevem e se movimentam em seus mundos. Ensinar a consciência crítica de gêneros os ajudará a perceber esse impacto e a fazer escolhas genéricas bem pensadas.

Os temores de que o ensino da escrita possa incentivar o comodismo e o assimilacionismo vão além do ensino de gêneros. O ensino da escrita acadêmica, se não for crítico, pode privilegiar valores acadêmicos (ver Bizzell (1993) para uma discussão detalhada). Ensinar letramento acriticamente pode depreciar tradições orais e impor rótulos negativos aos menos letrados (ver, por exemplo, Barton (1999)). Ensinar discursos disciplinares pode promover a aceitação das crenças e das estruturas de poder existentes nas disciplinas. Villanueva (2001) teme que o movimento da Escrita Através do Currículo (*Writing Across the Curriculum* - WAC) seja assimilacionista, “um estado mental político mais

repressivo que a mera acomodação”, em sua resposta ao argumento de Donna LeCourt de que o WAC poderia promover a consciência crítica, usando a pedagogia de Paulo Freire (1996). Villanueva busca uma maneira de promover a consciência crítica em gêneros outros que não a narrativa pessoal (recomendada por LeCourt). Enquanto Villanueva (2001, p. 173) questiona se existe outro “gênero de engajamento”, seu maior desejo é ajudar os estudantes a “manterem a postura crítica e o próprio senso de identidade e agência”. Minha sugestão é que a consciência crítica de gêneros, mais do que múltiplos gêneros de engajamento, pode ajudar os estudantes a conservarem a postura crítica e a própria agência diante de discursos disciplinares, escrita acadêmica e outros aspectos do letramento. Vejo a consciência crítica de gêneros como um meio de colocar problemas para os alunos, e não apenas como um modo de encampar outros gêneros, ainda que se trate de potenciais gêneros de engajamento.

A consciência de gêneros que eu defendo é um tipo de consciência retórica, e outros têm postulado que a consciência retórica pode levar à consciência crítica e a uma ação mais consciente. Bazerman (1992) sintetiza como a consciência retórica “é precisamente crítica: a percepção retórica utilizada como um meio de nos distanciar da prática cotidiana das coisas do mundo a fim de revelar e avaliar os mecanismos ocultos da vida”. Tal consciência retórica leva a uma agência maior: “Quanto mais precisamente aprendemos de onde vieram os símbolos com os quais vivemos, como funcionam, a que interesses servem e como podemos exercer influência sobre eles para reformar o mundo, mais podemos agir de forma significativa em nossos desejos sociais”. Bazerman observa que a ação deve suceder a consciência: “Contudo, a crítica é apenas o começo da ação. A ação é participação e não desengajamento”. Eu argumentaria que, munidos da consciência crítica, os estudantes podem se distanciar das práticas cotidianas dos gêneros que os cercam, mas também podem agir, podem participar desses gêneros. Ao contrário de pesquisadores que meramente estudam os gêneros, estudantes

desejosos de participar da academia ou da disciplina ou da profissão não podem simplesmente se desengajar, mas devem acrescentar ao distanciamento uma participação esclarecida.

No restante do texto, reconhecerei as limitações do ensino explícito de gêneros específicos, sugerirei uma alternativa de ensinar gêneros antecedentes e apresentarei uma proposta para o ensino da consciência crítica. Embora, neste trabalho, eu apenas esboce essas três abordagens para o ensino de gêneros, planejo explorar, em trabalhos futuros, de que modo todas as três poderiam operar conjuntamente para o desenvolvimento de um letramento crítico de gêneros mais completo. Precisaremos de tais pedagogias se quisermos ajudar os estudantes a obterem acesso crítico aos mundos letrados constituídos pelos gêneros.

O ensino de gêneros específicos

A natureza ideológica e o poder dos gêneros se tornaram óbvios para os estudiosos contemporâneos, como atestam, por exemplo, os capítulos da coletânea *The rhetoric and ideology of genre* (2002). Dado que são entendidos atualmente como ações em contextos sociais – com base no frequentemente citado artigo de Carolyn Miller ([1984] 2012) e nos estudos de gênero norte-americanos subsequentes – os gêneros são vistos como encaixados nas suposições, valores e crenças de grupos poderosos à medida que emergem, desenvolvem-se e modificam-se. Ensinar um gênero específico é ensinar o contexto desse gênero.

O aspecto positivo é que isso significa que ensinamos gêneros como artefatos retóricos, com convenções dotadas de propósitos retóricos e que podem ser usadas para atingir objetivos retóricos em situações retóricas. O resultado é um ensino de escrita muito mais rico do que, digamos, o ensino das formas a-retóricas de uma redação de trinta linhas. Em vez de ensinar uma tese de três partes, onde colocar essa tese ou como fazer a transição entre os parágrafos, por exemplo, os professores podem ensinar até mesmo a redação de trinta linhas como retoricamente situada, com o

propósito de demonstrar a compreensão de um tema e evidenciar públicos que valorizam declarações diretas e conexões lógicas, e um *ethos* que ganha credibilidade por meio do raciocínio e do distanciamento.

O lado ruim é que os contextos atrelados aos gêneros incluem ideologias, normas e valores que parecem inquestionáveis, senso comum – uma abordagem inquestionável de agir por meio da linguagem que vai contra nosso desejo acadêmico de questionar a realidade existente. Quando os escritores adotam um gênero, eles adotam a ideologia desse gênero. Se eles fazem isso de forma inconsciente, então o gênero reforça essa ideologia. Quando os professores selecionam gêneros para usar em sala de aula, eles estão selecionando as ideologias que esses gêneros incutirão nos alunos, para o bem e para o mal. Usar redações ou trabalhos de análise [literária ou outra], por exemplo, reforça a lógica ocidental e a aparente objetividade e distância do assunto, e minimiza o envolvimento pessoal com o assunto, os apelos emocionais e a compreensão de temas cuja complexidade é irreduzível a partes. O uso de narrativas pessoais em sala de aula, para usar um exemplo diferente, reforça a aparente subjetividade e o envolvimento com o assunto, reduz as experiências pessoais a histórias de três páginas, exige que os alunos acreditem que compartilhar experiências de vida íntima é saudável e apropriado e geralmente valoriza o trauma emocional mais que a realidade cotidiana. Também nos discursos disciplinares, gêneros específicos carregam seus contextos ideológicos e retóricos. Bazerman e Little (2005) examinam as críticas retóricas internas nos campos da química, antropologia, sociologia e economia, por exemplo. Cada gênero traz consigo tais trocas de crenças e valores que podemos desejar promover e outros que podemos considerar despropositados.

No entanto, todos nós devemos ensinar usando gêneros, nos textos que os alunos leem e nas tarefas que os alunos escrevem. Quer usemos gêneros conscientemente na sala de aula ou não, os gêneros que ensinamos promovem visões de mundo particulares, assim como os tópicos sobre os quais os alunos leem. A primeira e

mais importante pedagogia de gênero, então, é a consciência de gênero do professor: o professor estar consciente das decisões de gênero que toma e do que essas decisões vão ensinar aos alunos.

O ensino mais explícito de gêneros, como venho discutindo até agora e conforme pensa a maioria das pessoas, envolve ensinar os alunos como escrever ou como ler gêneros específicos – trabalhos de análise, narrativas de letramento, sonetos, realismo mágico. Mas ensinar gêneros específicos explicitamente não é a única maneira de ensinar gêneros, e é uma maneira que gera uma controvérsia real. Aviva Freedman, em seu artigo *“Show and tell?”* (1993), questiona se o ensino explícito de gêneros é necessário ou necessariamente eficaz. O argumento de Freedman de que o ensino explícito é inadequado foi baseado principalmente em teorias e pesquisas sobre aquisição de segunda língua, e outros responderam ao argumento de Freedman (mais imediatamente, respostas de Fahnestock (1993) e de Williams e Colomb (1993)). O artigo de Freedman recebeu tanta atenção não apenas por sua fundamentação exaustiva e argumentação consistente, mas também porque tocou em muitos de nossos medos e desejos ao usar estudos de gênero na sala de aula.

Como Freedman apontou, os professores de língua não podem deter um conhecimento pessoal de todos os gêneros que os alunos querem ou precisam aprender, então seu ensino de gêneros específicos sempre será incompleto, não importa o quanto eles queiram ajudar os alunos a terem acesso a gêneros importantes. Freedman estava especialmente preocupada com professores de escrita ensinando gêneros de que os alunos precisariam mais tarde na vida, seja em outros cursos ou em locais de trabalho. Freedman argumenta que ninguém, não importa o quão experiente seja, é capaz de articular para os aprendizes todas as expectativas e detalhes que marcam os textos de usuários experientes do gênero.

Posso ensinar aos alunos sobre títulos e subtítulos em trabalhos acadêmicos, por exemplo, mas não posso ensiná-los exatamente quais serão bem-sucedidos e quais fracassarão. Posso ensinar aos alunos a ênfase em evidências lógicas em trabalhos de

análise, mas não posso ensinar todas as expectativas de evidências convincentes em trabalhos de análise de história ou de filosofia. Removidos dos contextos em que as pessoas adquirem novos gêneros – isto é, aprender artigos de análise em aulas de redação acadêmica em vez de aulas de história ou filosofia ou, para usar os exemplos de Freedman, aprender gêneros do mundo dos negócios em cursos de redação técnica em vez de locais de trabalho reais – os gêneros removidos, ao serem aprendidos, parecem ser facilmente reduzidos do retórico para o formulaico.

Mesmo dentro de seus contextos de origem, os gêneros exibem qualidades amedrontadoras para os professores. Como tipos de discurso que evoluem dentro de contextos sociais para servir aos objetivos dos grupos, os gêneros parecem muito fortemente encaixados nos objetivos dos poderes dominantes para o (des)conforto do professor. Como formas retóricas que parecem normais, os gêneros parecem ideológicos demais para serem ensinados em salas de aula que visam permitir que os alunos criem seus próprios universos dentro das estruturas políticas e sociais existentes. Eu acrescentaria, também, que os professores não podem desvendar toda a importância ideológica de um gênero, tanto pela impossibilidade dessa empreitada quanto porque os próprios professores estão envoltos em ideologias.

Não basta simplesmente acrescentar a crítica ao ensino explícito de gêneros específicos. Nossa consciência crítica de qualquer gênero ou de determinada área disciplinar pode ser tão limitada e incompleta quanto nosso conhecimento e ensino de um gênero específico. Bazerman (1992) aponta que “a crítica retórica, especialmente se for realizada de maneira amplamente condenatória, omitindo os processos detalhados da luta retórica, pode fazer as disciplinas parecerem lugares de univocidade hegemônica, e não os locais de contenção heteroglôssica que são”. Fazer justiça aos gêneros de uma disciplina requer muito mais do que qualquer professor ou currículo poderia ensinar. Observe a complexidade da análise que Bazerman descreve em seu comentário positivo sobre o que a crítica retórica pode alcançar:

A análise retórica das comunicações reais das disciplinas desvela e torna mais visíveis essas questões suprimidas da dinâmica e da contínua produção de conhecimento das disciplinas. A análise retórica pode tornar visível a complexidade da participação recíproca das muitas pessoas necessárias para manter os grandes projetos das disciplinas, o reconhecimento dos tipos de prática linguística desenvolvidos em consonância com os objetivos dos projetos disciplinares, a luta constante entre formulações concorrentes e a constante inovação que mantém vivo o discurso. A análise retórica também pode desvelar exclusões e fechamentos de discurso para ver como e por que eles acontecem e questionar sua necessidade em qualquer caso específico.

Em um curso de escrita acadêmica em determinada disciplina, talvez uma análise tão complexa pudesse ser alcançada para alguns gêneros selecionados. Mas, como escreve Bazerman, “disciplinas não são jogos para iniciantes” (2002, 2006, p. 24).

Teórica e pedagogicamente, portanto, nosso desejo de propiciar o acesso dos alunos a gêneros importantes depara com nosso temor da inculcação de fórmulas genéricas. Na prática, porém, os professores não podem escapar dos gêneros, mesmo que queiram. Mesmo que tentemos ignorar os gêneros em nossas tarefas de leitura e escrita, os alunos usarão os gêneros que conhecem, na tentativa de interpretar o que pedimos a eles. Peça aos alunos que escrevam sobre os atuais candidatos a presidente ou apliquem a teoria feminista a uma obra literária, e muitos escreverão redações. Peça aos alunos que escrevam um artigo de opinião sobre o candidato de sua escolha, e eles ainda podem se basear em redações, mas é mais provável que tentem ajustar o que sabem a uma situação diferente. Ensine a eles a natureza e as estratégias do gênero editorial, e eles estarão ainda mais propensos a tomar decisões retóricas conscientes e deliberadas. Assim, o gênero afetará o aprendizado de nossos alunos, quer ensinemos gêneros explicitamente ou não. Também precisamos reconhecer que conhecer gêneros específicos é necessário na academia, nas disciplinas e nas profissões. Ignorar esse fato torna o conhecimento

de gêneros específicos uma espécie de currículo oculto, como argumenta Frances Christie (1985). Se ensinarmos um gênero explicitamente, inevitavelmente o ensinaremos de forma incompleta, mas os alunos entenderão mais sobre ele do que entenderiam se não tivéssemos ensinado absolutamente nada.

Entretanto, os temores e as críticas sobre a pedagogia de gênero que Freedman e outros discutiram derivam de um tipo único de pedagogia de gêneros: ensinar explicitamente determinados gêneros aos alunos para que tenham acesso a eles e possam usá-los posteriormente. Eu argumentaria que duas outras pedagogias de gênero são pelo menos tão importantes quanto o ensino explícito de gêneros específicos, e escapam de muitos dos seus perigos e fraquezas, ou pelo menos os reduzem. Oferecerei, como alternativa ao ensino do gênero específico por si só, o ensino de gêneros antecedentes, e descreverei como ensino a consciência de gênero, uma perspectiva crítica sobre o gênero que procuro transferir para outras situações. Os três usos pedagógicos da teoria de gêneros – o ensino explícito de gêneros particulares, o ensino de gêneros antecedentes e o ensino da consciência crítica de gênero – podem trabalhar juntos para desenvolver uma pedagogia de gênero teoricamente sólida, que possa contribuir para nossas tarefas de escrita ou estruturar nossos cursos de produção textual.

Da teoria de gêneros à pedagogia de gêneros

Embora a passagem da teoria para a pedagogia nunca seja transparente, a pedagogia sempre se movimenta em um contexto teórico. As atuais pedagogias de gênero geralmente se moveram dentro de estruturas teóricas substanciais. No entanto, diferentes afirmações teóricas sobre gênero levam a diferentes pedagogias, e essas diferenças nem sempre são percebidas. Todas as pedagogias de gênero bem pensadas compartilham uma concepção de gênero de caráter social e cultural, além de linguístico. Todas as pedagogias de gênero parecem compartilhar um mesmo objetivo maior: propiciar o acesso dos alunos à linguagem, estruturas e

instituições que são importantes para seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional. Diferentes pedagogias de gênero resultam, no entanto, da ênfase em diferentes preocupações teóricas.

Ao delinear alguns dos fundamentos teóricos das pedagogias de gênero, não pretendo que sejam exaustivos. Essas cinco afirmações me parecem essenciais, até este momento dos estudos de gênero, e é nelas que baseio minha própria pedagogia de gênero.

- Gêneros são ações sociais e retóricas: eles desenvolvem suas linguagens e formas a partir de objetivos e contextos retóricos compartilhados por grupos de usuários.
- A disseminação de um gênero cria objetivos e estruturas sociais compartilhados.
- À medida que novos usuários adquirem os gêneros, esse processo reforça objetivos e estruturas existentes.
- Os gêneros existentes reforçam as normas e ideologias institucionais e culturais.
- Mudar os gêneros, individual ou historicamente, é mudar objetivos, estruturas e normas compartilhadas.

Embora os professores possam compartilhar esses entendimentos teóricos, pedagogias específicas enfatizam diferentes componentes em diferentes níveis. Pode-se enfatizar as linguagens e formas que se desenvolvem, ou os objetivos e estruturas sociais compartilhados, ou o processo de reforço, ou a capacidade de mudar esses objetivos e estruturas. Concentrar-se em diferentes fundamentos teóricos leva a focar em diferentes respostas pedagógicas. Assim, surgem diferentes respostas pedagógicas a entendimentos teóricos compartilhados, com diferentes objetivos para os alunos.

- Se os gêneros são ações retóricas, então os alunos podem obter compreensão retórica ao obter acesso à linguagem e às formas dos gêneros.

- Se os gêneros são ações sociais, então o acesso à forma dos gêneros pode dar aos alunos uma visão e atuação dentro dos objetivos e estruturas dos grupos.
- Se os gêneros reforçam as estruturas e ideologias existentes, então desenvolver a consciência dos gêneros pode ajudar os alunos a reduzirem o reforço e a propagação de normas e ideologias existentes.
- Se a mudança do gênero muda as normas e ideologias existentes, então alunos que modificam gêneros podem mudar os objetivos, estruturas e normas de um grupo.

Esses objetivos pedagógicos se sobrepõem, é claro, e um currículo pode buscar mais de uma resposta pedagógica. Cada um representa uma pedagogia de gênero potencial, porém, com diferenças significativas de ênfase. Concentrar-se na linguagem contextualizada retoricamente e nas formas de um gênero pode levar ao acesso a gêneros particulares. Concentrar-se nas formas como os gêneros se desenvolvem a partir dos objetivos compartilhados dos grupos pode levar a um foco no acesso a esses grupos. Concentrar-se em gêneros existentes como reforçadores ideológicos pode levar ao foco na crítica a esses gêneros. E concentrar-se em normas e mudanças pode levar ao foco em como os indivíduos podem afetar essas normas e efetuar mudanças.

Cada uma dessas respostas pedagógicas traz armadilhas potenciais. Para começar, como discutido na seção anterior, Freedman e outros questionaram se os alunos poderiam, de fato, obter acesso total à linguagem e às formas dos gêneros. Se nem usuários experientes conseguiriam jamais articular completamente os traços genéricos, como os professores poderiam ajudar os alunos a aprenderem mais do que uma pequena porção das linguagens e formas de um gênero? As pedagogias de gênero ainda precisam explicar como uma articulação parcial seria suficiente para seus objetivos de propiciar o acesso a gêneros específicos. A segunda resposta, que deixa de focar a forma genérica para compreender o propósito do gênero dentro de contextos sociais, requer

habilidades cognitivas que podem estar fora do alcance dos estudantes até que certo nível de desenvolvimento seja alcançado. Os currículos de gênero em diferentes níveis, é claro, abordarão necessariamente as habilidades cognitivas nesses níveis. A terceira resposta requer outras habilidades cognitivas, e alguns questionam razoavelmente se tal consciência é possível. Os professores, e principalmente os alunos, conseguem sair de seus próprios enquadres ideológicos para enxergar aqueles dentro dos quais os gêneros existem? Ainda que consigam, esse movimento para fora precisaria ser mantido para se resistir às ideologias existentes.

Finalmente, os gêneros podem ser bastante resistentes à mudança, da mesma forma que as instituições e culturas podem resistir à mudança. A capacidade do indivíduo de subverter um gênero existente, mesmo que temporariamente, em um texto específico, depende de outros entenderem e aceitarem essa mudança para que a comunicação não seja prejudicada. Ainda que os indivíduos gerenciem a mudança em um texto individual, essa mudança pode ter pouco impacto nas estruturas e normas existentes se outros não a adotarem. As respostas pedagógicas que desejamos dar às nossas teorias de gênero estão repletas de desafios e complexidades. Se desejamos que nossa pedagogia e nossa teoria se apoiem mutuamente, precisamos enfrentar esses desafios e projetar pedagogias com complexidade suficiente para serem teoricamente sólidas.

Uma maneira de construir uma pedagogia de gênero mais complexa é construir um currículo que contemple múltiplas abordagens. Gêneros são linguagens e formas; e são processos de desenvolvimento, difusão e aprendizagem; e são construtos ideologicamente encaixados. Essa perspectiva sobre gêneros como coisas, processos e contextos se baseia em uma velha metáfora da física aplicada ao uso da linguagem por Kenneth Pike e desenvolvida para a escrita por Pike, Young e Becker (Young, 1970): encarar as pedagogias de gênero por meio da lente heurística de partícula, onda e campo. Definida de maneira livre e metafórica, essa metáfora requer examinar o gênero como partícula (uma coisa

em si mesma), onda (um processo) e campo (um contexto). Gêneros são coisas, com linguagem e forma e componentes que podem ser analisados. Os gêneros emergem por meio de um processo de desenvolvimento ao longo do tempo, e os indivíduos adquirem os gêneros por meio de seus próprios processos de aprendizagem. E os gêneros existem em múltiplos contextos, como partes de contextos sociais, institucionais e culturais, e dentro de estruturas ideológicas.

Penso que nossas teorias de gênero e nossas diferentes respostas pedagógicas a essas teorias levam a três abordagens de ensino baseadas em estudos de gênero – uma que enfoca o gênero como partícula ou coisa, uma que enfoca o gênero como processo e outra que enfoca o gênero em seus contextos. Todas elas são válidas, importantes e capazes de ajudar os alunos a obterem acesso a fontes de poder, sucesso e *insight*. Mas todas elas são diferentes entre si e merecem consideração pelo que podem oferecer aos alunos.

O quadro abaixo esboça as três pedagogias e o modo como cada uma trata o gênero, como partícula ou coisa, onda ou processo e campo ou contexto. A metáfora pretende ser esclarecedora, mas não delimitadora. Enquanto, por exemplo, a metáfora iguala o ensino de gêneros específicos ao ensino de gênero como uma coisa, o aspecto de campo/contexto dessa pedagogia aborda esses gêneros em contextos maiores de conjuntos de gêneros e contextos sociais. Embora a abordagem de campo ensine gêneros em contextos mais amplos, essa pedagogia ainda envolve o ensino de formas/coisas genéricas para explorar e criticar.

Quadro 1 – Três pedagogias

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 especialistas adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser explicitados e ensinados?	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 com o contexto ou cultura mais ampla?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos alunos em contextos futuros?	

Uma abordagem pedagógica

Cada uma dessas pedagogias de gênero, como todas as pedagogias, tem suas próprias vantagens e desvantagens. Cada currículo de gênero, ao combinar essas pedagogias, assume as vantagens e desvantagens e desenvolve seus próprios pontos fortes e fracos. Para exemplificar como essas pedagogias levam a práticas específicas, descreverei uma que desenvolvi para meu próprio uso, com base em minhas preferências teóricas e experiências em sala de aula e projetada para estudantes universitários em aulas de escrita acadêmica, tanto no primeiro ano quanto nos níveis avançados. Minha abordagem combina o ensino de gêneros específicos, como usar esses gêneros como antecedentes e como criticar e potencialmente mudar os gêneros.

Começando com o gênero como partícula, observo novamente que qualquer pedagogia de gênero deve usar alguns gêneros particulares, pelo menos como exemplos. Meu objetivo ao escolher e usar gêneros específicos, no entanto, não é ensinar nenhum gênero específico de forma completa e exaustiva para que os alunos

possam adquiri-lo. Em vez disso, pretendo propiciar aos alunos experiências suficientes com esses gêneros para que pelo menos alguns de seus elementos possam servir como antecedentes quando eles adquirirem gêneros desconhecidos no futuro. Concordo com Bazerman e Little (2005) que temos a responsabilidade pedagógica “de ensinar os alunos a falar e escrever para fins acadêmicos em primeira e segunda língua”. No entanto, ao ensinar propósitos e registros acadêmicos, não é possível ensinar todos os gêneros acadêmicos específicos de que os alunos podem precisar na academia. Embora não possamos ensinar completamente os gêneros específicos, aqueles que ensinamos e usamos em sala de aula podem servir como andaimes para a posterior aquisição de outros, pois os gêneros parcialmente aprendidos atuarão como antecedentes de outros gêneros (ver o cap. 7 de meu livro *Writing genre* (2004) para uma discussão mais completa sobre gêneros antecedentes). Ao tratar gêneros particulares como antecedentes para aprender gêneros futuros, a pedagogia de gênero como partícula dá lugar a uma pedagogia de gêneros como onda ou processo.

Muitas vezes, os alunos dos meus cursos de escrita acadêmica no primeiro ano, por exemplo, já encontraram, em experiências de estudo anteriores, os gêneros especificados nas referências do Departamento de Educação do Estado do Kansas, gêneros rotulados como narrativos, expositivos, persuasivos e técnicos. Os trabalhos expositivos e persuasivos para alunos do Ensino Médio envolvem referências ao uso de formulações de tese e diferentes tipos de detalhes com ênfase no atendimento das necessidades dos leitores. Posso constatar sua experiência anterior com esses elementos de gênero nas produções iniciais que eles fazem em minha aula, e posso desenvolver esses antecedentes à medida que ajudo os alunos a aprenderem a desenvolver teses mais complexas, integrar o raciocínio lógico com a experiência pessoal e atender às necessidades de diferentes leitores, bem como suas próprias necessidades. Quando solicito novos gêneros específicos, como trabalhos de análise, pretendo proporcionar aos alunos outras

experiências de escrita que possam ser transferidas para a escrita que fazem em outras disciplinas ou em seus locais de trabalho. Quando trabalho com gêneros públicos como panfletos, brochuras e sites de empresas, pretendo adicionar interlocutores e propósitos públicos ao seu repertório genérico para que eles tenham mais antecedentes retóricos não acadêmicos para mobilizar em suas vidas políticas. Atribuo gêneros que complementam os gêneros que eles já conhecem de maneiras que podem servir como antecedentes quando passarem para outros cursos e outras situações de escrita. Não espero que os alunos dominem nenhum desses gêneros. Espero, em vez disso, ter dado a eles um material genérico a que podem recorrer quando encontrarem novos gêneros. Em minha atuação pedagógica atual, estou me concentrando em como ajudar os alunos em outras partes importantes do processo: ajudá-los a aprender como transferir conhecimentos de um conjunto de materiais de gênero para novas tarefas de escrita. Se alguma pedagogia pode ser bem-sucedida em alcançar tal transferência de um gênero para outro, é uma questão para pesquisas futuras.

Meu uso de gêneros específicos tem um propósito adicional, ao tratar o gênero como campo: desejo não apenas que os alunos aumentem seu repertório, mas também que aprendam a criticar os gêneros que conhecem e encontram, com a possibilidade final de mudar os gêneros que precisam mudar para melhor atender as suas necessidades. O objetivo final é uma consciência crítica de gênero, um saber sobre o gênero – uma atenção consciente aos gêneros e suas influências potenciais sobre as pessoas, e a capacidade de pensar e agir de maneira diferente com os gêneros. Algumas evidências indicam que os alunos podem desenvolver a consciência de gênero e que ela pode ser transferida para novos contextos. Sunny Hyon (2002) descobriu, quando analisou práticas de leitura de alunos de segunda língua, que os estudantes desenvolveram uma consciência geral sobre gêneros a partir do ensino de gêneros específicos; essa consciência de gênero foi então transferida também para a leitura e a escrita de outros gêneros. Me

concentrar na consciência crítica do gênero com meus alunos é uma das principais maneiras de combater meus receios de ensinar gênero. Em vez de apenas inculcar nos alunos as ideologias existentes por meio de gêneros estabelecidos, trabalho para ajudá-los a se tornarem mais conscientes da influência dos gêneros em moldar seu pensamento e sua comunicação. Sem desenvolver a consciência de gênero, as pessoas ficam à mercê dos gêneros existentes e das estruturas e dinâmicas de poder vigentes. Com uma consciência de gênero mais desenvolvida, as pessoas têm mais chances de perceber como os gêneros agem sobre elas e de se contrapor a essas ações.

Desenvolver a consciência de gênero não é mais fácil do que desenvolver qualquer outro tipo de consciência crítica. Eu estruturei meu currículo em torno da mesma heurística tagmêmica, de ajudar os alunos a conceberem os gêneros como coisas, depois como processos e enfim como entidades inseridas em contextos maiores. A análise retórica é um começo, como argumenta Charles Bazerman. Conceber os gêneros como coisas, como elementos dotados de propósitos e não de regras, desperta os alunos para perceber que os gêneros foram criados por pessoas para atingir objetivos, e não como construções pré-existentes e irrevogáveis nas quais eles devem se encaixar. Conceber os gêneros como processos, que emergem e passam por mudanças, é um segundo componente do currículo. E perceber que os gêneros servem aos objetivos de grupos, instituições e culturas é o terceiro componente. Combinados, esses três elementos ajudam os alunos a entenderem os gêneros como construções criadas, dinâmicas e ideológicas. Quando eles aprendem um novo gênero antecedente, espero que aprendam com alguma consciência da natureza retórica dos gêneros e de seu potencial de adaptação aos propósitos e situações particulares de quem escreve.

Para ajudá-los a entenderem os gêneros tanto intelectual quanto experiencialmente, eu conduzo os alunos por meio de uma série de tarefas em que possam analisar, escrever, criticar e alterar ou reescrever gêneros, uma série de tarefas que dá uma ideia de

como meu conceito de pedagogia de gênero se traduz em práticas. Eu faço malabarismos com minha seleção de gêneros específicos para incluir tanto gêneros que podem servir como antecedentes para os estudantes como gêneros que podem ajudá-los a se afastar de seus contextos ideológicos.

Como Heather Bastian argumentou em um trabalho de 2007, os alunos percebem mais facilmente a natureza arquitetada dos gêneros naqueles com os quais estão menos familiarizados. A pesquisadora sugere que primeiramente os alunos analisem um gênero fora de sua própria cultura ou época – gêneros do passado que não existem mais ou que foram significativamente alterados – ou gêneros de outras culturas, países ou instituições desconhecidas. Analisar esses gêneros desconhecidos ajuda os alunos a observarem que todos os gêneros servem a determinados grupos e reforçam determinadas maneiras de enxergar o mundo. Quando se voltam, em seguida, para gêneros mais familiares, os estudantes estão bem mais preparados para aceitar que esses gêneros também representam pontos de vista particulares que moldam sua experiência no mundo. O processo pelo qual solicito aos alunos que abordem gêneros específicos os leva a analisar, escrever, criticar e depois modificar os gêneros, o que chamo de reescrever gêneros. Percorrer esses processos várias vezes reforça que a análise de gêneros não deve se limitar à acomodação ou assimilação, mas chegar à crítica e à mudança. Tanto os gêneros específicos como os processos estão perpetuamente encaixados em contextos mais amplos, uma vez que desde o início defino os gêneros como ações retóricas e sociais que se desenvolvem em determinados contextos sociais e culturais.

A sequência de tarefas esboçada abaixo toma o gênero como partícula, onda e campo e visa ajudar os alunos a adquirirem uma consciência crítica do gênero. É claro que esses projetos se expandem e se condensam, e constituem tarefas menores ou maiores, dependendo da duração do curso e do nível acadêmico dos alunos.

- Projeto 1: analisar um gênero familiar e cotidiano em sala de aula, aprendendo técnicas de análise retórica.
- Projeto 2: escrever esse gênero familiar de maneira diferente, com uma mudança significativa no tratamento de propósito, público, assunto ou cenário.
- Projeto 3: analisar um gênero de outra cultura ou época, trabalhar em grupos para coletar amostras, analisar o gênero e aprender sobre seu contexto histórico ou cultural.
- Projeto 4: analisar um gênero acadêmico escolhido como possível gênero antecedente, trabalhando com o mesmo gênero para toda a classe.
- Projeto 5: escrever esse gênero acadêmico dentro de uma tarefa de escrita específica para a classe.
- Projeto 6: criticar esse gênero e recomendar mudanças específicas que possam atender melhor às necessidades de cada aluno.
- Projeto 7: analisar, criticar e escrever com flexibilidade outro gênero antecedente em potencial, escolhido individualmente para atender a necessidades específicas (dependendo do grupo, pode ser um gênero público ou um gênero do mundo do trabalho).

O que pretendo alcançar com essas experiências é iniciar o processo de esclarecimento dos alunos sobre os gêneros. À medida que passam do familiar para o desconhecido, e de contextos familiares para contextos menos familiares, eles têm a chance de descobrir como os contextos moldam os gêneros. À medida que passam da análise para a escrita, da crítica para a escrita com mudanças, eles têm a chance de descobrir como os gêneros os moldam e como eles podem moldar os gêneros. Isso pode resultar na expansão dos repertórios de gênero por parte de quem escreve, incluindo gêneros antecedentes mais apropriados, e na ampliação da consciência de gênero desses escreventes, incluindo uma maior sensibilidade quando encontrarem novos gêneros no futuro.

Como toda proposta curricular, é claro, esta se confronta com a prática quando encontra alunos reais com intenções e reações reais. Funciona melhor para alguns do que para outros. Eu não realizei pesquisas suficientes para defender a eficácia de minha proposta. E certamente não estou afirmando que alguma parte do que estou ensinando seja inédita ou necessariamente original. O que pretendo é contribuir para a discussão de como a teoria dos gêneros pode se traduzir em uma pedagogia sólida e eficaz, oferecendo minha própria concepção e minha proposta que derivam diretamente do meu conhecimento teórico.

Se pudermos ensinar gêneros reconhecendo a impossibilidade de ensiná-los de modo completo ou exaustivo, e ajudando os alunos a questionarem e compreenderem expectativas genéricas, estaremos muito mais próximos de aliviar nossos bem fundamentados receios do poder dos gêneros. As pedagogias de gênero podem se tornar parte de uma educação crítica mais ampla, com o reconhecimento dos plenos poderes do gênero e com o aprimoramento dos poderes dos alunos. Como professores de escrita, devemos usar gêneros, mas devemos usá-los consciente e deliberadamente. Como estudiosos de gênero, sabemos o suficiente para alcançar essa consciência crítica – de gêneros e de nossos temores do gênero.

Capítulo 2

Estudos retóricos e pedagogia de gêneros: um panorama das pesquisas baseadas em Amy Devitt no Brasil

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Benedito Gomes Bezerra

Maria Ladjane dos Santos Pereira

Introdução

Estudiosos que investigam os gêneros textuais/discursivos reconhecem diferentes escolas, tradições ou perspectivas teórico-metodológicas contemporâneas sobre esse conceito. Bawarshi e Reiff (2013), por exemplo, destacam três tradições que congregam diferentes perspectivas de estudos sobre gêneros: as literárias, as linguísticas e as retóricas e sociológicas. Enfocando as duas últimas, os autores consideram a Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística de *Corpus* e o Inglês para Fins Específicos (ESP) como tradições linguísticas e os Estudos Retóricos de Gênero e a abordagem franco-suíça como tradições retóricas e sociológicas.

Já Bezerra (2020) reconhece quatro teorias principais nos estudos de gêneros textuais/discursivos, com base na literatura especializada de origem anglófona e francófona com repercussão na pesquisa brasileira: (i) a teoria australiana, também chamada de Escola de Sidney ou Linguística Sistêmico-Funcional; (ii) o Inglês para Fins Específicos (ESP); (iii) os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), também chamada de Escola Norte-Americana ou Nova Retórica; e (iv) o Interacionismo Sociodiscursivo, também conhecido como Escola de Genebra. Cada uma dessas perspectivas apresenta peculiaridades relacionadas à definição do conceito de gênero, à pedagogia que adotam para o ensino e ao contexto,

público-alvo e/ou nível de ensino a que originalmente se destina sua proposta.

Embora essas classificações sinalizem a heterogeneidade de perspectivas, as quais enfatizam em suas propostas, em maior ou menor medida, alguma dimensão do conceito de gênero, as diferentes escolas parecem coincidir em dois aspectos, conforme conclui Bezerra (2017, p. 90), fundamentado em Motta-Roth (2008): todas consideram os gêneros como “usos da linguagem associados a atividades sociais” e como “ações discursivas recorrentes e [que], por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo”.

No contexto brasileiro, as principais tradições internacionais de estudos sobre gêneros são mobilizadas nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em nossas universidades, especialmente a partir do final da década de 1990. No entanto, esse processo é influenciado por inúmeros fatores. Dentre eles, é possível destacar: (i) a formação inicial ou continuada de pesquisadores/as brasileiros/as, em cursos de doutorado ou estágios de pós-doutorado, a partir de relações estabelecidas com autores/as estrangeiros/as vinculados/as a alguma perspectiva de estudos de gênero, ocasionando espaço frutífero para o desenvolvimento de pesquisas; (ii) a divulgação e a tradução de obras de pesquisadores/as estrangeiros/as para a língua portuguesa e, com isso, a posterior criação de núcleos de estudos naquela perspectiva; e (iii) a maior influência de centros de pesquisa do Sudeste na formação de comissões, na elaboração de materiais didáticos, de documentos oficiais e de políticas públicas norteadores do ensino de línguas no país, os quais são atravessados pelas abordagens teóricas de determinados autores/as. Nesse sentido, algumas perspectivas receberam maior visibilidade e divulgação do que outras, se refletindo na apropriação de conceitos pelo discurso acadêmico e pedagógico, bem como na realização de pesquisas e (re)aplicações em sala de aula.

Diante desse cenário e dos desafios ainda presentes no ensino de língua no país, torna-se relevante ampliar o repertório de

instrumentos teórico-metodológico-conceituais que possam contribuir para o desenvolvimento dos letramentos dos/as estudantes nos diversos níveis, a partir do ensino de/a partir de gêneros. Para refletir sobre isso, elegemos a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros, em especial a Pedagogia Tríplice da pesquisadora Amy Devitt (2015), por considerá-la uma abordagem produtiva e dotada de potencial para aplicação em diferentes níveis de ensino (como exemplificam os capítulos que compõem este volume). Além disso, trata-se de uma abordagem ainda pouco (re)conhecida no contexto acadêmico brasileiro.

É considerando a necessidade de divulgação e sistematização da perspectiva da autora que neste capítulo objetivamos realizar um panorama de estudos que mobilizaram essa abordagem em âmbito nacional, sistematizando os achados de um levantamento bibliográfico nos principais repositórios de trabalhos acadêmicos *online* e de livre acesso do país. A fim de alcançar o objetivo, o capítulo se organiza da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos as principais características da abordagem dos Estudos Retóricos de Gêneros; em seguida, detalhamos a proposta da autora Amy Devitt, com especial atenção a sua Pedagogia Tríplice; na continuidade, explicitamos a metodologia adotada neste estudo e sistematizamos os resultados encontrados, encerrando com nossas considerações finais.

Os Estudos Retóricos de Gênero

Conforme mencionado, as variadas perspectivas existentes para os estudos de gêneros textuais/discursivos resultam em diferenças importantes no próprio conceito de gênero, bem como na maior ou menor ênfase em suas dimensões textuais e contextuais e na vocação pedagógica de cada abordagem (Bezerra, 2020). Em outras palavras, as distinções “trazem implicações significativas para a maneira como cada tradição reconhece o trabalho exercido pelos gêneros e o modo como os gêneros podem

ser estudados, ensinados e assimilados” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 79). Sobre isso, Ramires (2005, p. 3) argumenta que:

A ênfase num ou noutro critério de análise, ou mesmo na combinação deles, dá origem a abordagens diversas, cujas bases nem sempre divergem radicalmente, mas definem os modelos teóricos de um ou outro estudo, bem como as terminologias e categorias diferenciadas que os caracterizam.

Em definição clássica amplamente conhecida, Carolyn Miller ([1984] 2012), uma das principais estudiosas da perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), conceitua os gêneros como formas de ação social tipificadas, utilizadas como respostas a situações recorrentes. Ramires (2005, p. 14) sistematiza a definição de Miller destacando que:

Os postulados de Miller sobre gêneros textuais enfatizam a importância da retórica, que requer ações próprias de uma comunidade – de concordância e discordância, compreensões compartilhadas, de inclusão do “outro” – provendo um conjunto de recursos que configuram os gêneros, os quais, nessa dimensão pragmática já aqui comentada, representam a força das ações sociais.

Charles Bazerman (2006, p. 26), outro importante autor relacionado aos ERG, definiu o gênero como:

[...] formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Na análise de Bawarshi e Reiff (2013, p. 81), os ERG “tendem a se concentrar mais em como os gêneros capacitam os usuários a

realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas e, ao fazer isso, desempenham ações e relações sociais, cumprem papéis sociais e moldam realidades sociais”. Para essa perspectiva, portanto, “a relação entre o reconhecimento dessas regularidades e uma mais ampla compreensão social e cultural da língua em uso é indissociável” (Ramires, 2005, p. 11).

A questão do ensino é uma problemática ainda em aberto para os ERG, considerando que os estudiosos dessa perspectiva criticam o ensino explícito dos gêneros, por tender a focar em suas características linguísticas e textuais, além de retirá-los de seu contexto de uso (Bezerra, 2020). Porém, a pesquisadora Amy Devitt, embora alinhada com os ERG, tem explorado a alternativa pedagógica do desenvolvimento da consciência crítica de gêneros, de forma a “refletir sobre o que significa ensinar gêneros de maneira a honrar o entendimento que o campo tem deles como ações sociocognitivas complexas e dinâmicas” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 83). Na seção seguinte, ampliamos a discussão sobre os tipos de pedagogias de gênero.

Pedagogias de gêneros: ensino explícito, implícito e interativo

Conforme Bezerra (2020, p. 61), as distintas perspectivas teóricas sobre os gêneros textuais/discursivos “resultam em diferentes pontos de vista sobre a própria possibilidade de se ensinar gêneros, principalmente em virtude da relação indissociável do gênero com a complexidade das atividades sociais em que as pessoas se envolvem”. Com base em Freedman (1994) e Bawarshi e Reiff (2013), o autor evidencia três perspectivas: as pedagogias explícitas, caracterizadas como “abordagens textualmente baseadas e apoiadas em modelos estruturais que procuram descrever o gênero”; as implícitas, nas quais “a ênfase se coloca na aquisição do gênero via imersão no contexto real de produção e recepção”; e as interativas, que se constituem como “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” (Bezerra, 2020, p. 62). O autor sistematiza as relações entre as teorias de gênero e as abordagens pedagógicas a elas associadas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre teorias e pedagogias de gêneros

TEORIAS DE GÊNERO E ENSINO				
TEORIA	ORIGEM	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA DE ENSINO	TIPO DE PEDAGOGIA
Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	Austrália	Educação básica	Ciclo de ensino-aprendizagem	Abordagem explícita
Linguística Aplicada (ESP)	EUA	Pós-graduação	Modelo CARS (<i>Create a Research Space</i>)	Abordagem explícita
Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	Suíça	Educação básica	Modelos didáticos e sequências didáticas	Abordagem interativa
Estudos Retóricos de Gênero (ERG)	EUA	Graduação	Aquisição tácita/ imersão	Abordagem implícita
			Consciência crítica de gênero: partícula, onda e campo	Abordagem interativa

Fonte: Bezerra (2022, p. 184).

No que diz respeito ao ensino explícito de gêneros, em linhas gerais, estamos falando de múltiplas concepções e perspectivas. Conforme Doughty e Williams (1998), uma marca do ensino explícito é a estratégia de “direcionar” o estudante no sentido de que este compreenda a forma a ser ensinada; por outro lado, abordagens mais implícitas caminham no sentido de “atrair” o estudante para a percepção dessa forma sem, necessariamente, fazer uso de explicações mais sistemáticas, ou mesmo, metalinguísticas. Esses autores contribuíram para uma percepção de ensino que reside na ideia de um *continuum* entre ambas as abordagens, a depender do foco determinado.

Em busca de uma possível definição, o ensino explícito “refere-se a uma abordagem de aprendizado que é dirigida pelo professor, vai do simples até o complexo e usualmente se dá em três etapas: modelagem, prática dirigida e prática autônoma” (Gauthier *et al.*, 2014, p. 51). Assim, as etapas que constituem uma abordagem explícita pressupõem ações estruturadas, sistemáticas,

dirigidas pelo professor, até que o estudante possa desenvolver sua autonomia e a capacidade de agir linguisticamente, pondo em prática os conceitos orientados pelo professor nas primeiras fases.

Embora haja amplos estudos em defesa do ensino explícito, quando partimos da complexidade dos gêneros, concebidos como prática social, alguns questionamentos apresentados por Freedman (2003, p. 193) nos parecem bastante relevantes e desafiadores: “Qual o papel, *se é que há* [itálicos nossos], que o ensino explícito das características do gênero pode desempenhar na aprendizagem da escrita de novos gêneros?” A essa questão central, a autora acrescenta: o ensino explícito é necessário? É possível? Se é possível, será útil ou prejudicial? Nisso, parece-nos evidente o posicionamento contrário à possibilidade de se projetar um ensino de gêneros a partir de modelagem.

Para a autora supracitada, “em questões linguísticas, normalmente sabemos mais do que podemos dizer” (Freedman, 2003, p. 199). Assim, ao propor a modelagem do gênero, poderemos impedir que os alunos acionem o que sabem sobre o gênero tacitamente, pois conforme o ponto de vista defendido pela autora, a aquisição desse novo gênero deve ser alcançada através da intuição de regras abaixo do nível consciente, ou seja, implicitamente. Nessa perspectiva, podemos atentar ainda para o fato de que a exposição à modelagem dos gêneros pode ser uma dimensão mais concreta para sua aquisição, mas não é suficiente.

A esse respeito, percebemos a complexidade de se ensinar gêneros, pois há uma infinidade de contextos em que eles se inter-relacionam, nos quais a escola não poderia estar de fato imersa ou deles fazer uma reprodução fiel. Desse modo, haverá nessa tentativa um “rompimento na apreensão”, ou seja, não havendo o contato com o contexto de uso real de determinado gênero, é provável que o usuário não desenvolva a apreensão adequada. Nesse sentido, Bezerra (2020, p. 63) assevera que

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.

Numa visão de ordem mais filosófica, Polanyi (2009) afirma que “nós conhecemos mais do que conseguimos dizer”, o que coloca em relevo a grande complexidade em explicar esse fenômeno. A fim de ilustrar essa passagem, o autor faz uma analogia com o fato de que é possível reconhecermos um rosto entre um milhão de outros, mas dificilmente poderemos falar tudo o que sabemos sobre aquele rosto, pois, como o autor indica, nem todo conhecimento pode ser manifesto em palavras.

Se transpusermos essa premissa ao ensino de gêneros, é possível afirmar que quando ensinamos um gênero, certamente não somos capazes de ensinar tudo a respeito desse gênero, tendo em vista o caráter multifacetado que o constitui. Ainda que possamos reconhecê-lo ao atentar, inicialmente, apenas à forma, há uma série de elementos que contribuem para o gênero se manifestar da maneira como o faz. E se operarmos no nível da realidade, tão variadas são as formas que um mesmo gênero pode apresentar a depender de uma série de fatores contextuais que, por mais que as reconheçamos, certamente, não poderíamos falar sobre todas elas.

Diante disso, compreendemos que a apreensão do conhecimento sobre gêneros contempla duas faces, entre as quais temos uma mais implícita, cujo conhecimento nem sempre pode ser transposto e apresentado didaticamente por meio de palavras e, uma outra, mais explícita, em que é possível facilitar essa apreensão, oferecendo uma sistematização desse conhecimento. É desse equilíbrio que emerge a Pedagogia Tríplice de Amy Devitt, uma abordagem que nos oferece a possibilidade de compreender o gênero como um objeto multifacetado que, em parte, se constitui numa dimensão captável e, em outra parte, é dotado de aspectos dificilmente transponíveis para o ensino, uma vez que emergem das/nas práticas sociais que o configuram.

Dessa forma, quando pensamos o currículo escolar que pressupõe o ensino de/por meio de gêneros e o confrontamos com

a concepção de gênero como fenômeno de reconhecimento psicossocial (Bazerman, 2006), mais uma vez ratificamos a pouca eficácia de um ensino que o reduza a um objeto estático, fixado em um modelo único. A partir disso, corroboramos a ideia de um ensino que incorpore e possibilite agregar elementos da ordem sistemática do ensino no nível da linguagem, mas também no nível pragmático, diante do funcionamento do gênero em uma realidade sociocomunicativa dada.

Nessa direção, é nos Estudos Retóricos de Gêneros que surge uma abordagem que integra aspectos de uma dimensão ora mais implícita, ora mais explícita, quando Devitt (neste volume) reconhece as limitações do ensino explícito de gêneros, e defende a necessidade de se ensinar uma consciência crítica de gêneros. Em seus termos, “o gênero afetará o aprendizado de nossos alunos se ensinarmos explicitamente ou não”, de modo que “é necessário o ensino de gêneros específicos explicitamente para os alunos para que eles tenham acesso e possam mais tarde usar esses mesmos gêneros” (p. 21-22). Na sequência, detalhamos a proposta pedagógica de Amy Devitt.

A proposta de Amy Devitt: a Pedagogia Tríplice

O ensino interativo de gêneros prevê agregar aspectos que tomem o gênero sob uma ótica multidimensional, o que pode apontar para elementos textuais, contextuais e discursivos, que são mobilizados pelos usuários para que os mobilizem em resposta às mais diversas situações retóricas. Assim, nos parece premente a necessidade de que os estudantes desenvolvam a consciência linguística e retórica, o que pode se dar por meio de instrução explícita, não necessariamente pressuposta em um modelo a ser replicado. Antes, pode ser ofertada no sentido de contribuir para facilitar a compreensão dos aspectos mais visíveis e concretos dos gêneros, combinada com estratégias imersivas e tácitas que contemplem o conhecimento prévio, as inter-relações entre os

gêneros e sua circulação em contexto o mais próximo possível da prática social em que emergem.

Sobre a abordagem interativa de ensino de gêneros proposta por Devitt (2004 e neste volume), Bezerra (2020, p. 63) comenta que ela “ênfatiza tanto a imersão nos contextos reais de produção, recepção e circulação dos gêneros como o trabalho com instruções explícitas e práticas sobre a produção desses gêneros”. Nessa dimensão ensinável, Devitt (2004) apresenta o gênero por meio da “lente heurística da partícula, onda e campo”, metáfora que examina o gênero como uma coisa em si (partícula), como um processo (onda) e como um contexto (campo). Dessa forma, o ensino do gênero em si, a “partícula”, de forma isolada, não dá conta de sua complexidade. Logo, pressupõe a ampliação do olhar para esse objeto, sob o ponto de vista do processo, observando-o como uma “onda”, além de considerar a dimensão contextual na qual se realiza a ação de linguagem, portanto, o “campo”. Podemos observar a sistematização dessas dimensões no Quadro 1 do capítulo 1 (p. 27-28).

Nesse quadro, é possível vislumbrar que a metáfora sugerida por Devitt pode ser conduzida por circunstâncias implícitas e explícitas a fim de instrumentalizar os estudantes a adquirir novos gêneros. Em seu argumento, a autora não desconsidera o ensino explícito, mas também não limita o ensino do gênero por meio de modelagem. Prevê, antes, que pode ser ensinado um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros. Quando o estudante já se perceber minimamente provido dessa consciência crítica, poderá responder retoricamente às novas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, o professor não se limitaria a uma modelagem meramente estrutural, mas poderia explorar os recursos linguísticos nas mais diversas situações de comunicação, ou seja, na sua realização retórica, organizada para atingir diferentes propósitos comunicativos.

Como será explorado neste livro, alguns estudos têm sido realizados a partir de adaptações e aplicações da proposta de Pedagogia Tríplice de Devitt, a exemplo de Bezerra (2022), que sugere o ensino do gênero artigo científico mediante uma abordagem

linguístico-retórica que mobiliza em suas etapas as metáforas de gênero como partícula, onda e campo. O autor relaciona cada dimensão do gênero a categorias de análise organizadas a partir de conceitos das teorias de gênero, conforme sintetizado na Quadro 2:

Quadro 2 – Abordagem linguístico-retórica para o ensino do artigo científico

Dimensão pedagógica	Componentes
Gênero como partícula/coisas: gêneros específicos	Organização estrutural Análise de movimentos retóricos Propósitos comunicativos
Gênero como ondas/processos: gêneros antecedentes	Inter-relações e apreensão Redes e cadeias de gênero Gêneros de apoio
Gênero como campos/contextos: consciência crítica do gênero	Construção da identidade acadêmica Gerenciamento de vozes Convenção <i>versus</i> inovação

Fonte: Bezerra (2022, p. 186).

Bezerra (2022) ilustra produtivamente a aplicação da proposta de Devitt apresentando uma sugestão de atividades de leitura, escrita e análise com o gênero artigo científico, concluindo que ao final a produção do estudante vise “não apenas satisfazer uma exigência da disciplina, mas [tenha] em mente o uso desse trabalho como meio de participação do diálogo acadêmico para fora da sala de aula”, aspecto que preserva o atendimento aos pressupostos dos ERG quanto à necessidade de circulação do gênero em seu contexto real em práticas sociais significativas.

Nessa proposta, alguns conceitos emergem como fundamentais: o de consciência crítica de gêneros e o de gêneros antecedentes. Para Devitt (ver cap. 1), a consciência crítica de gêneros seria um tipo de consciência retórica, e seu desenvolvimento permitiria o desvelamento dos impactos dos gêneros nas ações das pessoas e a percepção das ideologias que os

permeiam, permitindo uma compreensão mais crítica e engajada e uma participação no mundo com maior agentividade.

No que se refere aos gêneros antecedentes, eles constituem parte do conhecimento mobilizado pelas pessoas quando acionam convenções de um gênero familiar para lidar com um gênero ainda não conhecido. Ao fazer isso, apreendem “alguma consciência da natureza retórica dos gêneros e de seu potencial de adaptação aos propósitos e situações particulares dos escritores” (Devitt, neste volume, p. 31).

Considerando a natureza inovadora e relevante da Pedagogia Tríplice proposta por Devitt, bem como a pertinência dos conceitos teóricos a ela associados, interessou-nos mapear de forma sistemática os trabalhos acadêmicos brasileiros que mobilizaram essa perspectiva. O percurso metodológico adotado é descrito a seguir.

Procedimentos metodológicos

Como anunciado, o objetivo do estudo foi mapear as pesquisas acadêmicas publicadas em repositórios brasileiros sobre a proposta pedagógica para ensino de gêneros textuais/discursivos de Amy Devitt. Trata-se de um levantamento bibliográfico que ocorreu em diferentes etapas, utilizando portais de busca de trabalhos acadêmicos e palavras-chaves distintas, a fim de ampliar o alcance e localizar o maior número possível de trabalhos.

Inicialmente, foi realizada uma busca no Google Acadêmico, por considerarmos que, por se tratar de um repositório mais geral, ele concentraria a maior quantidade de pesquisas oriundas de uma diversidade de fontes (artigos, dissertações e teses). Foi utilizado o descritor “Amy Devitt pdf”. Foram utilizados como filtros de busca: o intervalo de publicação entre 2015 e 2025, com a finalidade de contemplar as pesquisas mais recentes; documentos em língua portuguesa, tendo em vista o objetivo de mapear trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro; e a exclusão de citações. Foram encontrados 70 resultados, que foram analisados um a um

na ordem em que apareceram organizados por relevância pela própria ferramenta de busca.

Na sequência, pesquisamos em cada um dos 70 documentos o termo “Devitt”, a fim de observar se o trabalho realmente aborda a proposta da autora ou se ela é citada de maneira periférica no estudo. Nesta etapa, utilizamos alguns critérios de exclusão de ocorrências. Foram excluídos: (i) outros gêneros em que a autora e sua obra eram mencionadas, tais como entrevista, resenha de livros, livros da autora, permanecendo apenas trabalhos acadêmicos como artigos, dissertações e teses; (ii) trabalhos repetidos ou sem acesso disponível (links quebrados); (iii) trabalhos em que o sobrenome é de outro/a autor/a e/ou de outra área disciplinar; (iv) os trabalhos em que o nome da autora aparece periféricamente, isto é, somente para relacioná-la com a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero ou para referir os conceitos de gênero ou conjunto de gêneros. Nesses casos, haveria apenas a menção à autora sem que sua obra tivesse centralidade para o trabalho. Isso ficou evidenciado pelo baixo número de ocorrências do sobrenome “Devitt” no documento: geralmente uma quando citada pelo uso de *apud*; ou duas, uma no corpo do texto e outra nas referências. Após a aplicação desses critérios, restou um total de 12 trabalhos, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Pesquisas que utilizam a perspectiva de Amy Devitt - Google Acadêmico

Título, autor/a/es e data	Tipo de fonte
O projeto de pesquisa no enfoque dos metagêneros tutoriais de Youtube e editais de programas de pós-graduação em Linguística - Cantuário (2023)	Artigo: <i>Tabuleiro de Letras</i>
Práticas de escrita na escola e o desenvolvimento da consciência crítica com a produção do gênero resenha - Gomes (2021)	Artigo: <i>Leia Escola</i>
Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa - Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021)	Artigo: <i>Linguagem em Foco</i>

Apreensão e emergência de gêneros acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS - Bezerra e Pereira (2020)	Artigo: <i>Delta</i>
Algumas teses sobre gênero texto e discurso - Bezerra (2019)	Artigo: Anais
Ensino de língua portuguesa e ambiente digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores - Martins e Kersch (2017)	Artigo: <i>Linguagem em Foco</i>
Produção textual do gênero resenha no Ensino Fundamental: desenvolvendo a consciência e a cidadania - Carneiro e Gomes (2017)	Artigo: Anais
A produção textual na escola: o gênero resenha e o desenvolvimento da consciência crítica - Carneiro (2016) - Orientador: Gomes	TCC
Enfrentamento das fake news à luz dos Estudos Retóricos de Gênero e da pedagogia dos multiletramentos: uma proposta didática para o 8º ano do Ensino Fundamental - Silva (2024) - Orientadora: Lêdo	Dissertação UPE
O gênero resumo de comunicação oral em evento de iniciação científica: análises contextual e retórica nos cursos de letras/português e de enfermagem - Rodrigues (2023) - Orientadora: Melo	Dissertação UESPI
Relatórios avaliativos nas séries iniciais e a abordagem socioretórica: gênero como ação social - Alencar (2017) - Orientador: Bezerra	Dissertação UNICAP
Escrita acadêmica e ação comunicativa: reflexões do professor sobre a produção de textos acadêmicos em inglês no contexto universitário na Venezuela - Ramirez (2025) - Orientadora: Anacleto	Tese UEFS

Fonte: Elaboração dos autores.

Na etapa seguinte, foi realizada uma segunda busca no mesmo portal, pelos termos “gênero como partícula, onda e campo”, mantendo os filtros anteriores de recorte temporal e idioma. Essa busca encontrou mais de 14 mil resultados. Ao analisar a lista da

primeira página, cuja ordem de apresentação foi a relevância definida pelo próprio motor de busca, percebemos que poucos trabalhos estavam relacionados à proposta de Amy Devitt: a grande maioria era da área da Física, o que pode ser explicado pelo fato de a metáfora utilizada pela autora ser oriunda desse campo de estudo. Essa busca complementar nos levou a 4 pesquisas, apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Resultados de busca complementar no Google acadêmico

Título, autor/a/es e data	Tipo de fonte
O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos a resenha no curso de Letras - Lêdo, Bezerra e Pereira (2022)	Artigo: <i>Fórum Linguístico</i>
A distribuição das informações no gênero enunciado de problema - Vidal (2020)	Artigo: Anais
Reflexões sobre ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em letras - Lêdo e Pereira (2020)	Artigo: Anais
Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado - Bezerra (2020)	Artigo: <i>Revista da ANPOLL</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

Numa terceira etapa do levantamento de pesquisas sobre a proposta de Devitt, realizamos uma busca simples pelo nome da autora (Amy Devitt) com o filtro de todos os campos no *site* do Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD), com o objetivo de localizar possíveis trabalhos que, por alguma razão, não tenham sido disponibilizados no Google Acadêmico. Para a nossa surpresa, essa busca encontrou apenas um resultado, a dissertação de Alencar (2017), já contemplada no portal Google Acadêmico. Em seguida, realizamos uma busca simples dos seguintes termos:

“consciência crítica de gêneros textuais discursivos” e “ensino interativo”, a qual localizou 8 resultados. Destes, apenas o primeiro resultado foi pertinente, que foi a tese de doutorado de Pereira (2022), apresentada no Quadro 5. Por fim, na última etapa de levantamento do *corpus* deste estudo¹, buscamos os termos “amy devitt partícula onda e campo pdf”, sem aspas, na página comum do Google, encontrando 43 resultados. Após aplicar os critérios de exclusão já utilizados na primeira etapa, localizamos mais 4 trabalhos:

Quadro 5 – Resultados da busca no site do Google e no BDTD/Capes

Título, autor/a/es e data	Tipo de fonte
Publicidade na sala de aula: a intergenericidade na construção da consciência crítica do aluno do 6º ano a partir da leitura de gênero do mundo real - Anjos (2024) - Orientador: Bezerra	Dissertação UPE
Meme na formação crítica do aluno produtor de textos: relações intertextuais e discursivas entre gêneros - Oliveira (2022) - Orientador: Bezerra	Dissertação UPE
A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: um trabalho com o gênero resenha crítica cultural - Soares (2020) - Orientadora: Lima	Dissertação UFPE
Gêneros no ensino de graduação em Administração: a organização retórica do gênero ‘enunciado de problema’ - Vidal (2021) - Orientador: Bezerra	Tese UNICAP
Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em direito - Pereira (2022) - Orientador: Bezerra	Tese UNICAP

Fonte: Elaboração dos autores.

¹ No período em que todas essas buscas foram realizadas (maio de 2025), também procuramos no portal Scielo pelo termo “Amy Devitt” com o filtro “todos os índices”, na tentativa de ampliar o alcance de pesquisa. No entanto, para a nossa surpresa, não foi encontrado nenhum resultado.

Após a realização desse percurso de construção do *corpus*, obtivemos um total de 21 trabalhos acadêmicos, sendo 7 artigos publicados em periódicos da área de Letras, 4 artigos publicados em anais de eventos científicos, 1 Trabalho de Conclusão de Curso, 6 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Na seção seguinte, nos debruçamos sobre cada trabalho, na tentativa de compreender como a perspectiva de Amy Devitt foi utilizada.

Panorama das pesquisas de Amy Devitt no Brasil

Conforme relatado, foram realizadas quatro buscas que permitiram identificar um total de 21 trabalhos acadêmicos que mobilizaram a perspectiva da autora Amy Devitt. Nesta seção, procuramos analisar como cada estudo faz uso do aporte teórico da pesquisadora, com vistas a oferecer um panorama das pesquisas realizadas no contexto nacional. Na primeira busca, foram localizados 12 trabalhos. Desses, 5 são artigos publicados em periódicos nacionais, conforme pode ser visualizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Resultados da primeira busca: uma visão dos artigos

Fonte	Objetivo do estudo²	Abordagem da proposta de Amy Devitt
Cantuário (2023)	Refletir sobre as orientações dadas a respeito do gênero projeto de pesquisa em tutoriais do Youtube e editais e sobre o modo como o projeto é concebido por esses metagêneros em seus aspectos sociais e composicionais.	Cita a autora na definição de gênero e metagênero, conceito vinculado aos ERG, para abordar as mudanças e as convenções nos gêneros e para ponderar sobre o ensino explícito dos gêneros acadêmicos na Universidade

² Os objetivos foram informados no quadro conforme enunciados em cada trabalho.

Gomes (2021)	Discute os resultados de uma pesquisa-ação com a produção do gênero resenha por estudantes do 9º ano de uma escola pública do Amapá.	Fundamenta-se nas perspectivas da sociorretórica e dos ERG e, a partir da Pedagogia Tríplice, elabora e aplica um Modelo de Consciência Crítica do Gênero com base na proposta de Amy Devitt.
Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021)	Propõe um conjunto de atividades com o gênero meme, a partir de uma abordagem reflexiva, a fim de despertar a consciência crítica dos estudantes.	Baseia-se na perspectiva dos ERG e, a partir da Pedagogia Tríplice de Devitt, elabora uma proposta de ensino do gênero meme com base nas metáforas de gênero como partícula, onda e campo
Bezerra e Pereira (2020)	Explora o processo de apreensão envolvido na construção do Trabalho de Conclusão Final pelos primeiros egressos do PROFLETRAS.	Fundamenta-se nos ERG, a partir dos quais mobiliza o conceito de apreensão; utiliza a noção de conjunto de gêneros de Devitt (1991) e de gêneros antecedentes de Devitt (2004) e Devitt e Bastian (2015).
Martins e Kersch (2017)	Discute práticas letradas desenvolvidas no curso de Letras de uma universidade pública do interior do Maranhão, por meio do acompanhamento de estudantes do primeiro semestre que cursavam a disciplina de Leitura e	Utiliza o conceito de gêneros antecedentes de Devitt e Bastian (2015) para analisar como os estudantes mobilizaram conhecimentos prévios durante a proposta didática.

	Produção Textual, buscando desenvolver e aprimorar suas habilidades de leitura.	
--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores.

A partir da leitura do resumo e da introdução e, quando necessário, de outras seções dos trabalhos, observamos duas tendências nas publicações: a primeira corresponde à utilização da abordagem de Amy Devitt com foco no ensino e na proposição de atividades envolvendo diferentes gêneros; e a segunda relaciona-se a uma reflexão mais teórica, mobilizando conceitos relacionados à Pedagogia Tríplice sem, no entanto, apresentar o caráter empírico voltado para o ensino.

Nesse sentido, Gomes (2021) e Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021) são estudos que mobilizam a Pedagogia Tríplice baseando suas propostas de ensino a partir das metáforas de gênero como partícula, onda e campo. Já em Martins e Kersch (2017), o conceito de gêneros antecedentes aparece na análise, porém de maneira mais pontual, em comparação com os demais trabalhos. Cantuário (2023) e Bezerra e Pereira (2019) são estudos que recuperam noções teóricas desenvolvidas pela autora no âmbito dos ERG, tais como ensino explícito de gêneros, conjuntos de gêneros e gêneros antecedentes.

Ainda sobre os resultados da primeira busca, sistematizamos no Quadro 7 as características das dissertações e da tese encontradas:

Quadro 7 – Resultados da primeira busca: uma visão das dissertações e tese

Fonte	Objetivo do estudo	Abordagem da proposta de Amy Devitt
Silva (2024) - dissertação	Analisa os resultados de uma pesquisa-ação com atividades elaboradas com base na pedagogia	Fundamenta-se nos ERG quanto à concepção de língua/linguagem e gênero; mobiliza os

	dos multiletramentos e da consciência crítica com vistas a estimular a leitura e a produção textual escrita/oral dos estudantes sobre o enfrentamento às desinformações de forma geral e às <i>fake news</i> , de modo específico.	conceitos de tipos de contextos de Devitt (2004).
Rodrigues (2023) - dissertação	Analisa as práticas de escrita de resumos de comunicação oral em evento de IC dos alunos da graduação em Letras/Português e em Enfermagem da UESPI, bem como de que modo os produtores compreendem o processo institucional de produção de gêneros.	Fundamenta-se nas perspectivas da sociorretórica e dos ERG; mobiliza Devitt (2004) na definição de gênero e de sua variação conforme os tipos de contextos.
Alencar (2017) - dissertação	Analisa aspectos da situação retórica de produção, de recepção e de circulação do gênero relatório avaliativo produzido por professoras de séries iniciais da Educação Básica e do conjunto de gêneros em foco.	Menciona Devitt (1991; 2004) para tratar de agrupamentos de gêneros, em especial, o conceito de conjunto de gêneros

Ramirez (2025) ³ - tese	Analisa como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores de inglês como língua estrangeira em uma Universidade pública localizada na Venezuela.	Utiliza o Modelo de Pedagogia de Gênero de Devitt, com ênfase no desenvolvimento da consciência crítica de gêneros, a partir da metáfora da partícula, onda e campo para analisar a concepção de escrita na formação inicial de professores.
------------------------------------	--	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Na continuidade, ao nos debruçarmos sobre as dissertações e tese em análise, observamos que elas têm em comum o fato de mobilizar diferentes conceitos da perspectiva teórica desenvolvida por Devitt, em especial os tipos de contexto e os conjuntos de gêneros. Mesmo aquelas que se voltam para o ensino, não recorrem à Pedagogia Tríplice, mas se assemelham aos artigos que aplicam outros conceitos teóricos já discutidos pela autora no âmbito dos ERG. Diferentemente, a tese de Ramirez (2025) mobiliza a proposta de Devitt (2004; 2009) e a descreve no trabalho como “um modelo de ensino que busca estabelecer relação entre os gêneros e as atividades sociais em que os indivíduos se desenvolvem, enfatizando a imersão em contextos reais de produção, recepção e circulação dos gêneros” (p. 61). Finalizando essa primeira etapa, sintetizamos no Quadro 8 os últimos resultados encontrados pela primeira busca:

³ Embora o contexto de coleta e aplicação dos dados da pesquisa tenha se dado na Venezuela, manteve-se o estudo dentro do *corpus* por ela estar vinculada a um Programa de Pós-Graduação localizado no Estado da Bahia.

Quadro 8 – Resultados da primeira busca: outras fontes

Fonte	Objetivo do estudo	Abordagem da proposta de Amy Devitt
Bezerra (2019)	Discute oito teses sobre gêneros que, de uma forma ou de outra, levantam a pergunta da relação entre esse conceito e as noções inter-relacionadas de texto e de discurso	Mobiliza a metáfora de gênero como partícula, onda e campo de Devitt (neste volume) para refletir, em sua tese 8, sobre como os gêneros não são/não devem ser o foco do ensino de línguas, mas sim o desenvolvimento de habilidades relativas à fala e à escrita
Carneiro (2016)	Analisa os resultados da aplicação de uma proposta didático-metodológica na produção textual do gênero resenha, por parte de alunos do Ensino Fundamental II	Ancora-se na perspectiva sociorretórica e nos ERG; utiliza a proposta desenvolvida por Devitt (neste volume), com ênfase no conceito de consciência crítica de gênero e nas metáforas do gênero como partícula, onda e campo
Carneiro e Gomes (2017)	Apresenta os resultados do projeto de Iniciação Científica intitulado Produção textual do gênero resenha no Ensino Fundamental: desenvolvendo a consciência crítica	Ancora-se na perspectiva sociorretórica e nos ERG; utiliza a proposta desenvolvida por Devitt (neste volume), com ênfase no conceito de consciência crítica de gênero e nas metáforas do gênero como partícula, onda e campo

Fonte: Elaboração dos autores.

De maneira semelhante aos trabalhos anteriores, identificamos as duas tendências relacionadas às abordagens teóricas e aplicadas da perspectiva devittiana: Bezerra (2019) empreende uma discussão teórica em que cita a perspectiva pedagógica de Devitt, sem desenvolver aplicações da proposta. Já Carneiro (2016) e Carneiro e Gomes (2017) analisam dados da aplicação da

Pedagogia Tríplice para o ensino do gênero resenha para estudantes do Ensino Fundamental II. É importante esclarecer que Carneiro e Gomes (2017) constitui uma reelaboração do TCC de Carneiro (2016), em que o TCC é retextualizado como artigo científico e publicado nos anais em que constam os relatórios de pesquisa de IC daquele ano e em que figuram como coautores orientanda e orientador. A partir do exposto, percebeu-se uma predominância de reflexões teóricas sobre a perspectiva de Devitt, que se refletiu em 7 dos 12 trabalhos acadêmicos encontrados na primeira etapa da busca, enquanto 5 efetivaram aplicações pedagógicas baseadas na Pedagogia Tríplice.

Na sequência, analisamos os resultados da segunda busca do mapeamento de estudos, os quais foram sistematizados no Quadro 9:

Quadro 9 – Resultados da segunda busca: Google Acadêmico

Fonte	Objetivo do estudo	Abordagem da proposta de Amy Devitt
Lêdo e Pereira (2020)	Analisa os resultados de uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica (gênero como partícula) realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Letras.	Fundamenta-se nas perspectivas da sociorretórica e dos ERG; mobiliza Devitt (2004) para abordar os modelos de pedagogia de gêneros (mais ou menos explícitos), enfatizando os conceitos de consciência crítica de gêneros e de gêneros antecedentes na proposta a partir da metáfora de gênero como partícula, onda e campo.
Vidal (2020)	Analisa as estratégias retóricas que orientam a organização das informações no gênero Enunciado de Problemas em disciplinas do curso de graduação em Administração, propondo	Fundamenta-se na perspectiva sociorretórica. Menciona de maneira pontual o conceito de consciência crítica de gêneros de Devitt para sugerir pesquisas futuras que desenvolvam a

	um modelo retórico do gênero.	abordagem interativa de ensino de gêneros.
Bezerra (2020)	Discute como diferentes abordagens teóricas sobre gênero e, de modo especial, os ERG podem oferecer subsídios para um ensino de gêneros que preserve seus aspectos funcionais, comunicativos e retóricos, ilustrando com pesquisas realizadas no âmbito do PROFLETRAS.	Menciona Devitt para definir o conceito de consciência crítica de gênero; também caracteriza a abordagem interativa de ensino de gêneros e a proposta de Pedagogia Tríplice baseada na metáfora de gênero como partícula, onda e campo.
Lêdo, Bezerra e Pereira (2022)	Analisa os resultados de uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica (gênero como partícula) realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Letras.	Fundamenta-se nas perspectivas da sociorretórica e dos ERG; mobiliza Devitt (2004; 2009) para abordar os modelos de pedagogia de gêneros (mais ou menos explícitos), enfatizando os conceitos de consciência crítica de gêneros e de gêneros antecedentes na proposta a partir da metáfora de gênero como partícula, onda e campo.

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme explicitado na seção metodológica, nesta etapa foram encontradas 4 publicações: dois capítulos em *e-book* elaborado a partir dos anais de um evento científico, sendo resultados da apresentação dos estudos, e dois artigos publicados em periódicos científicos da área de Letras. No primeiro caso, temos Lêdo e Pereira (2020), que apresentaram no evento uma primeira versão da aplicação de uma proposta de atividades com o gênero resenha baseada na Pedagogia Tríplice; e Vidal (2020) que apresentou um recorte da tese em andamento sobre o gênero enunciado de problema.

No segundo caso, encontram-se Bezerra (2020), que apresenta em seu artigo uma abordagem teórica da proposta de Devitt, porém com seus princípios ilustrados através de pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS; enquanto Lêdo, Bezerra e Pereira (2022) expõem uma versão ampliada do estudo apresentado no evento de 2020. Diante disso, dois trabalhos exploram aspectos mais teóricos (Vidal, 2020; Bezerra, 2020) enquanto os outros dois (Lêdo; Pereira, 2020; Lêdo; Bezerra; Pereira, 2022) fornecem aplicações da abordagem de Devitt. A seguir, exploramos os resultados da última etapa do mapeamento das pesquisas.

Quadro 10 – Resultados das terceira e quarta buscas no Google e no BDTD/Capes

Fonte	Objetivo do estudo	Abordagem da proposta de Amy Devitt
Anjos (2024) - dissertação	Analisa os resultados de uma proposta de ensino com o anúncio publicitário e gêneros antecedentes, na perspectiva de ação social e intergenericidade, refletindo sobre como podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero.	Fundamenta-se na perspectiva pedagógica de Devitt, desenvolvendo e aplicando oficinas com o gênero anúncio publicitário como partícula, onda e campo.
Oliveira (2022) - dissertação	Investiga a construção da consciência crítica de gênero por estudantes do 8º ano Ensino Fundamental, através dos resultados de uma proposta de ensino com o gênero meme.	Fundamenta-se na perspectiva da Pedagogia Tríplice de Devitt, desenvolvendo e aplicando oficinas com o gênero meme publicitário como partícula, onda e campo.
Soares (2020) - dissertação	Investiga quais os resultados efetivos de reflexão sobre o sistema linguístico promovidos pela prática de AL a partir	Mobiliza nas oficinas a noção de consciência crítica de gênero de Devitt como categoria de análise nas

	do gênero resenha crítica cultural.	produções textuais dos estudantes.
Vidal (2021) - Tese	Analisa de que maneira o uso do modelo de análise do gênero Enunciado de Problema como objeto de ensino pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem em disciplinas do curso de Administração.	Mobiliza Devitt e Devitt e Bastian (2015) para tratar das abordagens de ensino baseada em gêneros; explica a proposta de gênero como partícula, onda e campo e menciona os conceitos de consciência crítica de gêneros, gêneros antecedentes e conjuntos de gêneros.
Pereira (2022) - Tese	Analisa os resultados de uma proposta de ensino interativo com o gênero resenha para alunos de graduação em Direito, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica de gênero e dos letramentos acadêmicos.	Fundamenta-se na perspectiva da Pedagogia Tríplice de Devitt, desenvolvendo e aplicando oficinas com o gênero resenha como partícula, onda e campo.

Fonte: Elaboração dos autores.

Nesta última etapa de mapeamento das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, relacionadas à perspectiva de Amy Devitt, encontramos três dissertações e duas teses, conforme sistematizado no Quadro 10. Desse recorte, quatro trabalhos apresentam a aplicação da proposta de Devitt ao ensino baseada no modelo que compreende gênero como partícula, onda e campo, associada ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros (Anjos, 2024; Oliveira, 2022; Soares, 2020; Pereira, 2022) e um oferece uma abordagem mais teórica, em que sistematiza a proposta, mas não a aplica, colocando essa possibilidade para pesquisas futuras (Vidal, 2021). Vale ressaltar, ainda, que semelhantemente ao que ocorreu com exemplos mencionados anteriormente, o artigo de Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021), que também apareceu nesta análise, foi um recorte da dissertação de Oliveira (2022), exemplo que reforça essa retextualização de

gêneros acadêmicos maiores e mais densos (como TCC e dissertação) para gêneros menores, de maior prestígio e audiência na área, como é o caso do artigo científico.

Considerações finais

Considerando que a pesquisa sobre gêneros no contexto brasileiro se manifesta de maneira crescente nas últimas décadas, o que pode ser vislumbrado pela emergência de programas de mestrado profissionais, a exemplo do PROFLETRAS, destinado à formação de docentes em atuação na Educação Básica do país, podemos, em alguma medida, ponderar sobre o alavancamento de pesquisas voltadas às práticas de ensino subjacentes às distintas pedagogias de gêneros e às diferentes perspectivas teóricas a partir das quais esse conceito é abordado. Diante dessa diversidade de perspectivas, compreende-se que, devido a diversos fatores, algumas delas possam ter maior divulgação e aplicação do que outras.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a proposta da autora Amy Devitt apresenta grande potencial de aplicação nas pesquisas voltadas para o ensino de línguas, na medida em que fornece subsídios para o ensino de gêneros próximos de seu contexto real de circulação, procurando preservar as inter-relações que estabelece com outros gêneros, bem como recuperar o conhecimento prévio sobre gêneros anteriores que possa ser relacionado com gêneros não familiares, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros.

Com o intuito de contribuir para a divulgação da proposta, o objetivo deste estudo foi mapear os trabalhos acadêmicos que se fundamentam na perspectiva da autora, com vistas a oferecer um panorama das pesquisas desenvolvidas no país à luz de tal abordagem. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico nos principais repositórios digitais de trabalhos acadêmicos de acesso gratuito, buscando por expressões relacionadas à abordagem teórica devittiana.

Percebemos que o artigo científico tem sido o gênero mais utilizado para o compartilhamento de pesquisas na perspectiva devittiana. Essa preferência pode ser explicada pelo fato de que se trata de um gênero bastante valorizado na área de Letras, além de ser mais acessível por ser de menor extensão em comparação com gêneros acadêmicos como teses e dissertações, o que amplia seu alcance da audiência.

No que concerne ao período das publicações, embora tenhamos selecionado o recorte temporal dos últimos 10 anos, a maioria dos trabalhos (16 dos 21) foi desenvolvido entre 2020 e 2025, enquanto apenas cinco são publicações anteriores a 2020. Isso nos revela que o interesse, o (re)conhecimento e a divulgação da perspectiva de Amy Devitt ainda é recente no cenário de pesquisa brasileiro. No que se refere às formas de utilização da abordagem da autora, o resultado foi bem equilibrado: em 10 trabalhos vislumbramos o aproveitamento de aspectos mais teóricos relacionados a alguns conceitos da proposta da Pedagogia Tríplice, enquanto 11 trabalhos relatam pesquisas aplicadas ao ensino de diferentes gêneros, mobilizando produtivamente a metáfora de partícula, onda e campo. Nesse contexto, podemos compreender que a proposta da autora pode ser aproveitada tanto para a ampliação de questões teóricas quanto para a elaboração de metodologias e atividades práticas para o ensino de ou a partir de gêneros.

O mapeamento nos mostrou que as pesquisas a partir dessa perspectiva têm sido desenvolvidas primordialmente em Universidades localizadas na região Nordeste do país, com um número muito expressivo de trabalhos em Pernambuco (14 dos 21), mas também em estados como Piauí, Maranhão e Bahia. Além do Nordeste, aparece apenas a região Norte, representada por 3 trabalhos desenvolvidos em uma Universidade do Amapá. Nesse sentido, há uma concentração de estudos desenvolvidos e orientados pelo professor doutor Benedito Gomes Bezerra, tanto do ponto de vista teórico quanto aplicado ao ensino de língua materna, demonstrando a produtividade e a boa aceitação da proposta em diferentes contextos.

A análise da origem dos trabalhos nos revelou duas tendências: a primeira delas diz respeito ao processo recorrente de retextualização de dissertações e teses na forma de artigos, como recortes ou sínteses da pesquisa completa, para serem apresentados em eventos ou publicados em periódicos científicos, ampliando o alcance do trabalho. A segunda tendência observada foi a parceria entre orientandos/as e orientadores, que é bem vista na área, exemplificada pelos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e publicados nos respectivos anais, como também as publicações em periódicos científicos. Vale ressaltar que algumas revistas exigem a titulação de doutorado de pelo menos um dos autores/as, de modo que é através dessas parcerias que os mestrandos ou doutorandos podem acessar esses espaços (que, em geral, costumam ser mais bem avaliados).

De maneira geral, as adaptações construídas a partir da perspectiva de Devitt representam contribuições importantes para a teoria e para o ensino de e com base em gêneros, a partir de uma abordagem fundamentada nos pressupostos dos Estudos Retóricos de Gênero, constituindo exemplos práticos de como viabilizar abordagens que fujam ao tratamento do gênero como simulacro.

CAPÍTULO 3

Ensino interativo do gênero: a resenha como partícula, onda e campo¹

Maria Ladjane dos Santos Pereira

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem por meio de gêneros traz à pauta discussões em torno das estratégias e das possibilidades pedagógicas que podem contribuir para a formação de usuários proficientes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes quanto ao uso desses gêneros e seus respectivos impactos nas mais diversas situações de comunicação. Há os que defendam a necessidade de uma modelagem para que o usuário iniciante se aproprie de determinado gênero. Por outro lado, entretanto, há quem considere que a apreensão de determinados gêneros somente se efetivará mediante a imersão direta deste usuário na situação comunicativa. É a partir desse paradigma que indagamos: como os estudantes do curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros?

Apesar de o ensino de gêneros, pressupondo-se tácito, explícito ou interativo, ser uma temática recorrente entre diferentes teorias de gêneros no âmbito mundial, pouco se tem discutido sobre isso no contexto brasileiro. Muitos dos trabalhos desenvolvidos no país estão substancialmente voltados ao

¹ Recorte extraído da Tese de Maria Ladjane dos Santos Pereira. PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos. Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em Direito. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNICAP, 2022.

letramento acadêmico ou, ainda, às teorias de gêneros que subjazem às práticas, mas pouco se vem discutindo quanto aos modos como são ensinados ou como são adquiridos esses gêneros, sobretudo, no Ensino Superior. Dessa forma, através deste trabalho podemos identificar, amparados na Pedagogia Tríplice de Devitt, quais os impactos que pode ter na aprendizagem do gênero resenha acadêmica, esta, por sua vez, evidenciada na capacidade de esse estudante produzi-lo efetivamente.

Diante disso, nosso principal objetivo é analisar como os estudantes recém-ingressantes no curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros. Para tanto, buscamos identificar diferentes práticas de ensino a que foram expostos os estudantes ao longo da trajetória escolar, até chegar à graduação, além de compreender a que conhecimentos de gêneros os estudantes recorrem quando se percebem diante de situações de comunicação que não lhe são familiares e, por fim, discutir como os estudantes aplicam o que lhes é ensinado na produção desse gênero.

Dessa maneira, este capítulo aparece estruturado de modo que, após esta breve introdução, exploramos o lugar da resenha na academia e sua relação desta com outros gêneros nesse domínio discursivo. Em seguida, abordamos os conceitos de *uptake* e de consciência crítica de gêneros. Na sequência, discutimos sobre como o gênero se configura como ‘princípio organizador’ do ensino e sobre o ensino interativo de gêneros. Por fim, analisamos os dados de uma proposta de ensino do gênero resenha com base na metáfora de partícula, onda e campo, finalizando com as considerações finais.

A relação entre os gêneros na academia: o lugar da resenha

Parece-nos central a ideia de que os gêneros não operam de forma isolada, tendo em vista que as ações na sociedade não ocorrem de forma linear e estanque. Já que sob o ponto de vista da realidade, um fato não se encerra para que outro se inicie, as ações

dar-se-ão de maneira articulada e, assim também os gêneros, como sinaliza Bazerman (2011), integram os modos como damos forma às atividades sociais.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os gêneros não podem ser vistos e operados como categorias isoladas em si mesmas, deslocados das relações que constroem e por quem são construídos. Se nesta pesquisa selecionamos como gênero a ser estudado a resenha, tal escolha foi feita com fins metodológicos para efeitos de análise mais específicos, mas não deixamos de reconhecer que esse gênero mantém estreita relação com outros gêneros, e aparece em diferentes níveis, se pensarmos as condições de produção e recepção em que a resenha pode vir a ser explorada. Portanto, não podemos, diante da realidade do ensino de outros gêneros acadêmicos, negar a relação que, no caso deste estudo, a resenha, estabelece junto aos demais gêneros que circulam nesse domínio discursivo, bem como as questões contextuais. Além disso, defendemos um ensino pautado na relação com gêneros antecedentes e, por isso, parece-nos improvável desconsiderar as relações que esses gêneros estabelecem, como nos aponta Bhatia (2004), no “mundo real do discurso”.

Ao trazermos a discussão para o terreno da academia, percebemos o domínio discursivo acadêmico como um *locus* de relações múltiplas e dinâmicas que se dão entre as práticas comunicativas e as práticas de letramentos nelas implicadas. Podemos levantar algumas questões a serem pensadas e discutidas, dentre as quais: entendida a complexidade desse sistema de atividades, como pode ocorrer a inserção de um estudante recém ingressado na Universidade? Qual o papel dos gêneros nessa inserção? Qual o conjunto de gêneros que passa a ser parte do universo desse estudante? Como a resenha pode contribuir para que este estudante possa transitar nesse universo? Parecem-nos nada óbvias, infinitas as possibilidades, as respostas a estas questões. Contudo, aqui esperamos evidenciar a necessidade em tornar essas discussões mais centrais sob o ponto de vista da

inserção do estudante nesse novo domínio discursivo, com suas particularidades.

No que diz respeito à primeira pergunta, se pudermos pensar neste jovem egresso do Ensino Médio, percebemos que a academia passa a ser um espaço bastante distinto do que ele conhece até então, haja vista que esse jovem passa a conviver com gêneros [acadêmicos], possivelmente, nunca antes lidos ou produzidos por ele; isso já nos encaminha à segunda questão, pois entendemos que os gêneros organizam a vida em sociedade, o que na Universidade não poderia ser diferente. Assim, dominar os gêneros que circulam neste sistema pode ser um facilitador para a inserção desse jovem nesse universo. Quanto ao terceiro questionamento, esse estudante passa a ler e a escrever determinados gêneros pela primeira vez, com base no seu conhecimento anteriormente construído, já que nem sempre são dadas orientações sobre a produção/recepção desses gêneros específicos; o que nos leva à quarta questão, em relação à resenha, pois acreditamos que este gênero acadêmico encontra um parâmetro nas resenhas de filmes e livros lidas e/ou produzidas até o Ensino Médio, servindo como um suporte para as novas atividades que decorrem desse novo sistema de atividade no campo disciplinar, ou mesmo na circulação de resenhas em diferentes mídias.

Dessa forma, podemos presumir que, em se tratando de um gênero do domínio discursivo acadêmico, embora façamos um recorte para estudo e análise, a resenha não se realiza de forma isolada de outros gêneros. Fato irrefutável é que ela já surge em referência a um outro gênero, correspondendo a uma “recontextualização”, como proposto por Bawarshi e Reiff (2013), pois a resenha é um gênero que adquire propósitos distintos aos do texto fonte. Voltemos às questões e, para entendê-las um conceito nos parece fundamental. Acerca disso, discorreremos o próximo tópico.

Memória do *Uptake* e a consciência crítica de gêneros

Ao trazermos a compreensão do conceito de *uptake*, aplicado aos gêneros, no âmbito da academia, supomos que um estudante recém-chegado à Universidade, posto diante de novas situações de produção e recepção de gêneros, opera a partir dos gêneros antecedentes que integram o seu repertório. Dito isso, respondem às novas demandas, na adaptação de situações preexistentes. Conforme Bawarshi e Reiff (2016, p. 44), “aprendizes aprendem esses *uptakes* como parte de sua aquisição de gêneros e da participação em sistemas de atividades”, especialmente a partir de orientações didático-pedagógicas, ou por meio de “metagêneros” (Giltrow, 2002).

Freadman (2002) esclarece, portanto, que o *uptake* não depende de uma ‘causação’, mas antes, de uma seleção. A partir disso, compreendemos que é essa seleção que pode articular a dinâmica orientada pela agentividade dos gêneros. Para a autora supracitada, “as apreensões possuem memória” (Freadman, 2002, p. 48) e, com isso, o que escolhemos aprender e como aprendemos decorre do reconhecimento dos significados que construímos que se tornam, com tempo, conhecidos e habituais. Assim, tal conhecimento pode resultar, portanto, de diferentes situações, associado a memórias de nossas experiências, das relações com outros participantes, bem como pela referência às autoridades da área.

Dessa maneira, isso nos leva a uma outra questão: como os estudantes poderão aplicar seus conhecimentos dos gêneros às novas situações que surgem para o processamento efetivo desse *uptake*? A fim de nos ajudar a compor uma resposta plausível a esse questionamento, concordamos com Devitt (2004, p. 192) ao apontar que precisamos ensinar uma “conscientização do gênero”, ou seja, de que é necessário promover “uma consciência crítica tanto dos propósitos retóricos quanto dos efeitos ideológicos das formas genéricas”, de modo a incorporar questões de ordem contextuais, bem como, linguísticas. Dito isso, como estruturar um currículo a partir do conhecimento de gênero?

(Re)pensando o currículo baseado em gêneros: o gênero como princípio organizador do ensino

Ao compreendermos as variadas bases sobre as quais se constitui o ensino brasileiro, podemos concordar que estamos falando em um sistema bastante heterogêneo, se pensarmos modelos pedagógicos que se consolidaram entre nós. No que diz respeito ao ensino dos gêneros textuais, esse aspecto se mantém. Dessa forma, neste tópico, objetivamos tangenciar os aspectos teóricos inerentes aos estudos de gêneros, para colocarmos em relevo a dimensão aplicada dessas teorias, por meio do entendimento de diferentes pedagogias de gêneros. Quando chamamos o gênero como “princípio organizador” para o ensino de línguas, estamos retomando uma expressão utilizada por Brian Paltridge (2001), em seu livro designado a apresentar vários trabalhos de pesquisa que partem desse princípio.

Embora essa discussão abrigue tensões, aspecto também apontado por Bezerra (2017, p. 34), ao enfatizar que “a inserção da categoria de gênero como norteadora do ensino de língua não se faz sem problemas para compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da Educação Básica”, ao que eu acrescentaria, nem mesmo entre os estudiosos, é um terreno favorável ao desenvolvimento de muitos estudos. É nessa problemática que nosso trabalho busca discutir a dimensão ensinável dos gêneros, tomada numa ótica que amplia a noção exclusivamente voltada à Educação Básica, que repercute em dificuldades também no Ensino Superior.

Ao colocarmos em destaque a necessidade de se observar as práticas de ensino que envolvem os gêneros textuais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, incidimos em variadas práticas explícitas, implícitas ou até interativas. Nesse sentido, a discussão em torno desse ensino ocorre sob diferentes enfoques a depender das teorias que o orientam. De acordo com Devitt:

todas as pedagogias de gênero compartilham uma compreensão de gêneros como social, culturalmente e linguisticamente embutidos. Todas as pedagogias de gêneros parecem compartilhar o mesmo objetivo maior: dar aos alunos acesso à linguagem, estruturas e instituições que sejam importantes para o seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional. Pedagogias de gênero diferentes resultam, no entanto, da ênfase em diferentes preocupações teóricas (Devitt, 2004, p. 342).

Trazidas as discussões ao espaço escolar, no que diz respeito às concepções de gêneros aplicadas à Educação Básica, podemos ampliar para o ensino com um todo, inclusive na Universidade, quando Chapman (1999) aponta para a existência de um foco triplo: o primeiro trata sobre aprender gêneros, em consonância com a utilização de estratégias retóricas, sem que haja uma modelagem daquele gênero. O segundo foco, por sua vez, refere-se a aprender através de gêneros, em que o gênero é visto como processo de aprendizagem, com estratégias específicas para adquiri-lo. Por último, aprender sobre gêneros, o que remete à percepção do gênero como recurso cultural. A cada uma dessas nuances, podemos relacionar uma pedagogia de gêneros e quem sabe até revelar essa visão num *continuum*.

Nessa direção, Paltridge (2001, p. 8) situa alguns pontos de tensão em torno de se pensar uma abordagem de ensino de gênero, se explícita ou não. Um dos aspectos é que a defesa de uma prática explícita não garante, necessariamente, que o estudante venha a desenvolver sua competência genérica. Ao explorar essa questão, o referido autor se ampara em Delpit (1998, p. 132), quando este defende que aos estudantes ainda não inseridos numa dada cultura de poder, “ouvir explicitamente as regras dessa cultura torna a aquisição de poder mais fácil”. No segundo ponto, traz o argumento de Luke (1996) ao ressaltar que “a aprendizagem de gêneros dominantes leva à reprodução acrítica do *status quo* e não fornece necessariamente o tipo de acesso que os professores esperam que seu ensino proporcione aos alunos”. Um outro ponto

mencionado, agora apoiado na visão de sistêmicos como Martin e Christie, seria de que “não ensinar os gêneros de poder é socialmente irresponsável”, tendo em vista o desfavorecimento linguístico de alguns estudantes e, por fim, apoiado agora em Hammond e Mackin-Horarick (1999), destaca o fato de que “ensinar sobre gêneros não exclui análise crítica deles, mas fornece aos aprendizes a base necessária para analisá-los e criticá-los”. Assim, o que resta aos professores?

“O melhor de dois mundos”: o ensino interativo de gêneros

Antes de iniciarmos essa discussão com foco nessa perspectiva que propomos, tomamos de empréstimo uma expressão utilizada por Wingate e Tribble (2012) em um trabalho cujo objetivo era identificar princípios compartilhados entre o ESP e os Letramentos Acadêmicos voltados ao desenvolvimento de programas de apoio ao desenvolvimento da escrita de alunos do Reino Unido, oriundos de outras nacionalidades. No nosso caso em particular, não temos como objetivo comparar uma abordagem como mais eficiente que a outra, a exemplo de estudos como os de Cleeremans (1998) e Ellis (2009); pretendemos neste estudo buscar articular duas dimensões, normalmente, postas em oposição. Como temos apresentado até aqui, há uma tendência em se tomar e se fortalecer noções excludentes entre práticas de ensino – se implícitas ou explícitas.

Nessa direção, percebemos que pedagogias implícitas ainda que tendam a enfatizar o elemento sociológico, negligenciam a dimensão pedagógica que pode levar à construção do conhecimento do estudante. Por outro lado, pedagogias explícitas centralizam suas forças em apresentar conteúdos estruturados, pensados para o ensino, mas também abandonam a dimensão social inerente à natureza do conhecimento.

Dessa forma, quando pensamos esse currículo, que pressupõe o ensino de/por meio de gêneros, “fenômeno de reconhecimento psicossocial” (Bazerman, 2006), mais uma vez ratificamos a pouca eficácia de um ensino que o reduza a objeto estático, engessado em

um modelo único, ou tão somente, a uma categoria de realização social da linguagem. A partir disso, corroboramos a ideia de um ensino que incorpore e possibilite agregar elementos da ordem sistemática do ensino, no nível da linguagem, mas também, no nível pragmático, diante do funcionamento do gênero dentro de uma realidade sociocomunicativa.

Não é rara a defesa ou a crítica a uma ou outra abordagem. Um ponto de vista menos radical que o de Freedman, e que parte do mesmo lugar teórico, o dos Estudos Retóricos de Gêneros, aparece no trabalho de Devitt (neste volume), ao reconhecer as limitações do ensino explícito de gêneros. A autora defende a necessidade de se ensinar uma consciência crítica de gêneros. Em seus termos, “[...] o gênero afetará o aprendizado de nossos alunos se ensinarmos explicitamente ou não. [...] é necessário o ensino de gêneros específicos explicitamente para os alunos para que eles tenham acesso e possam mais tarde usar esses mesmos gêneros” (Devitt, neste volume, p.21-22).

Devitt (2004) apresenta o gênero por meio da “lente heurística da partícula, onda e campo”, metáfora que examina o gênero como uma coisa em si (partícula), como um processo (onda) e um contexto (campo). Dessa forma, o ensino do gênero em si, a “partícula”, de forma isolada, não dá conta de sua complexidade. Logo, pressupõe a ampliação do olhar para esse objeto, sob o ponto de vista do processo, observando-o como uma “onda”, além de considerar a dimensão contextual na qual se realiza a ação de linguagem, conforme veremos no tópico que segue.

A construção de uma proposta: a resenha como partícula, onda e campo

Devitt, Reiff e Bawarshi (2004, p. 93-94) discutem como o conhecimento que se tem a respeito dos gêneros pode auxiliar no desenvolvimento da escrita e, para tanto, apresentam um guia que leva em conta quatro ações centrais, entre as quais destacamos: 1) coleta de amostras dos gêneros; 2) identificação da cena e descrição

da situação em que o gênero é usado, neste caso, com foco no contexto, o assunto, os participantes, os propósitos; 3) identificação e descrição de padrões nas características dos gêneros; 4) análise do que esses padrões revelam sobre a situação e cena. Assim, como podemos identificar nessas ações propostas, esse conhecimento sobre gênero perpassa por aspectos de uma abordagem que integra possibilidades ora mais, ora menos explícitas, numa mescla entre atividades mais centradas na forma e outras na situação comunicativa e em toda sua multiplicidade de elementos, a depender dos objetivos empreendidos pelo usuário do gênero e pela própria situação de comunicação.

Conforme o que sugerem os autores supracitados, é necessário que o usuário reflita sobre seu objetivo e seu papel enquanto escritor, sobre seus leitores, sobre o que sabe a respeito do assunto, o formato e a organização do texto, bem como sobre a escolha das frases e palavras, já que tudo isso contribui para a produção de um texto que atenda efetivamente aos propósitos de uma dada situação de comunicação.

Bezerra (2021) apresenta um estudo em que discute dimensões pedagógicas para o ensino da escrita do artigo científico no contexto da pós-graduação. Oportunamente, nesse trabalho, o autor além de situar as diferentes pedagogias, sugere o tratamento desse gênero sob o tríplice enfoque de Devitt (neste volume): o gênero artigo como partícula, como onda e como campo. Trabalho anterior e menos detalhado aparece em Lêdo e Pereira (2020), quando as autoras desenvolvem o estudo do gênero resenha no curso de graduação em Letras, sobretudo, tomando este enquanto partícula, porém numa relação com outros gêneros mais familiares aos estudantes. Essas pesquisas operam no sentido de ampliar a noção de ensino de gêneros, especialmente na academia, para além da mera reprodução formulaica, bem como da insuficiente expectativa de domínio da escrita desses gêneros por parte de estudantes novatos sem um estudo mais sistemático. Além disso, tais trabalhos podem contribuir para a compreensão de que os gêneros não são entidades isoladas, em que o professor “ensina”

um de cada vez, sempre como uma partícula. Pelo contrário, esses trabalhos realçam o potencial pedagógico para o ensino dos gêneros em direção ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e da consciência crítica dos estudantes.

Analogamente aos trabalhos supracitados, nesta discussão, propomos a ampliação do olhar para o potencial pedagógico dos gêneros no Ensino Superior, como uma maneira de instrumentalizar o estudante por meio do domínio de ferramentas de escritas que possibilitem que este possa estar inserido nas práticas sociais que estruturam e fomentam sua respectiva área, de modo que este leia, publique, critique as publicações que circulem naquele contexto e, assim, venha participar de forma mais ativa da consolidação das pesquisas na sua área do conhecimento. Em nossa proposta de trabalho, amparada nos estudos de Devitt (2004; 2009), o ensino da resenha, portanto, sobre a tríplice dimensão proposta pela autora:

Quadro 1 – Ensino de resenha e dimensão tríplice

Perspectiva pedagógica	Grau de explicitude e implicitude	Ênfase
Resenha como partícula (gênero específico)	+exp; -imp	- Análise estrutural; - Movimentos e passos retóricos; - Escolhas linguísticas.
Resenha como onda (gêneros antecedentes)	-exp; +imp	- Inter-relação com outros gêneros; - constelação de gêneros resenha; - Gêneros familiares.
Resenha como campo (consciência crítica de gêneros)	-exp; +imp	- Posicionamento crítico; - Escrita autoral; - Convenção e inovação do gênero.

Fonte: Pereira (2022, p. 121).

a) Resenha como partícula: o objetivo é aprender a escrever gêneros particulares, no nosso caso, a resenha acadêmica. Esse gênero foi selecionado em virtude do seu potencial em possibilitar o posicionamento crítico do estudante, por meio do processamento

da leitura e da produção escrita, a partir do reconhecimento das regularidades textuais que caracterizam o gênero como tal;

b) Resenha como onda: objetivo é aprender a produzir a partir de gêneros anteriores, dentro de uma mesma constelação, ou mesmo sem relação explicitamente direta, mas que seja familiar ao estudante. Durante a execução da proposta, possibilitar ao estudante relacionar o gênero resenha a gêneros anteriores, pressuposta a ideia de que ainda que se trate de gêneros distintos, o gênero que sucede pode tomar como referência gêneros já familiares. Como a resenha é um gênero normalmente trabalhado desde os primeiros períodos, o professor poderá tecer as relações com uma constelação de resenhas já trabalhadas no Ensino Médio, ou mesmo com resenhas que circulam socialmente nas mídias sociais. Além disso, a resenha poderá ser um gênero preparatório para o estudo de gêneros mais prestigiados como o artigo científico, que requer, dentre outras coisas, o posicionamento crítico do estudante;

c) Resenha como campo: o objetivo é aprender a agir retoricamente a fim de atingir variados propósitos, configurando autoria, assim como criticar e mudar gêneros existentes, considerando-se as relações de poder predominantes naquele contexto. Por ser a resenha um gênero potencialmente avaliativo e sintético, pode funcionar como uma forma de o estudante exercitar sua capacidade de síntese, mas, principalmente, o posicionamento crítico diante do que se publica na sua área. Além disso, apesar de a resenha parecer ser pouco prestigiada enquanto publicação em periódicos, por exemplo, se comparada ao artigo científico, pode ser um gênero preparatório para o exercício da crítica, condição importante para a circulação no contexto acadêmico, sobretudo, em áreas como o Direito (área de aplicação do estudo).

Sem deixar de mencionar o fato de que esse gênero pode dar voz ao estudante no sentido de este poder avaliar conteúdo dentro da sua área, o que normalmente poderia ser reservado exclusivamente a especialistas. Sobre o potencial pedagógico, a resenha está presente em boa parte dos currículos destinados ao

ensino de gêneros acadêmicos. Com base nisso, ao adaptarmos a metáfora elaborada por Devitt (neste volume) ao ensino da resenha no contexto acadêmico, estamos tomando-a como um gênero na sua particularidade, mas também na sua relação com outros gêneros, bem como no contexto em que circula e nas relações que se estabelecem nele. Quando fazemos isso, percebemos uma abordagem interativa que contempla elementos mais explícitos, em uma dada circunstância, ou mais implícitos, em outra, quando não podemos dar conta de explorar todos os aspectos envolvidos nessa atividade.

Ao considerarmos a resenha como uma partícula, tendemos por destacar aspectos mais estruturais que fazem com que o usuário a identifique como tal. Nessa dimensão, colocamos em relevo, por meio da análise de exemplares, numa aposta mais explícita, os elementos que normalmente são característicos em uma resenha. Ainda que tomemos exemplares com realidades distintas, de um periódico a outro, por exemplo, e que possam variar de elementos, é possível que os estudantes identifiquem variados propósitos expressos por meio dessas regularidades.

Quando partículas se juntam, forma-se uma onda. Assim, ao tomarmos a resenha enquanto onda, estabelecemos uma relação desta com outros gêneros, mais familiares ao estudante. No âmbito da educação nacional, ao longo da Educação Básica, o estudante tem contato com uma constelação de resenhas, a exemplo das resenhas literárias ou mesmo resenhas de filmes e séries televisivas. Além disso, no cotidiano, os estudantes podem ter acesso a resenhas de produtos de beleza, de aparelhos eletrônicos, entre outros, tão comuns nas redes sociais. Dessa maneira, é bem provável estarmos certos de que o estudante em um dado momento da vida, escolar ou não, já teve contato com algum gênero dessa constelação, ainda que com propósitos e em contextos distintos. Outro ponto a ser destacado é que a resenha acadêmica poderá, não necessariamente, expressar a garantia de uma linearidade, funcionar como um gênero antecedente para a produção de artigos científicos e outros gêneros tão prestigiados. Nessa dimensão, nos

afastamos do polo mais explícito e, consideradas as diferentes realidades sociocognitivas dos estudantes, “atraímos” a atenção destes para que possam mobilizar seu repertório a fim de buscar suas próprias referências de outros gêneros mais familiares, para que possam ser capazes de modificar esse protótipo de gênero já consolidado em um novo gênero que passa a atender àquela nova situação de comunicação.

Na terceira dimensão, em que o gênero é concebido como campo, nos distanciamos do olhar objetivamente para o gênero, e focamos, sobretudo, no contexto em que ocorre a situação de comunicação. Sob esse prisma, agora mais situado no polo mais implícito, cabe ao estudante compreender as diferentes realidades a fim de ajustar suas escolhas linguístico-discursivas e pragmáticas à situação comunicativa em que ocorre. É o contexto acadêmico um espaço desconhecido para o estudante novato; no entanto, este precisa reconhecer as relações de poder que integram aquela realidade, com o fito de, apropriado do que se espera para atuar e agir dentro daquela comunidade, poder adaptar, modificar e criticar por meio do uso efetivo dos gêneros.

Por meio dessas três dimensões, embora coloquemos a ênfase em um polo ou noutro – se mais explícito ou menos explícito; se mais implícito ou menos implícito –, nossa intenção é apontar para a ideia de um *continuum*, a depender sempre dos objetivos empreendidos em cada atividade. Além disso, nossa proposta, adaptada de Devitt (neste volume), não corresponde a um modelo estanque que, necessariamente, apresenta essa ordem, pois mesmo quando tomamos o gênero na sua particularidade, isolado, com fins pedagógicos, nada nos impede que, simultaneamente, apontemos para outros gêneros mais familiares aos estudantes, ou mesmo, não deixamos para buscar pelo desenvolvimento da consciência crítica apenas ao final. Ou ainda, poderíamos optar por começar por retomar outros gêneros, por exemplo, uma constelação de resenhas para somente depois focar na resenha acadêmica. A consciência crítica, por sua vez, não se consolida ao

final, como pode apressadamente sugerir a ideia de um modelo, mas esta deverá ocorrer ao longo de todo o processo.

Todo esse processo não se limita a ideia de fase ou etapa, que pressupõe que uma se encerre para que outra comece. Concordamos com Bezerra (2021) quando defende esta visão tríplice como dimensões do ensino que, a exemplo da física, matriz da metáfora, podem ocorrer numa ideia de simultaneidade, em que podemos em um dado momento observar mais atentamente a partícula; ou nos distanciamos e direcionamos nossa atenção para a onda que se forma a partir da inter-relação entre essas partículas; tudo isso dentro de um campo que as mantém num mesmo plano, espaço, de modo a impor certos limites.

O que percebemos com isso? Essa abordagem vem ratificar a inviabilidade de se optar por um ensino estritamente implícito ou explícito, haja vista a complexa organização dinâmica do gênero, já que este se constitui por meio das relações linguístico-discursivas, estruturais, expressas na superfície textual que facilitam maior explicitude, por um lado, mas também constitui e é constituído por ideologias de poder que ordenam e garantem o funcionamento daquela comunidade, o que denota um certo grau de implicitude, já que não podemos, enquanto professores, oferecer essas dimensões na sua integralidade sempre que tomamos um dado gênero como princípio para o ensino.

Metodologia

A nossa tese (Pereira, 2022), da qual este capítulo se constitui como um recorte, considerando-se os procedimentos da pesquisa, sobretudo, pautada através de uma pesquisa-ação, cuja intervenção foi desenvolvida no contexto pandêmico de Covid-19, segue dividida em alguns passos:

1) Definição da turma-alvo da pesquisa: duas turmas de primeiro período de Direito, de duas instituições distintas, privadas, localizadas em duas cidades do interior pernambucano;

podemos ressaltar ainda que a professora colaboradora, assim como esta pesquisadora, à época da aplicação, tínhamos mestrado, e ambas, sempre que possível, nos alinhamos na elaboração de atividades;

2) Adesão voluntária da docente titular da sala, mediante apresentação dos dispositivos éticos e legais para a aplicação da pesquisa;

3) Apresentação dos objetivos do trabalho ao docente e à turma, para científicá-los das garantias éticas que subjazem a coleta e exposição dos dados;

4) Levantamento de informações prévias sobre as experiências de ensino de gênero enquanto estudantes, seja durante a Educação Básica, ou mesmo já no Ensino Superior, por meio de formulário enviado por meio do *Google Forms*;

5) Elaboração da proposta de ensino;

6) Aplicação de atividades para coleta do corpus;

7) Análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados.

A primeira atividade em uma versão menos explícita no que tange às orientações, denominamos de “ideia vaga”, já que o comando desta não trazia orientações explícitas a respeito do gênero textual que deveriam produzir, limitando-se a um comando, sem maior detalhamento. Em sua elaboração, conjecturamos a possibilidade de os estudantes buscarem apoio em gêneros com os quais já estavam familiarizados, ainda que sem menção a quais seriam esses gêneros. Para a realização dessa primeira atividade, trabalhamos – a professora colaboradora em sua instituição e eu na minha – previamente um artigo que gerou frutíferas discussões em sala em virtude do teor mais polêmico. O título: “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados, de autoria de Barros e Costa (2019), utilizado para explorar estratégias de leitura do texto acadêmico.

Com a recepção do artigo por parte dos estudantes, considerei que para esta primeira atividade bastaria lançarmos um comando

simples para a primeira produção escrita, que foi: Estamos vivenciando um “intercâmbio” entre duas instituições de ensino. A F1 irá receber estudantes da F2. A professora pede que vocês possam informar os estudantes da outra instituição sobre algumas atividades que vocês desenvolvem. A primeira tarefa é: Vocês lembram do texto “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados, que estudaram em sala? Gostaria que vocês apresentassem esse texto aos visitantes, para que a partir do que vocês informarem, eles possam se interessar, ou não, pela leitura do texto. Vamos lá?! Escrevam...

Em uma aula intitulada: “A resenha está em toda parte!”, dedicamo-nos a apresentar uma “constelação de gêneros” resenhas (Araújo, 2021), já que se trata de um gênero que circula nos mais diferentes domínios, para além do acadêmico e, certamente, por meio dessas discussões possibilitar que os estudantes despertem para a percepção de que estamos tratando de um gênero familiar, ainda que agora passe a ser tomado em um contexto distinto e, consequentemente, com propósitos diferentes. Na aula, foram apresentadas resenhas de produtos de beleza, automóveis, filmes, livros, entre outras; no sentido de que os estudantes pudessem relatar suas experiências enquanto consumidores de resenhas, na projeção de se colocarem também como possíveis produtores, já que uma das funções do gênero é apresentar uma apreciação crítica das coisas, elemento importante na construção da consciência a respeito das coisas do mundo real, algo minimamente esperado no desenvolvimento dos letramentos, incluindo, o acadêmico. Como resultado das primeiras produções, tivemos textos familiares como o texto dissertativo-argumentativo do ENEM, com proposta de intervenção, textos semelhantes aos de *vlogs*, entre outros.

Neste segundo encontro, foram exploradas as relações mais contextuais para a produção de resenhas, de um modo geral, até chegarmos à construção do contexto em que se insere a resenha acadêmica, seu *status*, seus propósitos, as exigências retóricas, especialmente, na área em que se inserem. Oportunamente, foi o

momento de colocarmos os estudantes em contato com resenhas acadêmicas da área, a fim de que pudessem realizar uma breve análise em que fosse possível identificar as unidades básicas que, normalmente, compõem uma resenha. Para este primeiro contato com o gênero, selecionamos três resenhas bem distintas, publicadas em dois periódicos diferentes, disponibilizadas previamente no *Google Classroom* da disciplina.

Para a seleção dos textos, levamos em conta o Qualis da revista em que foram publicados e o caráter recente da publicação. Em aula, no entanto, percebemos que poucos foram os estudantes que os leram previamente, em ambas as instituições e, em virtude disso, iniciamos uma análise dirigida aos elementos que se destacavam em cada um dos exemplares. À medida em que fazíamos a leitura de cada parágrafo da resenha, perguntávamos aos estudantes por que, provavelmente, o autor escolhera escrever daquela forma. Isso foi feito em cada texto, o que levou a, juntos, identificarmos as unidades retóricas presentes em cada um deles. Isso possibilitou a conclusão de que as resenhas apresentam semelhanças, por conta das regularidades recorrentes nas três, mas que não seguem um único padrão e se diferenciam de outras formas.

Ainda sem, necessariamente, apresentar uma modelagem explícita, neste encontro, propusemos a produção de uma resenha de um artigo acadêmico para entrega na semana posterior. Esta etapa, no entanto, foi modificada de uma instituição para outra, pois na minha instituição, para a produção final, indiquei um número de um periódico, para que o próprio estudante escolhesse que artigo resenharia, o que foi acolhido por eles normalmente. Quando apresentei a proposta à professora colaboradora, ela pediu que indicasse o artigo a ser resenhado, tendo em vista, as dificuldades apresentadas pela turma. Ao compreender que isso não afetaria diretamente a pesquisa, fiz a adaptação.

Ademais, quando terminamos esse segundo encontro, ao lançar a proposta de produção, a reação foi diferente de uma instituição para a outra. Na instituição em que atuo, F1, embora esteja certa de que apresentariam inúmeros problemas nessa

produção, não houve qualquer manifestação dos estudantes quanto às dificuldades de escrita. No entanto, em F2, bastou sair da chamada de vídeo, a professora me relatou, via *WhatsApp*, a angústia dos estudantes, pois não se sentiam seguros para a escrita, já que não houve um direcionamento objetivo, sobre qual de fato seria o modelo a seguir, já que as três resenhas apresentavam características diferentes. Diante desse pronunciamento, mais uma vez, pedi que a professora não oferecesse orientações para além das trabalhadas em aula. Apenas que deveria acalmá-los, justificando que a escrita é um processo e, neste momento, eles precisariam considerar as discussões empreendidas em sala para a escrita de um texto que marcasse o posicionamento crítico deles.

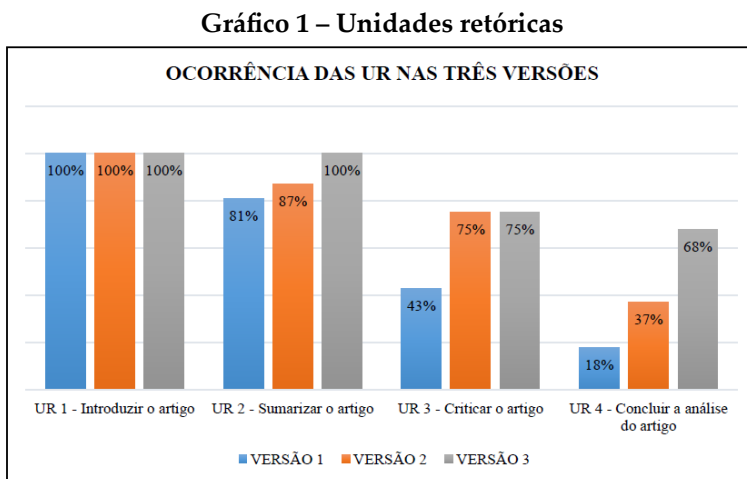
Após o recebimento dos textos, realizamos a correção da atividade, com orientações explícitas para a reescrita. Na devolutiva dos textos aos estudantes, enviamos também uma ficha de autoavaliação elaborada a partir das contribuições de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Bezerra (2009), numa versão adaptada aos nossos interesses de pesquisa. Esse foi o primeiro momento em que, de fato, os estudantes se viram diante de um modelo mais sistemático para a escrita da resenha. Embora tenham utilizado as orientações da ficha para a reescrita, nem todos a reenviaram junto à versão final. Isso em ambas as instituições.

Do mais implícito ao mais amplamente explícito: comparando as três versões

É chegado o momento em que objetivamos mensurar os avanços deste trabalho de pesquisa. É sabido que todo estudo pode apresentar limitações, mudanças de perspectiva a depender do que os dados revelam. Dito isso, neste tópico, buscamos recuperar as categorias analíticas por nós elencadas, de modo a representar, de forma satisfatória, o quão pode ser significativa uma prática de ensino por meio de gêneros que possa dar conta da sua complexa dimensão, como temos defendido até aqui. Para tanto, inicialmente, vamos compor um quadro sintético para a ocorrência de algumas

estratégias retóricas mobilizadas pelos estudantes, ao longo das três versões. Apenas 16 (dezesseis) estudantes cumpriram as três produções, o que totaliza nessa última fase da análise, 48 (quarenta e oito) textos, o que adaptaremos a partir do modelo de organização retórica de resenhas.

Uma vez apreendido o gênero, o estudante pode lançar mão das mais diversas estratégias a fim de responder a novos contextos. Vale menção ainda ao fato de que nem todos os gêneros cabem ao ensino e o que eles estão aprendendo, durante nossa atividade de pesquisa, deverá funcionar como subsídio para a escrita de novos gêneros, em novas situações de comunicação. Ademais, parece pouco possível que ensinemos tudo a respeito de um gênero particular, logo, de alguma forma, o estudante em alguma medida aplica outras aprendizagens nas suas produções. De modo a ilustrar a ocorrência das UR nas três versões, segue o Gráfico 1:



Fonte: Pereira (2022, p. 169).

A partir dos dados compilados no Gráfico 1, fica aparente a tomada do texto como um processo que, após a sistematização dos conhecimentos a respeito da resenha, foi crescente a ocorrência das unidades de uma versão a outra. Isso pode apontar, dentre outras coisas, que a gradação de um ensino mais implícito ao mais

explícito pode contribuir para o avanço no processo de escrita. A UR4 apresenta de forma mais evidente esse crescimento, quando na primeira versão, que parte de uma “vaga ideia”, menos de 20% dos textos trazem a recomendação; enquanto a terceira versão chega a quase 80% de ocorrência nos textos.

Em linhas gerais, nossos resultados não destoam da pesquisa de Bezerra (2009), ou mais recente de Lêdo e Pereira (2020). Entretanto, não podemos deixar de considerar alguns aspectos, embora ainda tímidos e, portanto, não recorrentes, dentre os quais destaco o posicionamento subjetivo do estudante, situado, no seu papel de aprendiz. Em linhas gerais, não diria que os resultados demonstraram um modelo diferente, apenas variação na ocorrência. Em dois textos ao menos essas marcas de posicionamento subjetivo do participante nos chamaram a atenção, pois os estudantes manifestaram suas posições marcadamente propostas no uso da primeira pessoa, posicionando-se, enquanto sujeitos situados, reconhecendo-se na relação com o texto-fonte. As produções dos estudantes corresponderam ao seguinte enquadre:

Quadro 2 – Organização retórica das resenhas dos estudantes de Direito

UNIDADES RETÓRICAS (UR)	SUBUNIDADES RETÓRICAS (SUB)
UNI1 INTRODUZIR O ARTIGO	SUB1 Definindo um tópico geral
	SUB2 Argumentando sobre a relevância do artigo
	SUB3 Informando sobre o autor
	SUB4 Fazendo generalizações sobre o tópico
	SUB5 Informando sobre a origem do artigo
UNI2 SUMARIAR O ARTIGO	SUB6 Descrevendo a organização do artigo
	SUB7 Apresentando/discutindo conteúdo
UNI3 CRITICAR O ARTIGO	SUB8 Avaliando positiva/negativamente
UNI4 CONCLUIR A ANÁLISE DO ARTIGO	SUB9A Recomendando o artigo completamente
	SUB10B Recomendando o artigo apesar de indicar limitações
	SUB11 indicando leitores em potencial

Fonte: Pereira (2022, p. 187).

Algumas ocorrências particularmente nos chamam a atenção. Por exemplo, o Estudante 11, em seus T39 e T67, traz uma reflexão pessoal a respeito do texto, a partir do seu papel, enquanto membro neófito daquela comunidade, conforme podemos atestar no último parágrafo dos textos, quando se coloca:

Imagem 1 – Posicionamento subjetivo textualmente marcado

Como graduanda do curso de Direito, este artigo me fez refletir sobre as questões nele expostas, eu não imaginava o quanto a linguagem jurídica pode interferir na luta por direitos sociais; a leitura irá contribuir grandiosamente para a minha formação acadêmica. As questões nele trazidas quanto à dificuldade que se tem em compreender textos e normas jurídicas, sobre essa ineficácia que acaba acontecendo por não se ter uma compreensão adequada do Direito, sobre a questão da subcidadania em que muitos deixam de ter a cidadania de maneira plena por não compreenderem as normas impostas. Sobre esse déficit que foi tratado, me fizeram questionar se realmente vale a pena se ter uma linguagem tão rebuscada, se seu objetivo não está sendo cumprido socialmente. É

Fonte: Pereira (2022, p. 187).

O excerto destacado na imagem 1 permite que identifiquemos o papel social do resenhista, enquanto membro novato, como graduanda. Ademais, podemos mencionar o fato de que o uso da primeira pessoa em contexto da escrita acadêmica foi, por muito tempo, alvo de críticas entre os mais céticos. No entanto, esse processo de escrita pode vislumbrar o desenvolvimento dessa consciência crítica que não se limita às fronteiras de um modelo, mas como espaço para flexibilidade a depender dos propósitos que o gênero possa apresentar nas variadas situações de comunicação. Uma produção que se resguarde em apresentar um modelo único, poderá mitigar a ampliação dessa consciência retórica. Não estamos propondo, a partir disso, uma política de escrita sem parâmetros, ao contrário, intentamos o desenvolvimento de uma escrita crítica e inovadora, de modo incorporar as regularidades inerentes à convenção genérica, mas não se limitar a elas, a depender dos propósitos que o gênero adquire nas situações reais de comunicação.

Os dados nos revelam que por meio do ensino dos gêneros acadêmicos, o estudante pode desenvolver sua autonomia na produção e, conseqüentemente, na contribuição com a área do conhecimento. Ademais, tal crescimento, ainda que não amplamente mensurável em uma produção de um único gênero, sugere múltiplas possibilidades de explorar a criticidade, no sentido já apresentado anteriormente, como uma ferramenta de impacto social, seja numa esfera micro, na Universidade, enquanto graduandos, ou mesmo, macro, quando postos no mundo da realidade, no exercício de suas funções.

Em suma, como posto ao longo do capítulo, o elo estabelecido se ancora na prática social e, por assim ser, as teorias de gêneros por nós exploradas permitiram conjecturar uma visão do gênero na sua multidimensionalidade, em suas faces, ora mais linguísticas, ora mais sociológicas. Tudo no intento de, tomado um desenho pedagógico, oferecer subsídios para que o estudante, paulatinamente, possa estar ampliando suas possibilidades de acesso à Comunidade Discursiva sem, necessariamente, precisar limitar-se a modelos e padrões pré-estabelecidos. Assim, a abordagem interativa de gêneros nos permitiu a promoção do acesso a estudantes oriundos de realidades diversas a diferentes perspectivas, para, no fim, compreendermos quão complexo e dinâmico é o desenvolvimento dos letramentos e, conseqüentemente, da consciência crítica. Este trabalho, poderíamos dizer, é um ponto de partida para o amplo debate que precisa ser gerado sobre as formas de se ensinar sobre e a partir dos gêneros no espaço acadêmico.

Considerações Finais

O ensino interativo de gêneros, embora configurado nos estudos de Devitt (2004), até onde nos alcança a literatura nacional, pouco tem sido aplicado no contexto brasileiro, o que, de alguma forma, nos surpreende, tendo em vista o potencial pedagógico de uma abordagem que sistematize a percepção a partir de elementos

que se localizem entre os dois polos, do mais implícito ao mais explícito.

Do ponto de vista da academia, ao ingressar no Ensino Superior, almeja-se que o estudante, ao ser inserido nesse novo contexto, esteja familiarizado com as novas práticas de leitura e escrita esperadas nesta modalidade de ensino. O que, por vezes, é deixado de lado é que esse é um espaço pouco familiar para muitos desses estudantes. Em nossa pesquisa, por exemplo, muitos dos participantes são egressos de escola pública e, devido a uma série de fatores, como a dificuldade de acesso a Universidades públicas, seja por questões geográficas, já que residem no interior, ou pela escassez de vagas, seja pela necessidade de emprego para manter-se, muitos optam por se matricular em instituições privadas em suas próprias cidades.

A exemplo disso, o processo seletivo nessa rede parece mais acessível do que nas instituições mantidas pelo serviço público, o que facilita o ingresso. É válido salientar que em nenhum momento estamos rotulando as instituições ou quem nelas atua, ou mesmo, quem opte por estudar nelas, pelo contrário, o que isso nos revela é que essa ampliação leva, cada vez mais, a uma heterogeneidade de conhecimentos. Para muitos, esse ingresso abre portas para um espaço totalmente desconhecido e, cabe, portanto, às instituições orientar os estudantes nesse processo de inserção em uma comunidade acadêmica.

Uma das limitações da pesquisa que consideramos necessário pontuar foi o período destinado à coleta dos dados, em virtude da pandemia de Coronavírus, que se manteve entre nós desde o ano de 2020. À época, as instituições estiveram ministrando suas aulas de forma remota, o que, em alguma medida, pode ter dificultado a interação entre os participantes. Ademais, esta pesquisa gerou alguns alertas em torno da possibilidade de se aplicar essa pedagogia ao ensino de outros gêneros acadêmicos, agora não somente com um gênero particular, mas envolvendo conjuntos destes, ou mesmo em um processo longitudinal captar os impactos desse ensino, propondo-se a resenha como um possível gênero

antecedente para a escrita de gêneros de maior prestígio, como o artigo, por exemplo. Mas, isso deixamos para pesquisas futuras, já que, embora haja avanços consideráveis, esse ainda é um espaço que carece de uma expansão em pesquisas no nosso país.

Nesta pesquisa, foi resguardado lugar para se pensar os sujeitos, os propósitos, o contexto como um todo, para além do estudo de meras estruturas genéricas. Partindo do pressuposto de que as três versões apresentaram variações entre uma e outra, é possível percebermos que os estudantes respondem retoricamente de forma distinta ao compararmos as escolhas linguísticas entre as três versões, como já havíamos pressuposto. Quer seja diante de uma abordagem mais implícita ou de uma mais explícita, os estudantes mobilizaram diferentes estratégias para atingir os variados propósitos. À medida que a proposta ia tornando-se mais explícita, novos elementos passaram a compor a versão subsequente, mas não se limitando à modelagem. De uma versão a outra, pudemos identificar, por exemplo, mudanças na organização estrutural, especialmente no que diz respeito à organização das informações em parágrafos e não em tópicos, em alguns casos. Identificamos ainda mudanças no processo linguístico, quando compreendem que a resenha pressupõe uma organização que vai desde situar a obra em um contexto, discutir o assunto tratado nela, fazer comentários avaliativos, validados pelo conhecimento na área, além de poder recomendá-la ou não a alguém ou a um grupo específico.

Ademais, da primeira a terceira versão, foi possível identificar um refinamento nas escolhas linguísticas, correspondendo às expectativas de escrita de um gênero mais formal, como os do domínio discursivo acadêmico. Na primeira versão, os estudantes escreviam mais livremente, por conta do comando mais vago. Nas demais versões, havia maior atenção ao caráter linguístico e estrutural do gênero em questão, embora não expressos de forma explícita todo o tempo. Como resultado, sinalizaria o fato de que a terceira versão ainda trazia ajustes linguísticos a serem feitos, especialmente, se fossem lançadas à publicação, mas para os fins

didáticos por nós desenhados, a proposta foi completamente consolidada.

Dito isso, a abordagem proposta por Devitt abre precedentes para avanços nos estudos dos processos de ensino dos mais variados gêneros e, conseqüentemente, contribui para que a Universidade deixe de ser um lugar de mistério, feita para poucos, mas um espaço que serve para transformação social através da pesquisa e da disseminação do conhecimento científico, manifesto por meio de publicações em periódicos, livros, de modo a democratizar efetivamente os acessos e romper com as estruturas de poder que tendem a resistir em nossa sociedade.

Capítulo 4

Desenvolvimento da consciência crítica a partir da Pedagogia Tríplice: o meme como partícula, onda e campo

Nara Maria Alves de Oliveira

Introdução

A construção da consciência crítica nos estudantes é um dos desafios centrais da educação contemporânea. Em um contexto marcado pela ampla circulação de informações e pelo uso intensivo das mídias digitais, torna-se fundamental que os alunos desenvolvam habilidades analíticas e reflexivas que os capacitem a interpretar, questionar e produzir discursos de forma autônoma e consciente. Nessa direção, a produção de memes surge como uma ferramenta pedagógica potente para estimular o pensamento crítico e a capacidade de expressão dos estudantes.

Desta forma, neste trabalho, objetivamos analisar a construção crítica dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da produção de memes, utilizando como referencial teórico a abordagem da Pedagogia Tríplice de Devitt (neste volume). Essa abordagem compreende a aprendizagem do gênero como um fenômeno que pode ser entendido em três dimensões: partícula, onda e campo. No contexto educacional, essa perspectiva pode contribuir para um entendimento mais amplo da interação entre os estudantes, os textos e os discursos que produzem, possibilitando uma análise mais rica das práticas de letramento digital e da formação crítica. A partir disso, busca-se contribuir para o debate sobre o letramento digital e o desenvolvimento da consciência crítica, ressaltando a importância de metodologias inovadoras que dialoguem com a realidade digital dos estudantes.

Para tanto, organizamos o capítulo¹ em três tópicos. Inicialmente, refletimos acerca da perspectiva teórico-metodológica de Amy Devitt para o ensino crítico de gênero. Posteriormente, detalhamos a aplicação da proposta interventiva em contexto de sala de aula. Em seguida, apresentamos os resultados e discussões sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa. Finalizamos o trabalho, proferindo nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

Três abordagens pedagógicas para ensino crítico de gênero: o modelo de Amy Devitt

A linha de pesquisa fundamentada na teoria retórica de gênero tem contribuído beneficentemente para uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, para que estes analisem e produzam “gêneros como respostas retóricas e como reflexos das situações em que são usadas” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 236).

Nessa direção, a proposta da Tríplice Pedagogia de Devitt (ver cap. 1) se baseia no ensino explícito de gênero como parte integrante de uma consciência crítica. Para tanto, a linguista sugere um trabalho ancorado na conexão entre os contextos culturais, situacionais e de gêneros, conforme detalha Reinaldo (2010):

Cada um dos três contextos capta um nível diferente do contexto social: o contexto de cultura representa o macro-nível de contexto; o contexto de situação constitui o micro-nível das situações específicas; e o contexto de gêneros resiste a esse dualismo, pois engloba as situações já tipificadas, representando assim o nível acima do

¹ Este capítulo se originou de minha Dissertação de mestrado, pelo Mestrado Profissional em Letras, Universidade de Pernambuco. Para mais informações, seguem dados do trabalho completo. Oliveira, Nara Maria Alves de. Meme na formação do aluno produtor de textos: relações intertextuais e discursivas entre gêneros / Nara Maria Alves de Oliveira – Nazaré da Mata, 2022.108 p.: il.

contexto particular de situação, bem como as condições materiais e ideológicas dos inúmeros gêneros existentes (Reinaldo, 2010, p. 174).

Assim, o ensino de gênero à luz da pedagogia defendida por Devitt proporciona ao aprendiz compreender que estudar gênero não se resume a reconhecer as características formais, mas significa refletir sobre os diversos contextos que o permeiam, como este se constitui, seu propósito comunicativo e, ainda, os padrões retóricos utilizados em resposta às demandas sociais.

Nessa perspectiva, trabalhar o gênero como partícula (coisas) implica analisar os componentes linguísticos, os aspectos formais deste objeto. Com isso, não se espera apenas que os discentes tenham um domínio de formas genéricas, de exemplares de gêneros, mas que compreendam que estes possuem mais objetivos que regras, além de auxiliá-los a transferir as experiências de um conjunto de gêneros para novas práticas de escrita (Devitt, neste volume).

Embora Devitt e Bastian (2015) reconheçam a complexidade do processo de transferência dos conhecimentos prévios de gênero, devido, em parte, ao caráter individualista e subjetivo dessa atividade, as estudiosas salientam que é possível “ensinar algumas estratégias de transferência, as quais poderão ser usadas independentemente do conhecimento prévio que tente transferir” (Devitt; Bastian, 2015, p. 120).

Ao abordar os gêneros como onda (processo), objetiva-se compreender como eles emergem e mudam no decorrer do tempo. Assim, busca-se refletir com os estudantes sobre as inter-relações entre os gêneros, como os discentes podem se valer de seus repertórios de gêneros para aprender novos gêneros. Amy Devitt e Heather Bastian (2015, p. 97), por sua vez, destacam que “o conhecimento prévio dos alunos tanto pode beneficiá-los quanto inibi-los e prejudicá-los, assim como interfere positiva ou negativamente em nosso ensinar”. Desta forma, as autoras acreditam que é possível desenvolver um trabalho com o gênero de forma reflexiva e sistemática, centrado no ensino da “consciência

de conhecimento prévio sobre gêneros como parte do ensino da consciência de gêneros” (Devitt; Bastian, 2015, p. 119 -120).

Finalmente, no ensino de gênero como campo (contexto), pretende-se analisar as múltiplas dimensões contextuais deste fenômeno, refletindo com os discentes sobre a natureza ideológica dos gêneros, as relações de poder que permeiam este objeto. Ou seja, trata-se de um convite para pensar como os gêneros podem servir aos interesses de grupos sociais, culturais e institucionais e como os estudantes podem modificá-los, a fim de atender às suas necessidades e propósitos comunicativos.

É importante destacar que estas três pedagogias se inter-relacionam, não se excluem. E quando combinadas, “podem se tornar parte de uma educação crítica mais ampla, em que os plenos poderes do gênero sejam reconhecidos e os poderes dos alunos sejam dinamizados” (Devitt, 2009, p. 350).

Segundo Amy Devitt (2009, p. 349), a efetivação dessas três abordagens em sala de aula se dá com o desenvolvimento de uma sequência de atividades de análise, crítica, escrita e reescrita de gêneros, sistematizada em sete etapas detalhadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas para sistematização da tríplice pedagogia de Devitt

Etapas	Objetivos
1. Análise retórica de um gênero familiar.	Analisar os aspectos composicionais de um gênero familiar.
2. Produção escrita de um gênero familiar.	Produzir um gênero familiar, promovendo algumas alterações no objetivo, interlocutor, tema ou situação de uso.
3. Análise de um gênero de uma outra cultura ou época.	Analisar um gênero e conhecer seu contexto histórico ou cultural.
4. Análise, pela turma, de um gênero acadêmico escolhido como	Analisar um gênero acadêmico escolhido como possível

possível gênero antecedente a ser utilizado na academia.	antecedente do gênero estudado na etapa anterior.
5. A produção escrita do gênero acadêmico escolhido na etapa anterior, considerando uma tarefa específica proposta para essa turma.	Produzir esse gênero acadêmico em uma atividade específica para essa turma.
6. A crítica desse gênero e à indicação de prováveis mudanças, a fim de atender às necessidades de cada aluno.	Criticar esse gênero acadêmico, sugerindo alterações para atender às demandas de cada estudante.
7. A análise, a crítica e a produção escrita individual de um gênero escolhido (pública ou profissional) que atenda às demandas futuras do estudante.	Analisar, criticar, escrever e reescrever outro gênero como potencial antecedente, considerando as necessidades pessoais e profissionais dos alunos.

Fonte: Oliveira (2022, p. 24).

Nesse contexto, destaca-se o ensino reflexivo de gênero através do “jogo de idas e vindas”, fazendo uso de gêneros familiares e não familiares, bem como oportuniza-se ao estudante descobrir como os contextos podem moldar os gêneros, e como o aluno pode se beneficiar dessas experiências para produzir novos gêneros.

Embora a proposta de Devitt (neste volume) tenha sido desenvolvida em contexto de Ensino Superior norte-americano, a pesquisadora reconhece a possibilidade de adequações, conforme a modalidade de ensino e os níveis de aprendizagem dos discentes. Para tanto, detalharemos, na seção de metodologia, uma adaptação do modelo da autora para produção crítica do meme.

Neste tópico, refletimos sobre as três abordagens pedagógicas de Amy Devitt (neste volume) para o ensino da consciência crítica de gênero. A seguir, detalhamos nosso percurso metodológico,

destrinchando a aplicação da proposta interventiva para o ensino crítico do meme, em contexto de sala de aula.

Aplicação da proposta - Concurso de memes²: a crítica na era digital

Conforme mencionamos na seção acima, embora a proposta de Devitt (neste volume) tenha sido desenvolvida, inicialmente, para o contexto de Ensino Superior, o modelo da autora, em sua amplitude metodológica, se mostrou flexível e aberto às possíveis contribuições dos docentes da Educação Básica (ou do Ensino Superior) que desejem aplicá-la. Deste modo, nossa proposta submeteu o modelo da autora a algumas adaptações, a fim de atender ao nível educacional de nossos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, julgamos importante selecionar, do ciclo de atividades proposto por Devitt (neste volume), as etapas que melhor se adaptavam a nossa realidade escolar e o objetivo de nosso estudo, foram elas:

- *Etapas 1:* análise retórica de um gênero familiar: aqui objetivamos estudar os aspectos composicionais do gênero. Em outros termos, estamos interessados em compreender como ele é organizado, como se institui e circula socialmente.
- *Etapas 2:* produção escrita de um texto no gênero, incentivando os estudantes a promoverem modificações, sem deixar de atender aos propósitos comunicativos do gênero, à situação comunicativa e aos interlocutores.
- *Etapas 7:* refere-se à análise, crítica e escrita individual de um texto no gênero escolhido, buscando contribuir para a

² O Concurso de memes surgiu como Projeto Pedagógico para vivenciar as atividades da proposta interventiva, uma vez que as aulas presenciais se encontravam suspensas devido à pandemia da Covid - 19. Neste contexto, a intervenção pedagógica foi aplicada no segundo semestre de 2020.

formação da consciência de gênero dos discentes, de modo que estes possam lançar mão das experiências de um conjunto de gêneros antecedentes, transferindo-as conscientemente para novas práticas de escrita, quer sejam no âmbito escolar, quer sejam em contexto profissional.

Para contextualizar as atividades que foram realizadas com o gênero meme, detalhamos nossa proposta de trabalho com a temática da pandemia da Covid-19³. As três abordagens foram estruturadas a partir de questionamentos, levando a atividades de leitura, análise e escrita em grupos e individuais, possibilitando que os estudantes refletissem acerca das relações imbricadas entre o meme, os gêneros antecedentes e os contextos de produção, recepção e circulação.

A seguir, descrevemos as etapas do Concurso de memes, bem como os objetivos dos desafios e o percurso didático adotado para realizá-los.

Etapa 1 – análise do meme como partícula

Nesta etapa, discutimos com os estudantes as diferentes práticas de linguagem que permeiam os espaços virtuais, bem como os componentes formais do gênero meme. Para tanto, foram elaborados três desafios que envolveram atividades de leitura, análise e escrita, a saber:

Desafio 1 – Navegando no ciberespaço

Objetivou-se analisar com os discentes as diferentes práticas de linguagem e os diversos gêneros pertencentes à cultura digital.

³ A depender do momento em que a proposta esteja sendo aplicada, uma questão social pertinente pode ser escolhida como temática. No momento em que desenvolvíamos o estudo, a pandemia foi um tema amplamente discutido em diversas mídias sociais.

Inicialmente, solicitamos que os estudantes navegassem na web, a fim de verificar em contexto real os principais gêneros textuais que circulam nesses espaços virtuais e as atividades realizadas nesses ambientes.

Concluída a pesquisa prévia, foi compartilhado o *link* de acesso ao primeiro desafio no grupo de *WhatsApp*, para que eles respondessem. A partir do relatório emitido pela plataforma *Kahoot*⁴, foi possível verificar as dúvidas mais recorrentes dos estudantes ao realizarem o desafio.

Desafio 2 - Mas o que sei sobre ...

O objetivo deste desafio foi fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre como os memes se organizam. Nessa direção, solicitamos que os discentes postassem um comentário no grupo acerca dos seguintes questionamentos: Como o meme se organiza? Ele apresenta imagem? Texto verbal? A que público se destina? Onde o meme circula: em revistas, jornais, redes sociais?

Desafio 3 – Meme: formas e funções

O objetivo deste desafio foi que os alunos reconhecessem os aspectos formais, discursivos e intertextuais presentes em memes que abordavam temas polêmicos. Nessa sequência, foram selecionados dois memes para que os alunos analisassem colaborativamente as características do gênero, refletindo sobre como eles se organizavam para atingir seus propósitos comunicativos e para construir sentido.

⁴ *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem que utiliza elementos da gamificação para criação de testes de múltipla escolha. Permite, por exemplo, estudar sobre um tema a partir de perguntas e respostas. Um dos recursos disponibilizados pela plataforma para o professor é o acesso ao relatório detalhado do desafio realizado. Com ele, podemos conhecer o desempenho dos estudantes, as questões que eles tiveram mais dificuldade para resolver, por exemplo.

Etapa 2 – Análise do gênero como onda: o meme e gêneros inter-relacionados

Nesta etapa, buscamos refletir com os alunos as relações imbricadas entre o meme e gêneros inter-relacionados. A partir do levantamento das impressões prévias dos estudantes sobre a temática, foram propostos dois desafios voltados para análise comparativa entre o meme, a charge e a notícia.

Desafio 1 - O que eu sei sobre ...A relação do meme com outros gêneros textuais

O objetivo deste desafio foi verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das relações do meme com os gêneros antecedentes. Para tanto, lançamos dois questionamentos aos alunos: quais gêneros apresentam semelhanças com o meme? O meme pode ter se originado de qual gênero? Notícia, História em quadrinhos, paródia, música ou charge?

Ao considerarmos as respostas dadas pelos estudantes, podemos constatar que, mesmo intuitivamente, eles puderam acionar os conhecimentos prévios de um repertório de gêneros para aprender novos gêneros, conforme defendem Devitt e Bastian (2015).

Nesse sentido, desenvolvemos dois desafios: *Checando os fatos: estabelecendo comparações entre o meme e a notícia e o desafio - Análise de pontos de vista/opiniões: estabelecendo comparações entre o meme e a charge*. Assim, os alunos puderam estabelecer comparações entre o meme, a notícia e a charge, relacionando-os quanto à construção composicional, o objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendidos, os intertextos e meios de circulação desses gêneros.

Etapa 3: análise do meme e seus contextos de produção, recepção e circulação

Objetivou-se, nesta etapa, analisar com os discentes os contextos de produção, recepção e circulação do meme. Nesse sentido, foram organizados os seguintes desafios:

Desafio 1- Análise do meme e seus contextos de produção, recepção e circulação

Neste desafio, os estudantes tiveram que analisar as relações imbricadas entre o gênero meme, seus contextos de produção, recepção e circulação. Através de questionamentos, eles foram incentivados a desenvolver uma análise multimodal, identificando os elementos semióticos usados, tratamento dado a informação e opinião, avaliando os objetivos de quem produz ou compartilha o meme.

Concluída esta etapa, foi elaborado um vídeo para orientar os estudantes sobre a produção do desafio final. Nesse momento, foram explicados os critérios que seriam avaliados no desafio final. Também foram sugeridos alguns temas que poderiam ser abordados na produção. Desse modo, foram indicados aplicativos⁵ especializados na produção e edição de memes, e orientou-se para o planejamento do passo a passo da produção escrita, conforme roteiro a seguir:

Antes de produzir seu meme, é importante pensar...

- No tema a ser abordado;
- Selecionar as imagens que se relacionam com a temática;
- Produzir o texto escrito, relacionando-o com as imagens escolhidas;

⁵ Foram sugeridos aos alunos dois aplicativos gratuitos para produção e edição dos memes: *Meme generator free* e *Meme Creator*.

- Pensar nos efeitos e recursos que utilizará para enfatizar sua opinião;

- Baixar o aplicativo para produção e edição de seu meme;

Durante o processo de criação

- Use de sua criatividade e mão na massa!

- Produza o meme;

- Revise o texto, buscando aperfeiçoá-lo;

Desafio Final: produção do meme na perspectiva crítica

No desafio final, os estudantes teriam que produzir um meme de forma a posicionar-se criticamente acerca de uma temática atual, de maneira respeitosa e ética. O acompanhamento interventivo do docente foi crucial para conclusão e aperfeiçoamento da produção estudantil, visto que os estudantes foram estimulados ao longo do percurso a produzir as melhores versões dos seus memes. Como estratégia pedagógica, foi elaborada pela professora-pesquisadora uma sequência de questionamentos que foram utilizados na etapa de revisão e reescrita textual:

Revisão: dando os retoques finais no meu meme

Para saber se seu meme atende aos critérios avaliativos da produção final, verifique se ...

1. Seu meme parte de uma questão atual?

2. Você se posiciona de forma crítica, respeitosa e ética sobre um tema da atualidade?

3. Você utiliza expressões, palavras, efeitos (destaques em cores, tamanhos de letras, imagens, etc.), recursos linguísticos (ironia, humor, comparações) para reforçar sua opinião?

4. Relaciona imagem com o texto escrito?

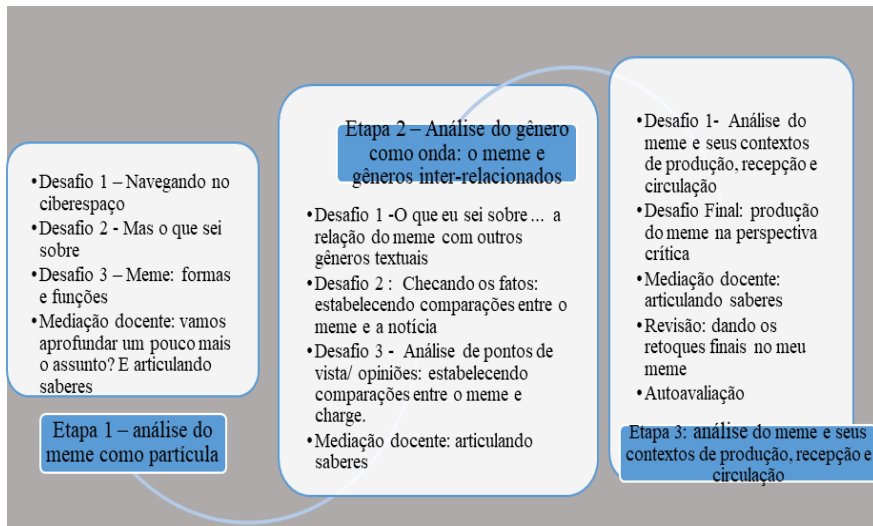
5. Utiliza uma linguagem adequada ao gênero meme?

6. Leva em consideração o público-alvo (estudantes, pais, toda comunidade escolar), e os espaços em que serão divulgadas as produções (redes sociais da escola)?

Concluída esta etapa, foi organizada uma comissão julgadora composta por membros da comunidade escolar (direção, professores de língua portuguesa e coordenação) para avaliar e classificar as três melhores produções. Vale salientar que a professora-pesquisadora foi isenta de participar desta etapa para garantir a lisura do certame, já que estava envolvida diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Finalizamos a etapa com realização da avaliação do processo junto aos estudantes e divulgação dos resultados.

A figura a seguir representa a adequação da proposta interventiva para o ensino crítico do meme em contexto de aulas remotas.

Figura 1 – Adequação da proposta para ensino crítico do meme no contexto de ensino remoto



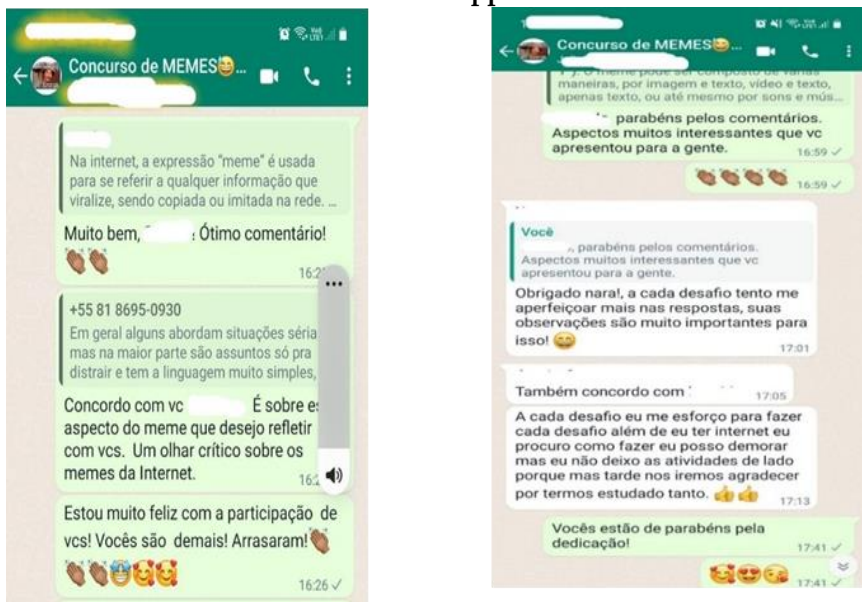
Fonte: Oliveira (2022, p.70).

No tópico a seguir, tratamos dos resultados do estudo e da análise dos dados gerados a partir do processo interventivo.

Análise da abordagem para o ensino crítico do meme

Conforme Devitt e Bastian (2015), para desenvolvermos um trabalho efetivo e reflexivo com gêneros em sala de aula, é importante considerarmos os conhecimentos prévios de gênero dos alunos como parte indispensável na formação da consciência crítica de gênero. Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas por meio de desafios e questionamentos realizados nas etapas de intervenção não apenas favoreceram o engajamento estudantil, mas também evidenciaram a autonomia dos alunos à medida que estes foram em busca do conhecimento. Como podemos constatar em alguns *prints* das respostas dadas pelos estudantes com a intervenção da professora-pesquisadora, expostas na Figura 2:

Figura 2 – Comentários dos estudantes postados no grupo de WhatsApp



Fonte: Oliveira (2022, p.72).

Neste cenário, evidenciou-se o trabalho da professora como facilitadora da aprendizagem e mediadora do conhecimento,

estimulando os estudantes a construírem novos saberes a partir da troca de experiências com seus pares. Deste modo, é interessante salientar que essas adaptações só foram possíveis graças a flexibilidade da abordagem pedagógica de Devitt (neste volume), visto que permitiu à docente realizar as adequações para atender às peculiaridades do contexto de ensino e aprendizagem.

Ao assumirmos a definição de gênero como ação social (Miller, 2012), buscamos refletir com os discentes sobre diversas práticas de linguagem que permeiam a *web*, assim como os diversos contextos de uso do gênero meme. Isso pôde ser vivenciado quando os estudantes realizaram o desafio *navegando no ciberespaço*. Na ocasião, os discentes puderam realizar uma pesquisa na *web* em tempo real, para verificar quais atividades as pessoas utilizavam nesse ciberespaço, bem como quais gêneros textuais eram mais utilizados na *web* e quais gêneros eles precisam utilizar para interagir no universo virtual.

Nesse sentido, reforçamos o argumento de Bezerra (2017) quando o autor defende que o trabalho com gênero se pautem em situações mais próximas do contexto real de uso, para que os estudantes percebam a função social do gênero, assim como ele pode atender às suas demandas sociocomunicativas.

Outro aspecto a ser destacado na proposta da autora foi análise do gênero enquanto processo. Essa perspectiva parte do princípio de que o gênero não se constitui de forma isolada, pois ele apresenta conexões com outros gêneros existentes (Marcuschi, 2008; Bezerra, 2017). Nesse sentido, ao adaptarmos o modelo de Devitt (neste volume) para ensino crítico do meme em uma turma do Ensino Fundamental, tivemos que realizar escolhas sobre quais gêneros melhor se relacionavam com o meme, a fim de alcançar os objetivos pretendidos com a proposta interventiva.

Assim, escolhemos a notícia e a charge como possíveis gêneros antecedentes do meme. O primeiro foi escolhido por apresentar semelhança no que concerne a fatos da atualidade, e o segundo por ter como propósito comunicativo a crítica, a sátira de temas cotidianos. Com isso, retomamos à posição de Devitt (neste

volume) no tocante ao papel do professor como articulador do processo de ensino e aprendizado, visto que suas escolhas de gêneros não são neutras, mas sim carregadas de intenções e ideologias.

Análise das estratégias mobilizadas para produção dos memes no *corpus*

Neste tópico, analisamos as recorrências observadas durante o processo de construção dos memes pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Olinda-PE. Os dados foram consolidados em três tabelas, que serão destacadas ao longo do tópico. A tabela 1 apresenta o quantitativo de participantes da etapa final do concurso de memes, bem como o total de versões produzidas no decorrer do desafio, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantificação de versões de memes produzidas no *corpus*

Total de estudantes participantes	Versão 1	Versão 2	Versão final	% de adesão dos participantes na etapa final
16 estudantes ⁶	12 ⁷	12	16	88%

Fonte: Oliveira (2022, p.74).

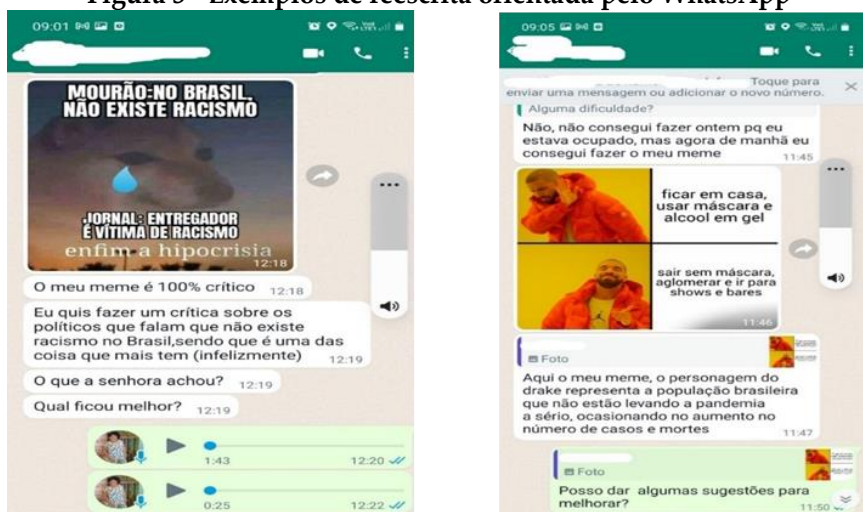
Os resultados demonstraram que houve a adesão de 88% dos estudantes inscritos no certame. Isso evidencia o envolvimento dos participantes no processo, à medida em que eles se propuseram a produzir diversas versões de seus memes em busca do aperfeiçoamento de seus textos. Nesse movimento, percebeu-se a desenvoltura dos alunos ao acionarem vários mecanismos linguísticos, semióticos e intertextuais para evidenciar

⁶ Tivemos 18 alunos inscritos no concurso, mas dois estudantes desistiram do certame ao longo do processo.

⁷ Importante informar que quatro estudantes realizaram apenas uma versão de seus memes.

posicionamentos sobre temas que permeiam os diversos contextos sociais, como pudemos constatar nos momentos de reescrita orientada por comentários e áudios explicativos por meio do *WhatsApp* da professora-pesquisadora para os alunos.

Figura 3 - Exemplos de reescrita orientada pelo WhatsApp



Fonte: Oliveira (2022, p. 75).

Os exemplos acima evidenciam o trabalho interventivo da docente no processo de reescrita textual dos estudantes. Através de conversas reservadas via *WhatsApp*, ora por meio de comentário escrito, ora por áudio explicativo, os discentes foram estimulados a revisar seus textos, buscando aprimorá-los, a fim de cumprir o propósito principal do desafio final ao se posicionarem de forma crítica e ética sobre uma temática da atualidade.

A partir da análise do *corpus*, foram destacadas as principais características do gênero meme presentes nas produções dos discentes, conforme visualização da Tabela 2:

Tabela 2 – Características do gênero meme recorrentes no *corpus*

Características formais e funcionais do meme	% de recorrência
Texto verbo-visual ⁸	100%
Estrutura retórica simples	100%
Propósito comunicativo criticar/satirizar	68%
Propósito comunicativo provocar risos	32%
Conteúdo – abordar uma temática atual	100%

Fonte: Oliveira (2022, p.76).

A Tabela 2 nos trouxe a compreensão de que todos os estudantes conseguiram utilizar os aspectos formais do meme analisados ao longo da proposta interventiva. Neste sentido, os dados revelaram que 68% dos discentes conseguiram ampliar a visão sobre o propósito comunicativo do gênero, ou seja, perceber a finalidade do meme para além do “engraçado”; reconhecendo que este pode também criticar ou satirizar questões de cunho político, econômico, cultural, entre outras (Knobel; Lankshear, 2007; Diolina; Bueno, 2019).

Desta forma, ao abordarmos o meme enquanto gênero, reconhecemos que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdo*” (Marcuschi, 2008, p. 159, grifos do autor). Assim, nos pareceu relevante o fato que todos os discentes, em níveis diferentes (de forma mais ou menos explícita), recorreram a característica intertextual do gênero meme para expressar seus pontos de vista sobre o mundo que os cercam (Cavalcante *et. al*, 2020).

Deste modo, corroboramos o posicionamento de Cavalcante *et al.* (2020, p.102) quando os pesquisadores afirmam que ainda que não apresente uma sequência argumentativa explícita, todo texto é guiado

⁸ Apesar de reconhecer que o meme pode se apresentar no formado imagético ou audiovisual, para atender nossos objetivos de pesquisa, foi solicitado aos estudantes que utilizassem nas suas produções os recursos verbo-visuais, a fim de pudéssemos identificar a estratégia argumentativa utilizada pelos alunos ao relacionarem os recursos verbo-visuais em suas produções.

por uma “dimensão argumentativa”, ou para exercer influência sobre interlocutor, ou para expressar sua opinião. Nesse sentido, destacamos no Quadro 3 as principais estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos para produção crítica do meme.

Tabela 3 - Estratégias argumentativas mobilizadas pelos estudantes no *corpus*

Estratégias argumentativas	% de recorrência	Possíveis intenções do estudante-autor
Associação do texto verbal e não verbal	100%	Abordar um tema da atualidade/expressar opinião sobre um assunto cotidiano.
Atividade de remix – edição de texto e imagem	100%	Para remeter ao fato social ou se posicionar sobre um tema atual.
Recursos semióticos ⁹	25%	Reforçar a construção persuasiva.
Intertextualidade	100%	Remeter a temáticas atuais e/ou reforçar o ponto de vista do autor.

Fonte: Oliveira (2022, p. 77).

Na Tabela 3 foram observadas as ações estratégicas desenvolvidas pelos estudantes em direção ao posicionamento crítico. Nesse contexto, percebeu-se que o fenômeno da intertextualidade contribuiu positivamente para que os estudantes lançassem mão de recursos diversos para expressar seus pontos de vista acerca de diversos temas atuais. Deste modo, foi constatado um movimento consciente dos alunos através das escolhas de recursos linguísticos, semióticos e intertextuais para evidenciar a função crítica do gênero meme. Isso foi verificado nas versões

⁹ A expressão “recursos semióticos” é utilizada neste trabalho para designar os diversos aspectos multimodais utilizados pelos estudantes “para criar os mais originais efeitos nos discursos com aliados como diferentes fontes, vídeos, imagens e *layouts* a serviço das interações sociocomunicativas (Cani, 2019, p.247).

produzidas pelo estudante 1 (E1), conforme apresentado nas Figuras 4 e 5:

Figura 4: Meme E1- versão 1

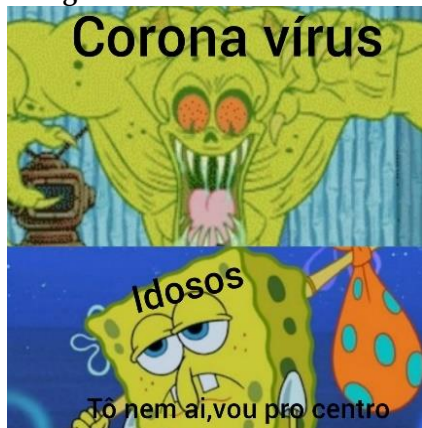
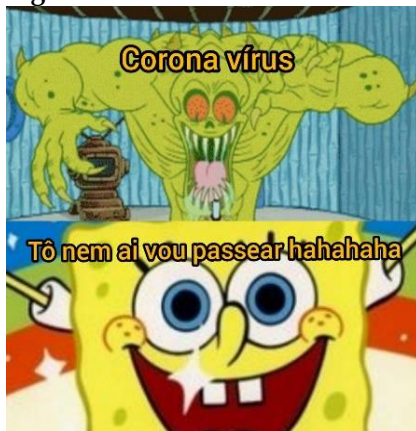


Figura 5: Meme E1 – versão final



Fonte: Oliveira (2022, p. 78).

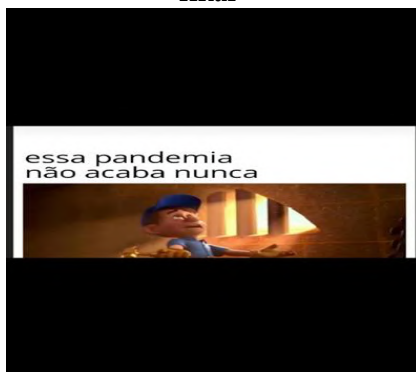
Ao analisamos o processo de reescrita do estudante 1, pudemos constatar que este lançou mão da atividade do remix, ou seja, da edição de texto e imagem para abordar a questão do isolamento social no auge da pandemia provocada pelo coronavírus. Nesse contexto, foi interessante perceber a estratégia utilizada pelo E1 para relacionar o texto verbal ao texto não-verbal.

Outro aspecto destacado nas análises do *corpus* diz respeito aos recursos semióticos utilizados como estratégia argumentativa, como observado nas Figuras 6 e 7, a seguir:

Figura 6: Meme E2– versão 1



Figura 7: Meme E 2- versão final



Fonte: Oliveira (2022, p.79).

No jogo de idas e vindas, foi evidenciado o movimento do estudante 2 (E2) na busca pelo aperfeiçoamento de sua produção textual. Assim, notou-se a preocupação do E2 em realizar algumas correções e alteração da fonte em seu texto escrito, bem como mobilizar alguns elementos semióticos que pudessem intensificar sua posição acerca do isolamento social no período da pandemia.

A respeito desse aspecto, constatou-se na Figura 7 que o estudante 2 lançou mão do contraste de cores e do enquadramento da imagem de um homem preso para estabelecer analogia entre o sentimento das pessoas em relação ao período longo de restrições sociais com as limitações de uma pessoa encarcerada por ter sua liberdade cessada.

Assim, foi interessante perceber como os estudantes se valeram dos padrões característicos do gênero meme para se expressarem sobre questões tão importantes referentes ao exercício pleno da cidadania. É o que podemos observar nas figuras 8 e 9 a seguir:

Figura 8 - Meme E4 – versão 1



Figura 9 - Meme E4 - versão final



Fonte: Oliveira (2022, p.81).

A partir da análise do processo de escrita do estudante 4 (E 4), observou-se um movimento do aluno em direção à crítica. Nesse sentido, as Figuras 8 e 9 demonstraram as estratégias escolhidas pelo discente para marcar sua posição em relação a um acontecimento atual. Deste modo, na versão final, o estudante fez referência por alusão a um tema de grande repercussão nacional (a questão do racismo institucionalizado) e, de forma indireta, ao Movimento Vidas Negras Importam. Além disso, o aluno lançou mão da intertextualidade quando citou parte do texto-fonte (do discurso do vice-presidente do Brasil), contrastando a tese defendida por ele e a versão divulgada pela imprensa.

Nesse cenário, o texto imagético serviu para contrapor a postura do vice-presidente e reforçar o posicionamento a favor da imprensa. O texto verbal, por sua vez, remeteu a dois discursos: o primeiro tratou do discurso de uma autoridade do Governo sobre a questão do racismo no Brasil. Por sua vez, o segundo fez referência às denúncias realizadas pela imprensa sobre a temática em questão.

Sob o olhar docente, entendeu-se que foi significativo o trabalho com gênero meme na perspectiva crítica, visto que abriu novos horizontes para os estudantes. Esta abordagem fundamentada no modelo de Devitt (neste volume) e nos princípios

da metodologia ativa favoreceu o engajamento, a construção da autonomia e da consciência crítica de gênero do estudante.

Considerações finais

Os avanços das tecnologias nos têm colocado diante de situações desafiadoras, pois, a cada dia, sentimos a necessidade de nos aperfeiçoarmos para fazer uso consciente dos recursos digitais disponíveis. No âmbito escolar, essa realidade se apresenta com maiores dificuldades, uma vez que nossas escolas, durante muito tempo, ficaram à margem dessas inovações tecnológicas. Embora ainda existam lacunas, percebem-se iniciativas exitosas por parte dos educadores no tocante ao uso das ferramentas digitais como instrumento facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, nos propusemos neste estudo a desenvolver um trabalho com gêneros oriundos da *web*, na perspectiva crítica.

Deste modo, pudemos constatar, a partir da análise dos memes produzidos pelos alunos, que eles lançaram mão dos conhecimentos sobre o gênero meme para se posicionarem sobre os fatos sociais, políticos, econômicos, ou seja, sobre a realidade imposta e as ideologias dominantes. Nesse sentido, notamos a importância de se investir em estratégias didáticas que valorizem o protagonismo, a autonomia e a formação crítica dos educandos. Nesse ponto, destacamos a maneira eficiente com que o modelo de Devitt (neste volume) foi integrado ao método ativo por gamificação. Isso ocorreu, em parte, devido à natureza flexível do método da autora associando aos princípios do *game*, a metodologia da aprendizagem centrada no protagonismo estudantil, ou seja, no agir-refletir sobre o processo. Nesse contexto, a tomada de consciência se dá por vias de “mão dupla”, com a mediação do professor e a reflexão-ação dos estudantes.

Desta forma, entendemos que a abordagem pedagógica de Amy Devitt para o ensino crítico do gênero estimulou o trabalho reflexivo tanto do aluno quanto do professor, visto que possibilitou, por meios de questionamentos, que os estudantes

fizessem uso dos conhecimentos prévios de gêneros, bem como estabelecessem relações com gêneros antecedentes para produzir seu meme de maneira a expressar-se criticamente sobre temas atuais.

Capítulo 5

A videorresenha como ferramenta para o ensino de línguas: uma proposta de intervenção na perspectiva da Pedagogia Tríplice e dos multiletramentos

Almeni Maria Silva de Araújo

Introdução

Nas últimas décadas, ampliaram-se os estudos referentes aos gêneros textuais que circulam nos meios digitais, consequentemente, também surgiu a necessidade de reflexão sobre como ensiná-los de modo significativo nas salas de aulas do Ensino Básico. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere para o trabalho com a Língua Portuguesa habilidades e objetos de conhecimentos que atravessam esses gêneros textuais, moldam-se as matrizes curriculares dos estados e municípios. Por outro lado, o atendimento a essas garantias de aprendizagens presentes na normativa evidencia desafios para efetivação de uma pedagogia ainda mais próxima às demandas das Tecnologias da Comunicação e Informação (TDICs).

As digitalidades oferecem infinitas possibilidades pedagógicas para o ensino da língua, no entanto, promover espaços e tempos de aprendizagem que motivem os sujeitos a se posicionarem criticamente ainda requer outros olhares. Há, nesse contexto, a “subestimação do tema na formação de professores/as, dificuldades de pôr planos em prática, desinformação e preconceito quanto às tecnologias na escola” (Ribeiro, 2020, p. 07), realidades essas recorrentes enfrentadas no país.

Nessa conjuntura, ao considerar a tríade sociedade, comunicação e tecnologia, faz-se pertinente ressaltar as contribuições da Teoria dos Multiletramentos, bem como da

Pedagogia Tríplice para reconfiguração e ressignificação do ensino voltado à formação de leitores e escritores mais atuantes no meio digital. Isso ocorre por meio dos gêneros que circulam e coexistem na hipermodernidade, reorganizando-se para o atendimento a essas necessidades sociais.

À luz dessas reflexões, este capítulo tem por objetivo apresentar pressupostos apontados na minha dissertação¹⁰ de mestrado, desenvolvida em 2020 no PROFLETRAS – na Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Mata Norte – intitulada “Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para *vlog*”. Nesse sentido, sendo um recorte dessa pesquisa mais ampla, este capítulo evidenciará diálogos teórico-práticos a partir dos multiletramentos e da Pedagogia Tríplice. A videorresenha, enquanto gênero textual que favorece a proatividade dos aprendizes no ensino, surge como construto social no qual se concretizam essas pedagogias, pois se reverberam as culturas, as multissemoses e as diversas formas de interagir com o mundo das linguagens.

De modo preliminar, o capítulo apresentará um breve apanhado sobre algumas perspectivas voltadas à videorresenha. E, nas duas seções subsequentes, a Pedagogia Tríplice, defendida por Devitt, e a teoria e Pedagogia dos Multiletramentos, consagrarão o mote das discussões. Ainda, em linhas gerais, nos tópicos que seguem, haverá a descrição do projeto pedagógico “Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries”, produzido da dissertação, e por fim, as considerações finais.

¹⁰ ARAÚJO, Almeni Maria Silva de. Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para vlog. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2023.

Videorresenha: uma perspectiva sociorretórica e multissemiótica

Em outrora, as resenhas assumiam apenas o formato escrito e oral, circulando nas esferas acadêmicas e escolares mais formais, majoritariamente. Todavia, os gêneros textuais passaram a transitar também nos meios digitais e a assumirem novos formatos, suportes e configurações que precisam ser consideradas ao serem lidos e produzidos pelos indivíduos. Diante de tantas transformações, esses fenômenos linguísticos que surgiram a partir da internet, oportunizaram a criação das videorresenhas, as quais se organizam com *designs* dinâmicos e cada vez mais multissemióticos.

As transmutações sofridas pelos gêneros textuais os tornam ainda mais complexos por se interligar de modo rápido e abrangente a muitos fatores - históricos, socioculturais, discursivos, cognitivos, por exemplo. Ainda, podem se manifestar em modalidades diversas: oral, escrita, verbo-visual, recriando-se, assumindo performance diferentes daqueles que circulam nas diferentes mídias e hipermídias. Sobre isso, Chartier (1998, p. 93) defende que, devido a toda essa ruptura revolucionária provocada pela *web*, “a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, portanto, de um distanciamento de hábitos, tem muito pouco precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita”.

Nos atos de ler e produzir, a videorresenha se apresenta como artefato em que se acionam diferentes recursos multimodais e multissemióticos, os quais se articulam na montagem de estratégias argumentativas consolidadas para atingir os propósitos comunicativos. Diante dessa premissa, entender o gênero em sua situação real de uso e a relação com outros gêneros, auxiliam no desenvolvimento da consciência crítica do gênero, ou seja, na compreensão dos modos de agir por meio dele em sociedade.

Vale salientar que, de acordo com Silva e Souza (2017, p. 57), a resenha trata-se de “uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se

posicionar como crítico de uma obra”. Infere-se, portanto, a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades de leitura crítica, bem como para as práticas de retextualização criativa nas aulas de Língua Portuguesa.

As resenhas para *vlog* ou as videorresenhas, compreendidas aqui como termos semanticamente iguais, são produzidas por resenhistas-*vlogger* os quais recorrem a metodologias diversas para cumprir seus objetivos e fidelizar seus seguidores nos canais. Para tanto, desde as escolhas retóricas aos processos de formatação *designs* e *redesigns*, conceitos esses abordados na Teoria dos Multiletramentos - explicados mais adiante, são estratégias fundamentais para efetivação de boas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, o resenhista/vlogueiro é inserido no exercício da sumarização e interpretação ao lançar sua avaliação na tentativa de persuadir o leitor (Araujo, 2023, p. 55).

Os movimentos retóricos assumidos pelos produtores das videorresenhas podem variar a depender do contexto, público-alvo e das temáticas a serem adotadas. Assim, a realização da compreensão dos movimentos/*moves*, ou padrões retóricos dos gêneros auxiliam os educadores e discentes em sala de aula na montagem de criativas estratégias de argumentação, pois segundo Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 17), há o desenvolvimento eficaz da produção de textos para atingir os propósitos comunicativos quando existe a assimilação desses padrões retóricos.

A partir do olhar da sociorretórica, de acordo com o modelo *Create a Research Space* (CARS) desenvolvido por Sales (1990), a recorrência desses *moves*, unidades e subunidades, revelam características prototípicas do gênero. Nessa perspectiva, o estudo contribui para concretização de estratégias de leitura e de produção dos textos, entendidos como processos dinâmicos e não estáticos.

Ao analisar 20 videorresenhas de séries, Araújo (2023) encontra nessa amostragem os seguintes padrões, como mostra o esquema:

Quadro 1 – Estratégias encontradas nas videorresenhas

Unidade1- Realizar saudação inicial	VR	%
Subunidade 1- Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo	20	100
Subunidade 2- Rodando a vinheta do canal	4	20
Unidade 2-Introduzir a série		
Subunidade 3- Definindo o tópico geral da série	12	60
Subunidade 4- Informando sobre público-alvo em potencial	6	30
Subunidade 5- Informando sobre o diretor ou roteirista	6	30
Subunidade 6- Fazendo generalizações sobre o tópico	7	35
Subunidade 7- Inserindo a série na área	3	15
Unidade 3-Sumarizar a série		
Subunidade 8- Promovendo uma visão geral da organização da série	-	-
Subunidade 9- Apresentando o tópico de algum episódio da série	15	75
Subunidade 10- Citando material extratextual	-	-
Unidade 4- Destacar partes da série		
Subunidade 11- Promovendo avaliação direcionada	20	100
Subunidade 12- Comentando sobre personagens e atores da série	20	100
Unidade 5- Lançar avaliação final		
Subunidade13 A- Recomendando/Desqualificando completamente a série	7	35
Subunidade 13B- Recomendando a série apesar de indicar limitações	2	10
Subunidade 14- Dando estrelas	-	-
Unidade 6- Realizar a despedida		
Subunidade 15- Despedindo-se do público	17	85
Subunidade 16- Solicitando interação nos comentários	13	65
Subunidade 17- Requisitando <i>likes</i> , <i>joinhas</i> e inscrição no canal	15	75
Subunidade 18- Disponibilizando <i>links</i> para compras	1	5

Fonte: Araújo (2023, p. 71-72).

A partir da análise desses dados, ratificou-se a percepção de que o estudo dos movimentos retóricos recorrentes pode contribuir para compreensão da “plasticidade” dos gêneros, ou seja, a organização estrutural da videorresenha. Ao produzi-la os estudantes podem escolher quais unidades e subunidades podem utilizar, adequar a linguagem e demais recursos extralinguísticos, a depender dos objetivos que desejam alcançar. Essa flexibilização na variedade de escolhas oferece aos sujeitos produtores desses textos caminhos para atribuir novos significados aos textos e seus respectivos domínios discursivos.

A rigor, na produção dessas videorresenhas, os resenhistas podem acionar outros mecanismos fundamentais, como os recursos de imagens, sons e outros *designs* importantes ao gênero. Nesses moldes, os *vlogger* desenvolvem para além das habilidades de análise crítica de outros textos, a argumentação, o poder de criação e de autoria, bem como de curadoria. Esses benefícios favorecem na ampliação estratégias de leituras e produções de textos multimodais e multissemióticos mais heterogêneos, híbridos, exigindo desses sujeitos a consolidação da consciência crítica dos gêneros e a propagação de princípios éticos e cidadãos nas redes e plataformas digitais

No próximo tópico, apresenta-se como a Pedagogia Tríplice, defendida por Amy Devitt, pode ser aplicada no trabalho com a videorresenha.

Pedagogia Tríplice: estratégias de estudo dos gêneros nas aulas de língua portuguesa

A Pedagogia Tríplice parte do pressuposto da necessidade do conhecimento aprofundado sobre os gêneros textuais, exigindo-se de quem lê e produz uma consciência crítica dos gêneros. Nesse sentido, as possibilidades de leitura e produção de textos em sala, compreendidos como artefatos das ações sociais, são ampliadas quando se analisam os movimentos retóricos, contextos

discursivos, linguísticos, organizacionais e inter-relacionais dos gêneros com outros.

Nesse ínterim, exigem-se metodologias que primem por estimular nos sujeitos aprendizes o desejo de agir criticamente sobre e na construção dos gêneros textuais, por meio de diversos contextos sociais. Para isso, emerge a necessidade de se articular saberes advindos de práticas do ensino explícito e implícito dos gêneros. A primeira concepção aponta para estratégias que são “apoiadas em modelos que procuram descrever os gêneros” (Bezerra, 2020, p. 62). Já o ensino implícito, ainda segundo Bezerra (2020), insere-se no conhecimento do gênero por meio de estratégias reais de uso. Para tanto, levam-se em consideração os contextos de produção e recepção desses textos.

A partir dessas premissas, esses métodos pedagógicos se completam para formação de leitores e escritores atuantes, capazes de analisar temáticas, recorrer a recursos diversos para elaborar textos atentos aos propósitos comunicativos exigidos pela sociedade. Infere-se, assim, que o trabalho docente que se envereda pelo ensino implícito e explícito dos gêneros necessita ser ampliado e reverberado nos planejamentos e na efetivação das aulas na Educação Básica.

A Pedagogia Tríplice abordada pela autora Amy Devitt (neste volume) consagra o ensino implícito e explícito dos gêneros, através de metáforas, ressalta três concepções: a partícula, a onda e o campo. Sobre essa conjuntura, Bezerra (2020, p. 62) revela que Devitt, ao discutir sobre essas metáforas, sugere “reconhecer a limitação do ensino explícito de gêneros específicos [partículas], sugerir o ensino de gêneros antecedentes como alternativas [ondas] e acrescentar a proposta de ensino da consciência de gêneros [campos]”.

Em outras palavras, na pedagogia em que se concebe os gêneros como partícula, Devitt (neste volume) os analisa levando em consideração suas especificidades, ou seja, objetiva-se com essa metodologia ensinar a escrita, suas características estruturantes, movimentos retóricos, por exemplo. Torna-se evidente nesse

método o ensino explícito dos gêneros textuais. Sobre isso, de acordo com Araújo (2023, p. 59), “o trabalho volta-se aos gêneros textuais que já fazem parte do repertório dos educandos, levando em consideração, ainda, o que esses sujeitos precisam aprender a produzir.”

Sob a perspectiva da onda, os gêneros textuais são concebidos como processos, os quais consideram aqueles (gêneros) que os antecedem para apreensão de novos textos. Nessa dimensão, almeja-se a consolidação de estabelecimento de diálogos aprofundados, por parte de quem lê e produz, sobre as transformações que ocorrem nesses construtos sociais, bem como seus mecanismos e meios de atuação. Pode-se ter como exemplo as modificações que ocorreram com a resenha, produzidas, em outros tempos, apenas de modo oral/escrito, e as novas configurações que assumiram na internet, como é o caso da videorresenha.

Já o gênero textual sob a ótica do campo, enfatiza-se os contextos de atuação, recepção e produção desses. Logo, espera-se dos aprendizes o desenvolvimento da crítica através das vivências sociais, como também o da capacidade de modificação dos gêneros existentes. Infere-se, dessa forma, o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências cujos indivíduos possam escolher os mecanismos linguísticos, discursivos que melhor se adequem à situação comunicativa.

Notadamente, a Pedagogia Tríplice se completa e se articula na direção da consciência crítica dos gêneros textuais. Nesse sentido, ao considerar a dimensão da videorresenha enquanto partícula, por exemplo, o ensino poderá ocorrer por meio, a princípio, da seleção desses textos que façam parte do cotidiano dos estudantes.

A partir desse conhecimento prévio, serão colocadas em prática estratégias pedagógicas, de preferência, sequências didáticas e projetos, que enfatizem o estudo e análise dessas videorresenhas. O estudo dos movimentos retóricos do gênero, bem como os mecanismos linguísticos e multimodais presentes, são percursos possíveis para os docentes vivenciarem em sala de aula.

Ao trabalhar a videorresenha na perspectiva da “onda”, os gêneros antecedentes ganharão notoriedade, pois eles também são eventos sociais basilares para análise do resenhista. O objeto resenhado é variado, desde a análise de séries, filmes, peças teatrais, artigos ou outros gêneros; o ato de resenhar delineado por essa onda de gêneros. Há, nessa forma de ver os textos, a oportunidade para ampliação das potencialidades de interpretação textual, mais acesso aos mecanismos linguísticos e extralinguísticos, pelos alunos ao construir textos.

Vale salientar que, quando o gênero é concebido como onda, “pode-se selecionar um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros, que poderão ser tomados como antecedentes em outras aprendizagens” (Bezerra, Lêdo; Pereira, 2022, p. 7). Nisso, amplia-se o olhar aguçado dos estudantes, que, conseqüentemente, passará a ter mais domínio sobre o gênero em estudo e produzirá com mais autonomia outros.

Sob a ótica do campo, os caminhos pedagógicos da videorresenha são regidos pelo estímulo à construção e análise de argumentos críticos. O desenvolvimento da consciência crítica passa a ser ampliado para os olhares de situações sociais em que temáticas, desafios e possíveis soluções são palcos de atuações dos alunos.

Em suma, o trabalho docente voltado ao estudo dos gêneros textuais por meio da Pedagogia Tríplice é uma alternativa para que o professor/a desenvolva junto aos estudantes estratégias proativas de leituras e produção de textos, que circulam ou não na internet. É importante também frisar que essa pedagogia pode ser aplicada nos mais diversos segmentos da Educação Básica, transcendendo ainda para o ensino acadêmico. A flexibilidade e inteireza dessa prática oferece várias dimensões para concretização e recomposição de aprendizagens no âmbito do ensino da língua/linguagem.

Na próxima seção, abordaremos outra perspectiva teórico-metodológica que dialoga com a Pedagogia Tríplice: a Pedagogia dos Multiletramentos, convergindo para um ensino ressignificado

dos gêneros textuais, em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

Abordagem dos Multiletramentos e da Pedagogia Multiletrada na escola

A Teoria dos Multiletramentos surgiu em 1994, em Nova Londres, fruto de debates e reflexões sobre os avanços e transformações advindas da era da tecnologia. Naquele momento, suscitou-se inquietações sobre quais seriam as implicações das formas de interagir nos âmbitos pessoal, laboral e social de como conceber os usos da linguagem e as manifestações da língua diante dos fenômenos que ocorrem na hipermídia.

Essas ideologias logo se popularizaram através da divulgação do manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais)”. O Grupo de Nova Londres (GNL), nome dado aos estudiosos responsáveis pela teoria, também estimulou outros linguistas a pensarem sobre as novas implicações que afetariam os modos de conviver em sociedade e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

A Teoria do Multiletramentos defende que os processos interacionais nesses cenários contemporâneos ocorrerão por meio de *design* e *redesign*. O primeiro conceito, segundo Araújo (2023, p. 24), “está imbricado aos atos de fala, leitura e escrita dos sujeitos articulados às macrofunções da linguagem.” Já a segunda concepção, ainda de acordo com a pesquisadora, “se fundamenta em padrões de sentido histórico e culturalmente herdados, pois os sujeitos, nessa perspectiva, constroem e reconstróem recursos por meio do *designing*”.

De acordo com Santaella (2008, p. 20), os domínios do *design* digital e das hipermídias “constituem novas linguagens que fazem germinar novas formas de pensamento heterogêneas, mas convergentes e não lineares, cujas implicações para sociedade e para os indivíduos estamos começando a conceber.” Nesse sentido,

o ensino desses mecanismos não lineares exige dos indivíduos a capacidade de ler e produzir textos de modo simultâneo e rápido.

O “*Design Linguístico, Design Visual, Design Sonoro, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal*” (Cazden *et al.*, 2021, p. 43) estabelecem uma articulação dos saberes dos alunos de modo a compreenderem a coexistência e hibridização das culturas, marginais ou canônicas. Assim, nas mídias e nas tecnologias digitais os usuários usam esses *designs* para interagirem fazendo uso de mecanismos linguísticos abundantemente multimodais e multissemióticos.

Nesses textos também se evidenciam a livre circulação e descentralização de discursos e conhecimentos. Nesse cenário, o *lautor* – neologismo utilizado por Rojo (2013) para se referir aos leitores e escritores que interagem nas digitalidades – deverá desenvolver capacidades de criação de estratégias que auxiliem no contato com as multissemioses e multimodalidades. A partir de todos esses contextos, a escola enquanto espaço democrático de reflexão, construção de competências, poderá ser uma agente de desenvolvimento da Pedagogia Multiletrada.

Essa pedagogia também considera a vivacidade da língua e linguagem por meio do contato com as diversas culturas e as variadas multissemioses que se estabelecem nas interações sociais. De acordo com Coscarelli e Corrêa (2021, p. 24), os multiletramentos nas instituições de ensino podem desenvolver “habilidades de intervir na realidade, em textos multimodais disponíveis, por exemplo, e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais”.

A Pedagogia dos Multiletramentos se concretiza através da integração de quatro fases, reflete-se nesse trajeto pedagógico o que vai ser feito e como se dará esse processo de construção da aprendizagem. Nesse contexto, essas dimensões podem ocorrer nas escolas, através destes fatores

Prática Situada, baseada no mundo das experiências de *designed* e *designing* dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro. (Cazden *et al.*, 2021, p. 49, grifos nossos).

O trabalho com a Prática Situada se refere ao ensino voltado às experiências cotidianas do estudante, partindo da sua cultura, dos saberes do nicho em que estão inseridos. Quanto à leitura e produção de textos, os gêneros atravessam os contextos sociais e as situações de usos reais dos sujeitos, seja na internet ou fora dela.

A Instrução Aberta, por sua vez, se interliga à Prática Situada quando considera o conhecimento prévio dos alunos para estudos metalinguísticos. É na prática da Instrução Aberta que são enfatizados os processos de aceitabilidade, leitura e produção de textos de modo metarreflexivo e metalinguístico ao explorar as várias faces da linguagem.

Na fase do Enquadramento Crítico os gêneros textuais são (re)pensados no viés do desenvolvimento de habilidades que favoreçam a prática de análise crítica, sobre os textos, contextos e o mundo que cerca o indivíduo. Segundo essa dimensão, Coscarelli e Corrêa (2021, p. 27) reforçam que para vivência de tal prática deve-se considerar “os contextos histórico, social, cultural, político, ideológico, assim como os sistemas particulares de conhecimento e as práticas sociais”.

O princípio da Prática Transformada ocorre quando os sujeitos são instigados a ressignificarem as realidades em que estão inseridos, por meio da produção e recriação de discursos, contextos e outros mecanismos de atuação social. Para Rojo (2012), essas quatro complexas dimensões se entrelaçam desde “a recepção e produção/ distribuição (*redesing*)” nos processos comunicacionais.

Em 2006, essas dimensões foram ratificadas e ampliadas pelo GNL. Talvez, esse fato ocorreu na tentativa de esclarecer ainda mais

sobre essa pedagogia as formas de conceberam a aprendizagem, como consta na Figura 01:

Figura 1 – Processos de aprendizagem

Orientações pedagógicas – formulação de 1996	Processos de conhecimento – reformulação de 2006
Prática situada	Experienciando ... o conhecido ... o novo
Instrução aberta	Conceitualizando ... por nome ... com teoria
Enquadramento crítico	Analizando ... funcionalmente ... criticamente
Prática transformada	Aplicando ... apropriadamente ... criativamente

Fonte: Cope e Kalantzis (2009, citado por Vergna, 2021, p. 7).

Os processos de aprendizagem que perpassam a Pedagogia e Teoria dos Multiletramentos se reverberam na prática docente do ensino dos gêneros, a exemplo da videorresenha, como possibilidade metodológica de participação dos alunos em contextos culturais diversos. Nessa perspectiva, são ensinadas a pluralidade e diversidade cultural, por meio do respeito, éticas dos autores/leitores nos espaços digitais, que precisam acionar também as múltiplas formas de criação e significação nos gêneros que leem e produzem. Essas práticas sociais, articuladas às TDICs, entrelaçam-se às culturas presentes na hipermídia e hipermodernidade. Ratifica-se, portanto, os atos de leitura e de escrita cada vez mais multidimensionais e multissemióticos.

A Pedagogia dos Multiletramentos, assim como a Pedagogia Tríplice para o ensino dos gêneros textuais, confronta os desafios da nova roupagem da escola ao lidar com os construtos da *web*. A compreensão teórico-práticas respaldam estratégias de como e o que ensinar na contemporaneidade. Nessa dimensão o “lautor” de modo ativo e responsivo atuará sobre as demandas sociais

emergentes, atuando proativamente a partir do que ouvem, veem, interpretam e produzem.

Diante dessas reflexões e à luz dos diálogos entre essas pedagogias, apresentaremos, a seguir, um projeto pedagógico para o ensino da videorresenha, presente em minha dissertação de mestrado. Vale ressaltar que esse trabalho foi propositivo.

Projeto "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries"

A pedagogia de projetos fomenta a produção de conhecimentos articulada à pesquisa, à reflexão, à sistematização de saberes e aos discursos. Essa alternativa didático-metodológica, dentre tantas outras contribuições, oferece o tratamento crítico de temas culturais, o uso de múltiplas linguagens, o estímulo à criação, a utilização de diversos espaços e tempos de aprendizagem, o estabelecimento de relações e a tomada de decisão.

Ao considerar todos esses benefícios e, na tentativa de atender aos desafios de formar leitores e produtores de textos no cenário contemporâneo, em minha dissertação (Araújo, 2023), de modo propositivo, apresentou-se um projeto de multiletramentos articulado à Pedagogia Tríplice, tendo como gênero textual escolhido a videorresenha. A aplicação desse projeto busca, de modo geral, "propor práticas de leitura e produção de resenhas *para vlogs*, fortalecendo, nas aulas de língua portuguesa, o protagonismo cidadão" (Araújo, 2023, p. 87).

O projeto¹¹ é intitulado "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries", direcionado a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, pode ser adaptado e reorganizado para o trabalho com outros gêneros e para outros anos da Educação Básica. No âmbito do desenvolvimento do projeto, as oficinas

¹¹ Este projeto, fruto de minha dissertação, apresentou-se de modo propositivo, pois no período de desenvolvimento desse trabalho de pesquisa as escolas não estavam em funcionamento devido à pandemia da COVID-19.

baseiam-se nas habilidades e competências sugeridas pela BNCC (2018) para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Apresentaremos, aqui neste capítulo, um recorte das estratégias e etapas sugeridas nesse projeto. Para visualização geral das etapas vivenciadas nas oficinas, segue um quadro demonstrativo:

Quadro 3 – Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries

Oficinas	Duração prevista	Objetivo	Competência/Habilidade/BNCC
Tema 1: “Um pouco do meu repertório sociocultural”	6 horas/aulas (300 minutos)	- Reconhecer os contextos de leituras dos educandos: percebendo preferências e afinidades em relação às séries e outros pertencentes a essa.	C10 (EF89LP03)
Tema 2: Videorresenhas? O que é isso?	6 horas/aulas (300 minutos)	- Promover pesquisas sobre aspectos que permeiam o gênero.	C3 (EF89LP24).
Tema 3: Eu-leitor, apreciando resenhas para <i>vlog</i>	6 horas/aulas (300 minutos)	-Promover práticas de leituras de videorresenhas, enfatizando as arquiteturas semióticas constituintes.	C3 (EF89LP02)
Tema 4: Videorresenhas em foco	6 horas/aulas (300 minutos)	- Promover reflexões sobre as estratégias de argumentação e outros recursos multissemióticos.	C9 (EF69LP46)

Tema 5: "Eu-produtor: <i>vlogger</i> em ação"	6 horas/aulas (300 minutos)	- Proporcionar estratégias de elaboração de videorresenhas.	C9 (EF69LP45)
Tema 6: Avaliando nosso caminhar	4 horas/aulas (200 minutos)	- Avaliar junto aos educandos o percurso percorrido durante a vivência do projeto: potencialidade e fragilidades.	C3 (EF89LP04)

Fonte: Araújo (2023, p. 87-88).

"Um pouco do meu repertório sociocultural"

Na primeira oficina, "Um pouco do meu repertório sociocultural", propõe-se o estudo da videorresenha a partir da Prática Situada, defendida pela Teoria dos Multiletramentos. Esses estudos ocorrerão por meio do conhecimento, por parte dos docentes, das vivências socioculturais dos alunos. Para isso, os gêneros textuais e as situações de uso deverão ser sondados pelo professor(a). Os textos e as contextos que antecedem os atos de produção da videorresenha são considerados para o início do projeto.

Desse modo, analisar com que frequência, como e em quais cenários digitais e midiáticos os estudantes participam é fundamental para as próximas estratégias de aprendizagem. Torna-se pertinente frisar que, nessa premissa, o gênero é concebido como uma "onda", pois serão estudados os gêneros antecedentes à produção da videorresenha, como é o caso das séries. Nessa oficina, assim como nas demais, há uma sequenciação e delimitação descritiva de alguns momentos que podem ser colocados em prática pelo docente:

- **Momento de busca do conhecimento prévio dos estudantes:** Esse evento poderá ocorrer por meio de perguntas

disparadoras, como: “*Quem de vocês assiste a séries? Quais são as séries ‘do momento’? De que vocês mais gostam? Por quê? Por que as pessoas gostam de assistir a séries? O que elas instigam nas pessoas?*” (Araújo, 2023, p. 89).

- **Exposição de trechos de séries e videorresenhas e outros gêneros:** Na tentativa de estudar gêneros antecedentes e outros intercambiáveis alusivos às séries (*cards* digitais, sinopses, trilhas sonoras, *trailers*), os educadores iniciarão uma curadoria a partir das preferências já apresentadas pelos alunos. Essa seleção deve ocorrer com antecedência pelo(a) educador(a), que, de modo planejado, prevê intercorrências e formas de mediar o conhecimento desses gêneros.

- **Aplicação de questionário digital:** Utilizando o *Google Forms* ou outra plataforma, os estudantes poderão opinar e registrar as videorresenhas que mais acharam interessantes.

“Videorresenhas? O que é isso?”

Na segunda oficina, o trabalho com o gênero parte da concepção da videorresenha enquanto “partícula”. Por meio da Prática Situada, serão observados, de modo metacognitivo, os movimentos retóricos, estruturas linguísticas, elementos multimodais e multissemióticos desses textos.

- **Levantamento de hipóteses dos estudantes sobre as videorresenhas:** Caberá aos docentes investigarem se os estudantes conhecem, como e com qual frequência leem ou tiveram acesso a resenhas e/ou se assistem a videorresenhas. Ao lançar esses questionamentos, também é possível buscar informações sobre os *vloggers* ou canais com os quais eles mais se identificam.

- **Apresentação de trechos de resenhas escritas e de videorresenhas:** Como sugestão, para vivenciar esse momento, os docentes podem buscar as videorresenhas mais assistidas nas plataformas digitais, baseando-se no número de seguidores, por exemplo, para apresentá-las aos estudantes. Nesse momento, pode-se debater sobre outras que venham a ser citadas pelos discentes.

- **Aprendizagem entre pares:** Em sala de aula, os estudantes, em pares, realizam pesquisas e dialogam sobre algumas videorresenhas de séries que consideram interessantes. O trabalho docente, arraigado nos interesses dos sujeitos, torna-se mais significativo. Nessa ação, além das reflexões metalinguísticas, os estudantes devem ser instigados a observar os recursos sonoros, de imagem e outros *designs* disponíveis no gênero textual em estudo.

"Eu-leitor, apreciando resenhas para vlog"

A terceira oficina será o momento de os estudantes analisarem, de modo crítico, os mecanismos argumentativos das videorresenhas. Nessa etapa formativa, os alunos analisarão os contextos de produção, os discursos e as temáticas suscitadas nos objetos de estudo.

Ao adotar tal perspectiva, os professores(as) recorrem ao Enquadramento Crítico e à concepção do gênero enquanto "campo", analisando de modo funcional os contextos macro de produção das videorresenhas, instaurando-se, assim, o estímulo ao engajamento social. A constituição desses espaços de aprendizagem pode ocorrer da seguinte forma:

- **Prática de sala de aula invertida:** Nessa experiência, em continuidade à oficina anterior, os educandos devem trazer para as aulas seguintes a análise de outras videorresenhas. Essa ação possibilitará momentos de debates, seminários e outros eventos em que os educandos tenham oportunidade de socializar seus achados com a turma. Nesse cenário, precisam ser instigados a tecer comentários, análises e considerações sobre as resenhas pesquisadas e até mesmo em relação ao posicionamento dos *vloggers*.

- **Debates sobre problemáticas sociais suscitadas nas videorresenhas:** Após diálogos mediados pelos docentes sobre as análises críticas apresentadas, é oportuno a realização de um portfólio digital. De modo preliminar, os estudantes devem ser instigados a compilar informações sobre as videorresenhas e os

repertórios adquiridos por meio dos temas debatidos por eles e pelos demais membros da turma.

- **Apresentação de sugestões de novas videorresenhas:** Os docentes, objetivando a ampliação dos repertórios socioculturais dos estudantes, bem como o contato com novos contextos sociais e culturais, sugerem novas videorresenhas. É interessante que os educadores realizem a curadoria de videorresenhas de séries atuais durante a vivência do projeto.

- **Desafio aos estudantes:** Em equipes, os alunos serão desafiados a encontrarem aspectos convergentes e divergentes entre as videorresenhas apresentadas que tenham o mesmo objeto resenhado. Essa analogia pode ampliar o olhar para a observação de aspectos linguísticos, retóricos e multissemióticos desses textos.

- **Criação de mural interativo digital:** Por meio de plataformas como *Canva*, *Teams* ou *Google Sala de Aula*, as analogias das videorresenhas devem ser compartilhadas na criação de painéis de debates e fóruns a partir das postagens dos grupos. Nessa oportunidade, a análise crítica das estratégias de argumentação utilizadas pelos estudantes deve ser considerada e pontuada pelos educadores.

"Videorresenhas em foco"

As vivências da oficina "Videorresenhas em foco" direcionam-se também para o Enquadramento Crítico e a concepção do gênero enquanto "campo". Os aprendizes serão motivados a produzirem textos "anteriores" às videorresenhas, por meio dos seguintes passos:

- **Produção de vídeo-minuto:** Inicialmente, os estudantes realizarão a produção de um vídeo-minuto, que deve ser trabalhado previamente pelo docente através do ensino explícito desse gênero. O vídeo-minuto terá como objetivo a divulgação de uma videorresenha sobre série de escolha do estudante. Essa proposta servirá como treinamento para que os estudantes tenham acesso aos *designs* necessários para produção, bem como aos

recursos de *redesign*: enquadramento, recursos audiovisuais e até mesmo o texto para apresentação.

- **Análise e compartilhamento dos vídeo-minutos:** Nessa etapa, após a produção, os alunos compartilham esse material no *Flipgrid*, por exemplo, permitindo que os demais colegas tenham acesso e possam avaliar as produções. Dessa forma, os estudantes, além de analisarem as estratégias argumentativas e recursos multissemióticos, também os produzem.

"Eu-produtor: vlogger em ação"

Na oficina 5, "Eu-produtor: *vlogger* em ação", concebendo o gênero na perspectiva do campo, ocorrerá a concretização da Prática Transformada, estimulando o processo criativo dos produtores de videorresenhas.

- **Primeiras orientações:** De modo individual ou em equipes, os estudantes serão orientados para produção das videorresenhas. Considerando os princípios da formação da consciência crítica do gênero, o respeito ao multiculturalismo e à ética nas redes sociais, sugere-se que o educador selecione eixos de grande relevância social, como preconceito, minorias, histórias reais de superação, desigualdade social, multiculturalismo e/ou valores éticos.

- **Retomada das características do gênero textual:** Para essa sequência de aulas, recomenda-se que o docente retome as características do gênero, seja por meio de fóruns, vídeo-minutos e outros registros já vivenciados. Cabe ao docente orientar os estudantes na elaboração de um projeto de texto, uma espécie de *briefing* (incluindo imagens, legendas, trechos da série, trilha sonora e estratégias argumentativas). Nessa etapa, indica-se também a implementação de um processo de curadoria para busca de programas de edição e gravação de vídeos.

- **Criação do *vlog* da turma:** De forma democrática, o docente conduzirá com os alunos a escolha do nome, estrutura e demais aspectos do *vlog* da turma. Pode-se também criar um perfil no

Instagram, se preferirem. Nesses espaços circularão as videorresenhas produzidas pela turma.

- **Produção da videorresenha:** Com os recursos tecnológicos disponíveis, a partir do roteiro elaborado e após a criação do *vlog*, os estudantes produzirão suas videorresenhas. É fundamental que a escola já possua as autorizações necessárias para uso de imagens dos alunos. Outro aspecto importante é o acompanhamento próximo do educador para mediação de conflitos, ajustes e orientações.

- **Criação de Mostra de Videorresenhas:** Após a conclusão de todas as produções, os educandos planejarão, junto ao docente, uma Mostra de Videorresenhas a ser apresentada para a comunidade escolar, pais, responsáveis e outras instituições. O estímulo ao engajamento na elaboração de estratégias de divulgação, logística e organização consolida os estudantes como sujeitos ativos. Ratifica-se, assim, a importância de parcerias entre turmas e outras escolas. Durante o evento, os estudantes apresentarão seus trabalhos, ideologias e terão espaço para expressão.

"Avaliando nosso caminhar"

Na última oficina, tão importante quanto as demais, todos os envolvidos no projeto são convidados a avaliar o percurso realizado. Como sugestão, delinearão-se os seguintes passos:

- **Retomada dos conceitos apreendidos pelos estudantes:** O(a) professor(a) lançará perguntas para identificar as habilidades consolidadas e as fragilidades apontadas pelos alunos. Exemplos: "O que aprendi até agora? Descobri algo novo? O que considero interessante ao estudar as videorresenhas de séries?" (Araújo, 2023, p. 97).

- **Apreciação do itinerário do projeto:** A promoção de debates e rodas de conversa para análise de todas as oficinas (elaboração de vídeo-minuto, leitura, análise e produção de videorresenha, mostra, entre outros aspectos) proporciona um

resgate e consolida as aprendizagens. Essa apreciação pode ocorrer também por meio de formulários, rubricas ou diálogos interativos.

Após o término de todas as oficinas, espera-se que discentes e docentes percebam avanços significativos nos atos de leitura e produção de textos argumentativos multissemióticos. Além disso, infere-se que as possibilidades de trabalho e estudo dos gêneros, sob as perspectivas da Pedagogia Tríplice e dos Multiletramentos, não se esgotam. Outros olhares são bem-vindos quando se propõe um trabalho voltado para a produção de sentidos por meio dos gêneros.

Considerações finais

É inegável a implicação dos avanços da hipermodernidade nos currículos escolares, na cultura e nas formas como os sujeitos interagem com as tecnologias. Diante desse vasto cenário, o trabalho com as videorresenhas representa uma das possibilidades de promoção de indivíduos mais colaborativos nos espaços digitais.

Além disso, a atuação sobre esses gêneros, por meio de abordagens teórico-metodológicas por parte dos docentes, oferece aos estudantes uma prática situada, embasada em suas experiências. Esses percursos de estudo da linguagem tornam-se mais consolidados ao propor o dialogismo e a crítica sobre as estratégias de leitura e produção de textos que circulam na web.

A partir da prática da Pedagogia dos Multiletramentos e das concepções da Pedagogia Tríplice para o ensino de gêneros, a língua e a linguagem, enquanto instrumentos de cidadania, consideram a diversidade sociocultural dos alunos. Dentre outras capacidades, desenvolver-se-ão conhecimentos relacionados ao entendimento das relações de poder geradas pelos discursos, pelas escolhas retóricas e pelas relações sociais. Nessa conjuntura, a implementação e vivência de projetos ampliam e consolidam o papel da escola de formar cidadãos que emanem, em sua trama histórica, social e cultural, o poder de criação.

Agir de modo proativo no universo digital requer consciência sobre os gêneros textuais. Logo, as estratégias pedagógicas que trazem intencionalidade e operacionalidade ao estudo dos gêneros digitais, por meio de distintas configurações, balizam a educação contemporânea, integrando diferentes modos de ressignificar a vida em sociedade.

Capítulo 6

O ensino do requerimento de serviços públicos na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros para estudantes de EJA¹

Elissandra Marçal Serafim de Santana

Introdução

No cenário acadêmico, observa-se, nas últimas décadas, uma profícua discussão sobre o ensino de gêneros. Contudo, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pouco se tem refletido sobre o ensino interativo, novas intervenções metodológicas e, tampouco, gêneros discursivos que circulam nas práticas reais dos estudantes dessa modalidade.

Neste trabalho, focalizamos os avanços significativos e as contribuições para o ensino de gêneros das perspectivas teóricas dos membros que compõem a Escola de Estudos Norte-americana, tais como Miller (2005), Swales (2004), Bazerman (2005) e Devitt (neste volume), e os pesquisadores Bezerra (2017), Bhatia (2009), Bawarshi e Reiff (2013), por espelharem pontos de contato em seus trabalhos. Aqui, é importante mencionar, todavia, o atual cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o qual tem sido marcada por diversas lacunas e desafios, tais como: precarização das instituições públicas educacionais, fragilidade na formação docente, falta de investimentos, ausência de políticas públicas e um

¹ Recorte extraído da dissertação de Elissandra Marçal Serafim de Santana. SANTANA, Elissandra Marçal Serafim. Rede de gêneros e intertextos na produção de requerimentos para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero na educação de jovens, adultos e idosos - (EJA). Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

currículo desconectado da realidade dos estudantes. Dessa forma, as implicações mencionadas reverberam e impactam o desempenho dos discentes da EJA, causando insucessos, reprovação e resistência em acompanhar um currículo distante de sua realidade discursiva.

Diante disso, é fundamental refletirmos sobre novas estratégias para subsidiar o desempenho da leitura e escrita na EJA, uma vez que os desafios dessa modalidade não podem paralisar professores e estudantes, mas potencializá-los a consolidar a autonomia dos sujeitos nas práticas discursivas. Nesse contexto, propomos um estudo baseado no gênero requerimento de serviços públicos com o propósito de analisar a produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental da EJA em conexão com os conceitos de rede de gêneros, visando ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros. Assim, a proposta interventiva relatada neste trabalho foi vivenciada em uma turma do Módulo VIII (correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental), em uma unidade pública de ensino.

Nessa esteira, observamos que a abordagem dos gêneros no Ensino Fundamental é desafiadora. No entanto, diversas pesquisas realizadas por professores da Educação Básica no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) têm apresentado resultados exitosos, revelando estratégias para o ensino do gênero como ação social. Muitos desses trabalhos ampliaram e aprofundaram a discussão sobre a Pedagogia Tríplice de Devitt (neste volume), concebendo o gênero a partir da metáfora da *partícula*, *onda* e *campo*, contribuindo com uma perspectiva teórica desafiadora, a qual propõe a consciência crítica do gênero, ou seja, permitindo uma visão mais reflexiva sobre o objeto de conhecimento.

Foi em observância a essa demanda que a presente investigação se iniciou a partir de um levantamento dos gêneros discursivos mais usados no cotidiano dos estudantes, ou seja, recorreremos aos conhecimentos prévios dos discentes, os quais relataram dificuldades em preencher requerimento para matrícula virtual. Desse modo, diante das implicações para o ensino de

gênero, a produção textual e a abordagem teórica aplicada nas escolas, apresentamos o seguinte questionamento: de que forma as inter-relações da rede de gêneros podem desenvolver uma escrita consciente e crítica na produção do gênero requerimento pelos estudantes da Educação de Jovens e adultos?

Para responder ao questionamento posto, examinamos, inicialmente, uma combinação de perspectivas teóricas e desafios do gênero discursivo no contexto escolar, apresentando um panorama teórico à luz dos Estudos Retóricos de Gênero (doravante ERG) e do Inglês para Fins Específicos (doravante ESP), em que propomos respostas para elucidar os conflitos e inquietações na prática do ensino de gênero no Ensino Fundamental na modalidade EJA. Mais adiante, detemo-nos no protagonismo do gênero requerimento e sua função de auxiliar os estudantes a organizarem suas ações de forma retórica, cumprindo papéis sociais no mundo real. A seção seguinte propõe uma sugestão metodológica denominada Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume), que discutirá a consciência crítica, bem como o gênero como resposta retórica tipificada em contexto autêntico dos estudantes. Para concluir, apresentamos resultados significativos de uma pesquisa sobre requerimento de serviços públicos que adota os pressupostos teóricos aqui examinados.

A “mestiçagem teórica” a partir das contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e do Inglês para Fins Específicos (ESP)

O que se ensina e como se ensina ainda é um desafio para professores, os quais, muitas vezes, estão convictos e impregnados por uma metodologia focada em um repertório de gêneros exclusivamente escolarizado. Nessa ordem, convidamos a uma reflexão para repensar o que defende Bezerra (2022) sobre uma “mestiçagem” teórica e metodológica no ensino de gênero discursivo. Para tanto, é necessário desmitificarmos a abordagem do gênero e a cultura do simulacro, como defende Bezerra (2022), e

considerar o gênero como ação social, conforme postula Miller (2012), bem como a rede de gêneros de Swales (2004), além da contribuição da Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume). Esse arcabouço teórico norteará, neste trabalho, um ensino de gênero para além da sala de aula, uma vez que apresentamos o gênero requerimento como uma ação retórica baseada em situação recorrente e que foi sinalizada pelos próprios estudantes da EJA.

Dentre muitas teorias, destacamos os Estudos Retóricos de Gêneros, que vêm contribuindo com diferentes abordagens no ensino de gênero. Essa teoria reconhece o gênero de forma dinâmica, variável e que se transforma a partir das condições de uso. Tais aplicações pedagógicas têm se concentrado no contexto acadêmico, mas, neste trabalho, adaptaremos à realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental, em que se percebe um âmbito promissor para ampliar as ideias e disseminar as ações pedagógicas.

Na percepção da Escola Norte-americana, os gêneros orientam os usuários a organizarem suas ações de forma retórica, cumprindo papéis sociais no mundo real. Além de considerarem no percurso das práticas o *modo*, o *contexto* e o *propósito comunicativo* do gênero, ele pode ser reproduzido nos contextos de interação entre os indivíduos e a instituição pública. Dentro dessa perspectiva teórica, os pesquisadores tendem a perceber o gênero como conceitos sociológicos diretamente relacionados com formas textuais e sociais, ou seja, interagindo em contexto específico. Segundo Bazerman (2005, p. 31):

Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala, que as pessoas podem realizar e sobre os modos como eles os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

A escola tem desconsiderado a noção de sujeito e sua relação com a linguagem, ou seja, não se pode tratar o gênero numa postura desconectada da realidade. Portanto, defendemos o que a perspectiva sociorretórica de Carolyn Miller (2012) concebe: os gêneros como ações sociais, enfatizando aspectos comunicativos e sociológicos. Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 92),

[...] agimos em contextos de sentido que interpretamos via tipificações disponíveis, e nossas ações se tornam significativas e consequentes para os outros nesses contextos de sentido. O principal avanço de Miller nos ERG foi reconhecer os gêneros como tipificações.

Pesquisas baseadas nas ideias de Miller (1984, 2012) e Swales (2004) tratam a análise textual relacionada aos modos de realização do gênero, ou seja, considerando os aspectos linguísticos, estruturais e socioculturais. Os estudos de Inglês para fins Específicos e os Estudos Retóricos de Gênero expressam diferentes ênfases quanto às definições de gênero. Para Swales (2004), os gêneros são eventos comunicativos que auxiliam os membros da comunidade discursiva. Já para Miller (2012), os gêneros são como formas de ação social.

Miller (2012), ao elaborar a definição de gênero como ação social, desafia pesquisadores a reconhecerem o gênero em seu contexto de uso, recorrendo às ideias da crítica retórica e da fenomenologia social de Schutz (2012) para redefinir o conceito de gênero que era antes visto como entidade instável e aberta. Diante das pesquisas, Miller (2012, p. 32) conclui que os gêneros funcionam como “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes”. Essa fusão de descobertas se configurou como um marco com implicações significativas para ERG, uma vez que os pesquisadores perceberam os movimentos e a intrínseca relação entre os seguintes termos: recorrência, exigência e ação retórica.

Essa relação entre situações e respostas tão difundidas por Miller (2012) revela a recorrência como “construtos sociais”.

Quando a interpretamos por meio de uma situação e o gênero é reconhecível socialmente, de certa forma, há uma tipificação estabelecida, concedendo sentido a essas *ações*.

O gênero requerimento de serviços públicos, objeto de investigação deste trabalho, constitui essa fusão entre a forma e a substância, configurando uma articulação das regras padronizadas por conferir-lhe uma ação retórica. Quando recorremos ao gênero requerimento de serviços públicos, reconhecemos a esse “artefato cultural” que possui um propósito social convencionado, concebendo os motivos sociais como forma de atender nossas intenções particulares a partir de uma situação recorrente já instalada socialmente. Para Miller (2012, p. 31), “a exigência precisa ser vista não como uma causa da ação retórica nem como intenção, mas como motivo social. Compreender uma exigência é ter um motivo”. Ainda segundo Miller (2012, p. 41), essa “proposta tem implicações não somente para a crítica e para a teoria, mas também para a educação retórica”, ou seja, ela exemplifica que, ao adquirirmos conhecimento sobre o gênero, não devemos apenas nos deter a um padrão de normas ou a um método para realizar nossos propósitos.

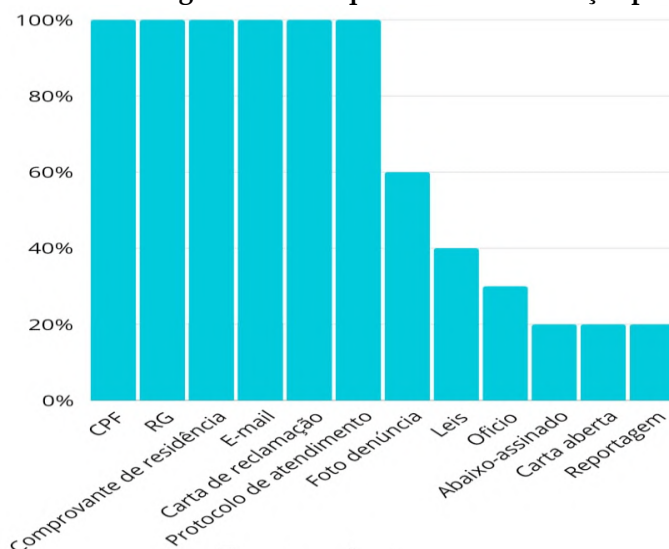
Swales (2004) define *rede de gêneros* como inter-relações intertextuais em determinada área de atividades, ou seja, corresponde a um agrupamento de gêneros que contribui nas realizações das atividades específicas de cada comunidade discursiva com a finalidade de atingir seus próprios objetivos. É nessa perspectiva de rede de gêneros que Swales (2004) desafia o mundo real do discurso, confrontando nesse agrupamento a possibilidade de analisar não só os gêneros, mas o contexto, o propósito comunicativo, as relações intertextuais e as atividades recorrentes de uma comunidade específica.

Diante das contribuições de Swales (2004), é possível reconhecer, por meio de uma pesquisa prévia, os gêneros discursivos que são mais recorrentes no cotidiano dos alunos da EJA. Na sondagem realizada em sala de aula, os discentes citaram diferentes gêneros, porém, optou-se por destacar o requerimento

por se tratar de um gênero não escolar. O requerimento foi mencionado em distintas atividades nas práticas sociais, tais como: solicitar matrícula, requerer carteira de estudante, realizar solicitação de documentos, nome social, cartões de saúde, serviços públicos, aposentadorias, bem como instrumento de comunicação interna em empresas, dentre outras atividades.

Nesse contexto, o gênero requerimento apresenta uma ampla e complexa rede de gêneros possíveis de aprofundar e desenvolver as habilidades necessárias para um desempenho competente dos estudantes nas práticas linguageiras, conforme podemos observar no gráfico apresentado na Figura 1. O indivíduo, ao preencher um requerimento, aciona informações presentes em diferentes gêneros, a exemplo de: registro geral, comprovante de residência, CPF, certidão de nascimento, *e-mail*, declarações e atestados.

Figura 1 – Rede de gêneros do requerimento de serviços públicos



Fonte: Santana (2024, p.31).

É importante perceber não só a contribuição sobre a rede de gênero e suas inter-relações, mas a forma como o professor aborda o gênero discursivo em sala de aula. Conforme Bezerra (2022), a

cultura do simulacro aborda questões de representação e da simulação do gênero discursivo nas escolas. O autor enfatiza como a realidade é constantemente recriada de forma artificial, através de imagens, mídias e tecnologia, sem considerar os contextos autênticos dos estudantes.

O *Kairós* do requerimento: um diálogo entre ação social, produção e circulação

O termo *Kairós* surgiu na Grécia antiga e significa “momento certo ou oportuno” e “intervalo indeterminado de tempo em que algo especial acontece” (Miller, 2012, p. 61). Esse resgate histórico corrobora para uma reflexão sobre o gênero e a forma como ele se comporta, ou seja, transformando e contribuindo para o indivíduo requerer seus direitos, defender seus argumentos, expor suas ideias e compartilhar suas insatisfações a partir do gênero requerimento de serviços públicos. Consequentemente, esse momento especial e libertador é traduzido por meio do diálogo existente entre o cidadão constituído de direitos e as esferas institucionais, estabelecendo, assim, uma relação democrática, social e cultural. Essas práticas são fundamentais para serem vivenciadas no currículo escolar e repensadas nos contextos sociais.

O requerimento é constituído de algumas especificidades. O produtor do texto se posiciona de forma democrática, autônoma e essencialmente cidadã, visto que possui um elemento peculiar que é a informação. Com efeito, optamos pelo gênero requerimento por compreender que se trata de um texto que permite ao estudante se tornar apto a escolher, solicitar, informar, reconhecer, posicionar-se e dialogar em qualquer esfera social e sobre diferentes temas.

Nos documentos oficiais, como o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2021) destaca-se a ausência desse gênero em sala de aula. Contudo, há elementos fundamentais na formação crítica e cidadã dos discentes quanto à leitura e a produção textual de gêneros em contextos reais. A escola tem renegado o gênero

requerimento e não considera sua potencialidade discursiva tão recorrente nas práticas sociais.

O gênero requerimento circula em diferentes suportes ou meios de comunicação, como plataformas digitais de instituições públicas e privadas. Pertence a categoria de documentos de domínio público e possui aspectos constitutivos que abordam temáticas polêmicas e sociais, além de ser um mecanismo para o estudante realizar atividades burocráticas, acadêmicas e sociais. São diversas as situações envolvendo o gênero requerimento, a exemplo de: requerer o nome social, solicitar documentos, carteira de estudante, cartão de crédito, cadastrar consulta médica, preencher informações na plataforma do Governo Federal, declarar imposto de renda, dentre outros.

Na visão de Miller (1984), a retórica letrada é traduzida pela tipificação social defendida em seus estudos, isto é, aprofundando o letramento social a partir da materialização dos eventos linguísticos dos indivíduos em sociedade. A tipificação em situação de comunicação de certa forma traduz o letramento social, uma vez que tal prática proporciona um desempenho significativo, auxiliando o leitor a compreender o enquadre do evento linguístico.

Nessa perspectiva, Bezerra (2022, p. 48) apresenta importante contribuição ao defender sua tese de que “os gêneros não são escolhas e sim respostas a situações retóricas recorrentes”. As inquietações surgem ao questionarmos: por que os professores escolhem os gêneros de forma arbitrária numa relação disposta no currículo? Um exemplo clássico é observarmos a ação do cidadão ao requerer qualquer serviço público. Ele não utiliza um cordel ou qualquer gênero, mas já encontra o gênero requerimento instituído pelo órgão público.

Nesse universo, um dos maiores desafios é a escola compreender as experiências e vivências dos estudantes nas práticas sociais. Com efeito, a postura pedagógica pautada numa linha tênue entre o currículo e os gêneros escolares vem produzindo resultados desastrosos quanto ao desempenho de

leitura e escrita dos estudantes nas práticas sociais. Esse dilema nos remete a uma séria discussão sobre o tratamento do gênero como forma artificial, inerte e isolada, desconsiderando a competência do indivíduo de desenvolver uma consciência crítica do gênero, bem como sua capacidade de atuação em distintos contextos sociais. Conforme o que postula Bezerra (2022, p. 52):

Os gêneros escolares, por exemplo, caracterizam-se por situar estudantes e professores em posições assimétricas, em que os alunos estão sujeitos a procedimentos avaliativos orientados pelas preferências dos professores, a quem cabe a posição de maior autoridade.

Ao chegar à escola, os estudantes não chegam como tábulas rasas, mas com um vasto cabedal de informações e vivências compartilhadas com inúmeros gêneros discursivos, sejam eles consolidados ou não. Porém, a escola tem desconsiderado tanto esse repertório de gêneros quanto os conhecimentos prévios dos aprendizes.

Bazerman (2006, p. 23) afirma que “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para ação social. São ambientes para aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído”. Nessa perspectiva, sugere que os gêneros não podem ser ensinados exclusivamente por meios linguísticos, mas situados num mundo real e não ficcional. Desse modo, eles informam nossa intencionalidade e, por meio deles, elaboramos ações, decisões e participações nas práticas sociais.

A Tríplice Pedagogia de Devitt: um ensino explícito para além da simulação

Na abordagem retórica e na consciência crítica dos gêneros, há um desafio de preparar os estudantes para que estejam aptos a acessar e compreender os gêneros em diferentes contextos de uso, bem como o propósito comunicativo. Nessa perspectiva, o

indivíduo aprende e identifica os gêneros como respostas a situações específicas e recorrentes na sociedade, considerando os aspectos culturais e situacionais. Portanto, é na abordagem explícita que o modelo tríplice de Devitt, ilustrado no quadro 1 do capítulo inicial deste livro, contribuirá com a pesquisa sobre o gênero requerimento em sala de aula.

É um grande desafio desenvolver a consciência de gênero. Porém, propor uma estratégia que desenvolva a consciência crítica nos estudantes da EJA é ainda mais complexo. Entretanto, a pedagogia de Devitt (neste volume) pode ajudar os alunos a verem os gêneros como coisas, depois como processos e como entidades inseridas em contextos maiores. Diante da diversidade pedagógica, propomos suscitar novos saberes a partir do gênero como *partícula*, como *onda* e como *campo*, selecionando algumas etapas de atividades dos projetos 1, 2, 6 e 7, conforme postulam Devitt e Bastian (2015, p. 349):

Projeto 1: Analisar um gênero familiar e cotidiano em sala de aula, aprendendo as técnicas de análise retórica.

Projeto 2: Escrever esse gênero familiar de maneira diferente, com uma mudança significativa no tratamento de propósito, público, assunto ou cenário.

Projeto 6: Criticar esse gênero e recomendar mudanças específicas que possam atender melhor às necessidades de cada aluno.

Projeto 7: Analisar, criticar e escrever com flexibilidade outro gênero antecedente em potencial, escolhido individualmente para atender às necessidades de cada um (dependendo do grupo, pode ser um gênero público ou um futuro gênero profissional ou de trabalho).

Nessa perspectiva, propomo-nos auxiliar os estudantes da EJA a desenvolver uma postura através da consciência crítica dos gêneros, ou seja, desafiando e problematizando sua participação ou sua ação a partir do gênero requerimento de serviços públicos em seu contexto autêntico. De acordo com Devitt (2009, p. 338):

Ensinar um gênero específico é ensinar o contexto desse gênero. O aspecto positivo é que isso significa que ensinamos gêneros como entidades retóricas, dotadas de convenções que têm propósito retórico, e que podem ser usadas para atingir objetivos retóricos em situações retóricas. O resultado é um ensino de escrita muito mais rico do que ensinar, digamos, as formas não retóricas de uma redação de trinta linhas.

A intenção foi abordar o gênero requerimento de serviços públicos como resposta retórica tipificada em contexto autêntico dos estudantes da EJA, isto é, ensiná-los a refletir sobre sua ação e a compreender a resposta dos enquadres sociais dos gêneros. Portanto, proporcionando o pleno exercício da cidadania e constituindo múltiplas vivências aos discentes, que poderão solicitar, denunciar ou requerer qualquer serviço do qual têm direito em diferentes categorias, conforme o documento, validando, assim, seu poder social, político e ideológico.

No cenário educacional, existem diferentes pedagogias, com suas especificidades, contradições e benefícios. Porém, enfatizamos a relevância da abordagem de Devitt (neste volume), que tem demonstrado resultados e experiências significativas no ensino de gênero em turmas do nível superior, realizando, neste trabalho, uma adaptação para o Ensino Fundamental em turmas de EJA, para atender a proposta de ensino do gênero requerimento. Sendo assim, propõe-se um caminho alternativo em combinar diferentes teorias e consolidar um currículo flexível e aberto a novas metodologias e teorias no ensino de gênero. Desse modo, para desconstruir a prática restritiva do ensino de gêneros, apresentamos o arcabouço teórico da Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume), que deixa de focar a forma genérica para aprofundar no propósito do gênero inserido num contexto real e vivido pelo estudante da EJA.

Metodologia

Considerando as ideias da Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume), o capítulo foi constituído da minha dissertação pautada na pesquisa-ação, em que desenvolvemos uma proposta de ensino com o gênero requerimento com estudantes do Módulo VIII, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa unidade pública de ensino, aplicado em formato de oficinas no segundo semestre de 2023. O projeto teve como finalidade analisar, discutir e refletir possibilidades metodológicas para fortalecer a produção do gênero em seu contexto de uso, além de desenvolver no discente a autonomia no seu posicionamento diante dos efeitos ideológicos dos gêneros, a liberdade de exercitar a escolha e a participação de novas respostas retóricas em contextos reais.

Os requerimentos foram preenchidos pelos estudantes baseados em solicitações de diferentes serviços na plataforma da Prefeitura de São Lourenço da Mata-PE, na página da Ouvidoria eletrônica. A proposta foi ensinar aos discentes o preenchimento do requerimento de solicitações de serviços públicos relacionados a diversas demandas reais, tais como: saúde, educação, limpeza urbana, infraestrutura, iluminação pública, assistência social, meio ambiente, tributos e outros serviços ancorados no *site*.

Os estudantes selecionaram a categoria de acordo com as dificuldades encontradas nesses serviços, além de consolidarem um canal de comunicação com a prefeitura de seu município. Nesse âmbito, o estudo investigou as condições de produção do gênero requerimento e procurou ampliar o desempenho dos alunos no domínio da escrita a partir da compreensão do gênero como resposta tipificada, da consciência crítica de gêneros e da rede de gêneros.

Neste trabalho, entendemos, a partir do quadro desenvolvido por Devitt (neste volume), que o gênero requerimento de serviços públicos deve ser explorado sob três abordagens, dividido em três etapas: uma que analisa o gênero como partícula ou coisa, outra

como processo ou onda, e depois o tratamento do gênero em seus contextos ou campos.

1ª Etapa: O gênero requerimento como partícula

Na primeira etapa, foi o momento de reflexão e exploração da Plataforma de Ouvidoria da Prefeitura de São Lourenço da Mata, observando os elementos estruturais do gênero requerimento de serviços públicos, além do propósito comunicativo, seu contexto de circulação e produção. Nessa fase, foi imprescindível para os estudantes explorar o ambiente virtual, através da leitura e reconhecimento da organização estrutural do gênero requerimento em análise, que é composta pelos seguintes elementos: identificação do requerente, natureza da ocorrência (reclamação, denúncia, solicitação, elogio etc.), categoria da ocorrência (secretaria responsável pelo serviço), vocativo (órgão a quem se dirige), corpo do texto, fecho (expressão de encerramento, local e data) e anexos (documentos comprobatórios).

A análise do gênero requerimento na perspectiva da partícula compreende alguns questionamentos presentes no Quadro 1. Tais reflexões foram significativas para o estudante da EJA compreender o gênero discursivo numa prática recorrente, além de analisar diversos requerimentos com estruturas e finalidades distintas. Vejamos, abaixo, o requerimento de serviços públicos disponível no site da ouvidoria para acesso dos moradores da cidade de São Lourenço da Mata.

Figura 2 – Requerimento de serviços públicos

O diagrama ilustra a interface de um formulário online intitulado "OUVIDORIA ELETRÔNICA". O formulário é dividido em seções principais:

- Identificação:** Inclui campos para "Nome", "Documento", "E-mail", "Telefone 1", "Telefone 2", "Endereço", "Bairro", "Estado" e "Cidade".
- Assunto do requerimento:** Um campo para descrever o assunto.
- Órgão responsável:** Um campo para indicar o órgão responsável pelo atendimento.
- Validação do requerimento:** Um campo para indicar a validação do requerimento.
- Corpo do texto:** Um campo para o corpo do texto da requisição.
- Campo de anexos dos documentos com probatório:** Um campo para anexar documentos.

Os elementos estruturadores são:

- GÊNEROS ANTECEDENTES:** Inclui "Gênero discursivo E-mail" e "Gênero discursivo Carta de reclamação".
- ELEMENTOS ESTRUTURADORES:** Inclui "Identificação do requerente", "Assunto do requerimento", "Órgão responsável", "Validação do requerimento", "Corpo do texto" e "Campo de anexos dos documentos com probatório".

Fonte: Santana (2024, p. 64).

Portanto, esse processo de leitura contribuiu para os estudantes transferirem outras situações para o contexto da escola, quais sejam: situações da vida cotidiana ou do trabalho, garantindo um desempenho no requerimento e nos gêneros inter-relacionados.

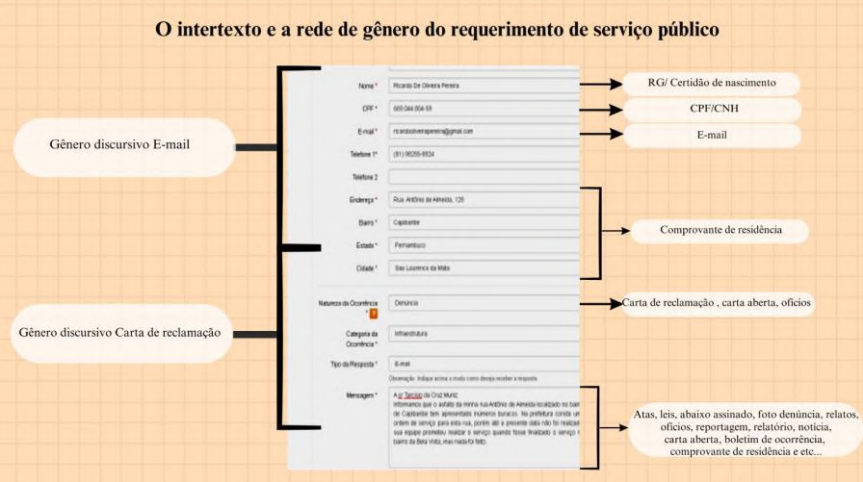
2ª Etapa: O gênero requerimento como onda

Nessa perspectiva, o gênero requerimento como onda nos remete a uma análise sobre quais gêneros estão interligados a uma rede de gêneros. No caso do requerimento, os estudantes fizeram um exercício autêntico de solicitar serviços a uma instituição pública, ou seja, serviços relacionados ao cotidiano social, tais como: serviços de limpeza urbana, recolhimento de entulhos, dentre outros.

Nesse sentido, observa-se a importância de um debate a partir das indagações do Quadro 1, para análise e comparação entre os gêneros discursivos carta de reclamação, *e-mail* e requerimento, ou seja, explorando as aproximações e os distanciamentos linguísticos e estruturais desses textos.

Após o debate, propusemos que os estudantes listassem quais gêneros discursivos se inter-relacionam com o requerimento de serviços públicos, isto é, servindo de “andaimos” tanto na produção quanto na compreensão do requerimento, o que podemos observar na Figura 3.

Figura 3: A rede de gêneros do requerimento



Fonte: Santana (2024, p. 66).

3ª Etapa: O gênero requerimento como campo

Nessa etapa, o estudante não só ampliou seu repertório, como aprendeu a criticar e a desenvolver uma consciência crítica sobre o gênero requerimento de serviços públicos. Nesse caso, refletimos sobre os aspectos ideológicos e propusemos um conhecimento intenso, ampliando a capacidade de pensar e agir de forma diferente sobre o requerimento. Para isso, é fundamental explorar o requerimento a partir de suas limitações, mutações e possibilidades. Nessa fase, pretendemos levar os discentes a repensar sobre os contextos de produção, recepção e circulação do gênero discursivo em questão da seguinte forma: quais os assuntos recorrentes dos requerimentos? O requerimento é a única forma de interação entre o cidadão e a prefeitura? De que forma solicitavam

os serviços antigamente? É suficiente a resposta por *e-mail* e telefone? Caso o cidadão não seja atendido, o que fazer? Que outras formas existem para interagir com a prefeitura? Será que o gênero requerimento atende às necessidades do cidadão? Sendo assim, os estudantes puderam escrever, analisar, criticar e comparar seus requerimentos com os dos vereadores para refletir sobre as reais demandas sociais da cidade enquanto cidadãos de direitos.

O Quadro 1 apresenta uma adaptação inspirada na tese de Devitt (neste volume) em que apresenta o gênero discursivo requerimento de serviços públicos sob o olhar da tríade pedagógica, revelando o gênero como partícula, como onda e como campo. Desenvolver essa prática pedagógica de Devitt (neste volume) não foi simples, pois requereu uma consciência do gênero requerimento de serviços públicos, observando-o em três dimensões: (i) compreender o requerimento como coisa, ou seja, revestido de um propósito que fará o estudante entender que as pessoas produzem os gêneros discursivos com uma finalidade; (ii) perceber o requerimento como processo, isto é, pode sofrer mudanças significativas e se relaciona com gêneros antecedentes; e (iii) perceber que o requerimento está inserido numa instituição com objetivos específicos.

Quadro 1 – Tríplice pedagogia para o ensino do gênero requerimento de serviços públicos

	Ensino do gênero requerimento como partícula	Ensino do gênero requerimento em relação com os gêneros antecedentes	Ensino do gênero requerimento como elemento para desenvolvimento da consciência crítica
OBJETIVO	Aprender a escrever o gênero requerimento	Aprender a como se apoiar em gêneros anteriores para	Aprender a criticar e a modificar o gênero requerimento no

	de serviços públicos.	compreender o requerimento.	contexto da instituição pública.
PARTÍCULA	Que outros gêneros importantes circulam com o gênero requerimento? Como podemos reconhecer e categorizar o requerimento?	Quais gêneros servem como antecedentes do requerimento?	Quais são os componentes da consciência crítica? Como se aplicam aos gêneros?
	Como os alunos podem aprender sobre o gênero requerimento?	Que gêneros fortalecem a compreensão do requerimento?	Quais os elementos do gênero requerimento se prestam a desenvolver a consciência crítica?
	Quais os elementos estruturadores que compõem o gênero requerimento?		Que componentes dos gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
PROCESSO	Como a forma do gênero requerimento mudou com o tempo?	Como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Quem escreve o requerimento de serviços públicos? Qual a função do gênero requerimento? O que esperar de quem ler o requerimento?

			Que resposta social tem esse gênero? Qual a relação entre os interlocutores?
	Como os estudantes da EJA 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?
CONTEXTO	Quais gêneros relacionados ao requerimento os alunos precisam usar?	Que outros gêneros interligados a uma rede de gêneros poderão surgir a partir do gênero requerimento?	Qual a finalidade do gênero requerimento para quem utiliza? Como a reflexão e a crítica do requerimento podem afetar 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 com o contexto	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos	

	ou cultura mais ampla?	alunos em contextos futuros?	
--	---------------------------	------------------------------------	--

Fonte: Santana (2024, p. 69).

Ao delinear essas ações, pretendíamos que os estudantes da EJA, por meio dessas experiências, percebessem que, na medida em que transitam dos contextos familiares para os menos familiares, “os gêneros os moldam e como eles podem moldar os gêneros” (Devitt, 2009, p. 18) Dessa forma, pretendeu-se contribuir com o processo de produção do requerimento dos alunos, considerando os fenômenos presentes no seu discurso.

Análise dos dados e reflexões para o ensino

Partindo do exposto até aqui, apresentamos uma análise de um requerimento produzido pelos estudantes, bem como o propósito comunicativo almejado ao escolher esse gênero discursivo. Para tanto, foi oportunizado aos aprendizes um momento para reflexão, discussão e debate a partir dos seguintes questionamentos: quais os serviços públicos afetam o cotidiano dos alunos? Em quais serviços os discentes sentem dificuldade de informar a secretaria responsável? Já conseguiram realizar alguma reclamação ao setor responsável?

Como vimos, o propósito comunicativo peculiar do gênero requerimento de serviços públicos é solicitar. É visível nas produções dos estudantes a intenção de requerer algum serviço pela insatisfação do atendimento da instituição pública. Concretamente, com a análise do requerimento, apresentaremos, a seguir, um compilado dos resultados com as ocorrências das solicitações dos estudantes, bem como as secretarias responsáveis por receberem as demandas realizadas através da ouvidoria do município de São Lourenço da Mata e dos assuntos mais recorrentes nos textos dos discentes. Esse panorama revela as preocupações e reivindicações dos alunos da EJA em solucionar

problemas reais que impactam não somente o seu cotidiano, mas de toda a comunidade em que está inserido.

Quadro 2: Panorama dos assuntos recorrentes nos requerimentos que compõem o corpus da pesquisa

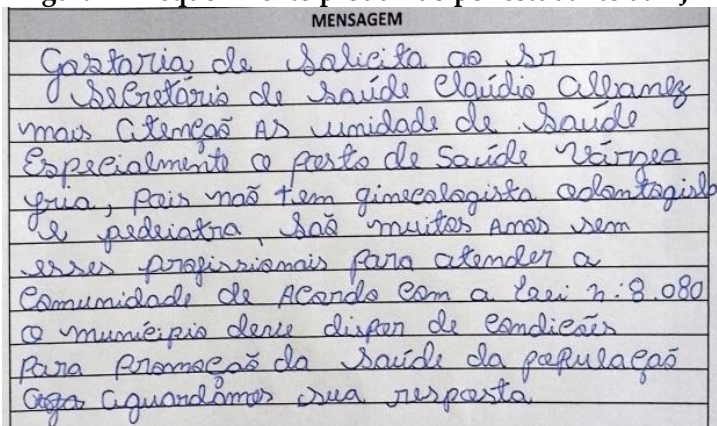
N.º	Assunto	Secretaria responsável	Ocorrências
01	Ampliação dos boxes dos feirantes	Infraestrutura	01
02	Muro de arrimo	Infraestrutura	03
03	Limpeza urbana	Infraestrutura	03
04	Iluminação pública	Infraestrutura	04
05	Saneamento básico	Infraestrutura	02
06	Transporte escolar	Secretaria de Educação	02
07	Segurança nos bairros	Segurança Pública	02
08	Atendimento médico	Secretaria de Saúde	01
09	Calçamento	Infraestrutura	05
10	Manutenção de pontes	Infraestrutura	01
Total:			25

Fonte: Santana (2024, p. 88).

Dessa forma, o quadro revela motivos reais, intenções autênticas, críticas plausíveis e valores inegociáveis constituídos por meio do propósito comunicativo dos aprendizes da EJA. Por fim, promover essa relação repleta de sentidos garante não só uma performance crítica, consciente e democrática, mas um indivíduo comprometido democraticamente com sua sociedade. Diante dessa compreensão, os gêneros nos orientam, nos guiam e fornecem estratégias para agir em sociedade. Considerando essas “paisagens de sentido” (Bazerman; Prior, 2003, p. 285), os gêneros não devem ser ensinados e retirados de seu contexto de uso com a finalidade didática ou por exigência curricular, mas adentrar em “relações sociais, a pensar, a agir e a reconhecer situações de determinada

forma e orientar-se para objetivos, valores e pressupostos específicos”, conforme defendem Bawarshi e Reiff (2013, p. 83).

Figura 4 - Requerimento produzido por estudante da EJA



Fonte: Santana (2024, p. 100).

Como podemos observar no requerimento apresentado na Figura 4, atende-se à estrutura do gênero discursivo e o texto é iniciado com menção ao vocativo “Sr. Claudio Albanez” (Secretário de Saúde). Nessa produção, o requerimento como partícula não obteve um caráter isolado, mas a autora considerou o contexto social, a situação retórica e a finalidade comunicativa. Percebe-se que a estrutura do gênero atende aos propósitos da autora, de modo que solicita em seu texto um serviço público real à Secretaria de Saúde do Município de São Lourenço da Mata. Nessa dimensão do ensino, é nítido o comprometimento da estudante em produzir um texto crítico, argumentativo e expressando uma necessidade não só individual, mas de interesse coletivo.

Na perspectiva do requerimento como onda, a partir da proposta de Devitt (neste volume), constatamos, nessa produção, que há uma intrínseca relação interdiscursiva com gêneros discursivos que serviram de apoio tanto para o preenchimento dos dados pessoais, como para a escrita do corpo textual e o processo de envio. A autora recorre às informações ancoradas em outros

gêneros discursivos, tais como: *e-mail*, RG, CPF, comprovante de residência, certidão de nascimento, CNH, carta de reclamação, leis, relatórios, relatos, protocolos, para compor o repertório linguístico de seu texto.

Quanto ao requerimento como campo, há ênfase no desenvolvimento de uma consciência crítica construída a partir dos debates em sala de aula e da reflexão das diversas formas de interação com o setor público. No decorrer da produção, a estudante questionou: “caso eu não seja atendida, eu posso levar o protocolo recebido por *e-mail*? Posso publicar em rede social? Ou entregar o requerimento ao vereador que votei?”. Tais inquietações proporcionam ao estudante refletir sobre novas possibilidades de interagir com as instituições públicas, isto é, analisando as perspectivas e limitações do gênero requerimento. É perceptível o nível de consciência crítica, pois ela dispõe em sua produção a crítica ao serviço público, buscando, assim, soluções através de seu requerimento.

Considerações finais

O ensino de gênero discursivo sob uma única perspectiva teórica tem causado resultados desafiadores que impactam na leitura, produção e compreensão dos estudantes, pois impedem de enxergar o linguístico e o social através dos gêneros que circundam o indivíduo fora do contexto escolar. No âmbito escolar tais limitações afetam especialmente os estudantes da EJA, pois frequentemente estudam gêneros discursivos definidos por um currículo retrógrado e sem nenhuma relação com as práticas discursivas vividas pelos indivíduos em contextos reais.

Dentre as contribuições da pesquisa realizada, podemos destacar o protagonismo da rede de gêneros interligada ao requerimento, pois essa inter-relação se mostrou relevante ao proporcionar aos estudantes o contato e experiências discursivas significativas com outros gêneros. Nesse contexto, os alunos não produziram unicamente o requerimento, mas obtiveram acesso a

outros textos, tais como: relatórios, vídeos, fotos-denúncia, abaixo-assinados, protocolos, boletos de impostos, dentre outros.

No tocante à pesquisa, percebemos algumas fragilidades nos documentos oficiais que têm a finalidade de nortear as atividades com o eixo de leitura e escrita. Durante décadas, apresentam um repertório de gêneros discursivos didáticos com uma funcionalidade questionável, simulando propósitos, contextos e interlocutores. Diante desse cenário, a escola tem desconsiderado as experiências discursivas, as práticas comunicativas, os conhecimentos prévios e os diferentes contextos dos estudantes.

No percurso metodológico da pesquisa, a abordagem pedagógica de Devitt (neste volume) proporcionou uma produção crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes, ou seja, a motivação do escrever para alguém real e com propósitos autênticos fortaleceu não só a prática pedagógica da professora, mas estabeleceu direitos antes negados pela escola. Além disso, comprovou que é imprescindível a discussão de um currículo que atenda ao público da EJA com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagens e potencializar os letramentos para além dos textos canônicos.

Nessa esteira, as práticas do ensino explícito não dão conta da complexa relação entre o gênero e o indivíduo. Por isso, partindo dessa evidência, consideramos o estudante como um protagonista crítico, consciente e atuante no contexto social. Como podemos observar, o gênero requerimento proporcionou aos discentes da EJA um exercício democrático na expressão de suas ideias, críticas, opiniões e insatisfações a partir das diversas solicitações e demandas legítimas através da Ouvidoria eletrônica do município de São Lourenço da Mata. O requerimento de serviços públicos revelou uma poderosa ferramenta para o estudante mobilizar o gênero como ação sobre o meio, por meio de textos em diferentes práticas discursivas. O foco da reflexão proposta pela pesquisa à luz da teoria ERG é conceber o gênero como “ação social”, ou seja, um propósito convencionado por motivos sociais que atendem aos

interesses específicos atrelados a uma situação recorrente já constituída socialmente.

Vimos, com este trabalho, que há muito a ser explorado e discutido no âmbito do ensino de gênero, especialmente com o requerimento de serviço público, que revelou sua dimensão social em diferentes propósitos comunicativos, além de ser um gênero propositivo e promissor para auxiliar os professores com uma prática exitosa no ensino de gênero como ação social. Portanto, acreditamos que esta investigação valida a necessidade de ampliar e diversificar o repertório de gêneros discursivos ofertados para os estudantes da EJA.

Capítulo 7

O trabalho com publicidade e o desenvolvimento da consciência crítica de estudantes do Ensino Fundamental¹

Taína de Sousa dos Anjos

Introdução

A língua como enunciado permeia a vida cotidiana do sujeito, nos seus modos de agir e interagir socialmente, e um dos desafios é ensinar a noção de gênero como ação social, no contexto de sala de aula, ressaltando seu funcionamento em situações sociais reais, na tentativa de distanciar-se, parcialmente, da ideia de simulacro. É, nesse contexto, que urge a necessidade de levantar questões didáticas voltadas para os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), multimodalidade, múltiplas semioses e intergenericidade.

Notadamente, a língua varia e é constituída por um conjunto de práticas discursivas e sociocognitivas. Marcuschi (2008, p. 58) considera que “é fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso”. Assim, consideramos que texto e discurso estão imbricados, são complementares ao ponto que o texto contempla as formas linguísticas e sua organização, e o discurso contempla o funcionamento enunciativo e os efeitos de sentido na circulação sociointerativa.

Diante disso, escolhemos para a proposição didática o gênero textual anúncio publicitário pela percepção da evolução discursiva

¹ Dissertação de Taína de Sousa dos Anjos. ANJOS, Taína de Sousa. Publicidade na sala de aula: a intergenericidade na construção da consciência crítica do aluno do 6º ano a partir da leitura de gênero do mundo real. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

do gênero, em que traz elementos estruturais tipificados atrelados aos aspectos multimodais, multissemióticos, intergenéricos e ideológicos, a fim de persuadir o interlocutor de maneira direta ou indiretamente. Considerando o suporte de veiculação, o gênero também evoluiu nesse aspecto e adequou-se à realidade da sociedade tecnológica a fim de atender uma necessidade comunicativa, contribuindo com a noção de gênero como ação social na linha de Miller (2012), atentando para o contexto real de produção, circulação e recepção.

Sendo assim, julgamos relevante trazer uma discussão para o ensino de Língua Portuguesa centrada no desenvolvimento da consciência crítica de gênero, levando em conta o gênero na concepção de ação social, visto que o gênero foco deste estudo é uma das sugestões para o ensino de gênero textual estabelecida pelo documento normativo da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que preza pelo desenvolvimento de habilidades por meio da análise dos efeitos de sentido do texto que possam fortalecer a persuasão nos textos publicitários. O documento também destaca a análise de gêneros multimodais e seus elementos semióticos, que permeiam as práticas sociais diárias e fazem parte desse processo de construção de sentidos, o que evidencia sua relevância para um ensino de língua materna contextualizando o gênero quanto a sua natureza real de produção, circulação e recepção.

Para tanto, entendemos ser importante um trabalho orgânico e sistematizado, que adote uma teoria pedagógica que subentende o trabalho com a leitura de textos. Nesse universo, acreditamos que tal prática deva ser apoiada na proposta teórico-metodológica apontada por Amy Devitt (neste volume), a qual contempla a exploração do conhecimento prévio dos alunos e a análise com base nas três pedagogias para o ensino de gênero, que trata o gênero como partícula, onda e campo, a fim de desenvolver o ensino da consciência crítica do gênero, considerando possíveis adaptações necessárias para atender aos objetivos desta pesquisa diante do público-alvo.

Partindo dessa discussão, e considerando a necessidade de levantar questões sobre a intergenericidade e a leitura de gêneros do mundo real, levando em conta o gênero como ação social na escola, bem como preparar os alunos para as complexas dinâmicas comunicativas do mundo em que vivemos, o presente estudo objetiva analisar como o ensino do gênero anúncio publicitário, na perspectiva de ação social e intergenericidade, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero.

Para além das considerações iniciais e finais, este trabalho se organiza em cinco tópicos. Primeiramente, versamos sobre as teorias de gênero que adotam uma ligação entre as tradições linguística e retórica, bem como sobre a abordagem de gênero como ação social. Posteriormente, aprofundamo-nos na pedagogia desenvolvida por Devitt (neste volume), que trata os gêneros, metaforicamente, como partícula, onda e campo, a fim de considerar suas implicações para o ensino e promover o desenvolvimento da consciência crítica de gêneros. No tópico seguinte, discorreremos acerca dos elementos estruturais que compõem o gênero anúncio publicitário: as multissemiões e a intergenericidade. No quarto tópico, detalhamos todo o percurso metodológico desta pesquisa. Finalmente, no quinto tópico, apresentamos as análises dos dados coletados e os resultados obtidos pela intervenção didático-pedagógica realizada à luz da Tríplice Pedagogia de Devitt.

Teorias e implicações para o ensino de gênero

Refletir sobre o que é gênero se faz necessário, uma vez que o gênero é tão antigo quanto a linguagem e que essa o envolve, essencialmente. É fonte inesgotável de estudos acadêmicos, pois assim como a linguagem, podemos dizer metaforicamente, que os gêneros também passam por metamorfoses para atender as situações comunicativas, o que pode servir de base para um novo olhar a respeito da mesma temática.

Bezerra (2022, p. 54) adota a perspectiva de conceber o gênero como “categorias culturais holísticas, profundamente imbricadas na vida social, portanto, sensíveis à complexidade, à variedade e à dinamicidade da atividade comunicativa e interacional levada a cabo pelas pessoas nas situações mais diversas”. Em adição, Marcuschi (2011, p. 18) preza pelo entendimento de que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Bazerman (2020, p. 80) destaca que os “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização explícitas [...]”. São rotinas sociais do nosso dia a dia, são formas que não possuem estruturas rígidas, são formas dinâmicas culturais e cognitivas de ação social. O gênero estrutura uma sociedade, bem como é estruturado por ela.

Considerando as acepções teóricas, que se complementam e contribuem para a compreensão do objeto de estudo, optamos por não discutir uma abordagem específica e sim uma interconexão de teorias e metodologias, tornando-as integradas. Assim, elegemos a teoria de gênero em ESP (*English for Specific Purposes*) – Inglês para Fins Específicos, que concebe o gênero como formas de ação comunicativa, tendo o propósito comunicativo como ponto inicial para a identificação e análise do gênero; e, a teoria dos Estudos Retóricos de Gênero (doravante ERG), que define o gênero como formas de ação social, concentrando-se mais em como os gêneros poderão capacitar os usuários a realizarem ações e relações sociais, que ajudam a reproduzir práticas e realidades sociais.

Enquanto em ESP o gênero é compreendido como ferramenta comunicativa, em ERG é compreendido como intrinsecamente ligados à situação, como afirmam Bawarshi e Reiff (2013). Ambas as abordagens para estudo de gênero, linguística e retórica, reconhecem a ligação entre textos e contextos.

Diante do ponto de vista de que os gêneros incorporam dinamicamente os modos de conhecer, ser e agir de uma comunidade, emerge a concepção do gênero como ação social

defendida por Miller (2012), que reitera a ideia de que a compreensão de gênero como ação social na perspectiva dos ERG está fundamentada na fenomenologia, relacionada à noção de intencionalidade, considerada como “o mundo da vida”, tornando-se o mundo onde são compartilhadas, socialmente, experiências e atividades humanas. Essa contribuição de Miller (2012) para os ERG deu ênfase à ideia de que as ações estão baseadas em situações recorrentes, ou seja, na relação entre os gêneros e a forma como construímos, interpretamos e agimos nas situações.

No mundo real, lidamos com gêneros que frequentemente são vistos na relação com outros gêneros, com certo grau de sobreposição a fim de cumprir um propósito comunicativo. Segundo Bezerra (2017),

É possível estudar os gêneros em agrupamentos do ponto de vista de sua produção individual, assim como é possível agrupá-los a partir da atividade profissional de um grupo de pessoas. [...] É possível estudá-los como “materializados” em artefatos textuais que refletem o comportamento verbal de determinado campo disciplinar, ou como gêneros inter-relacionados que se imbricam discursivamente através de diferentes áreas disciplinares (Bezerra, 2017, p. 61).

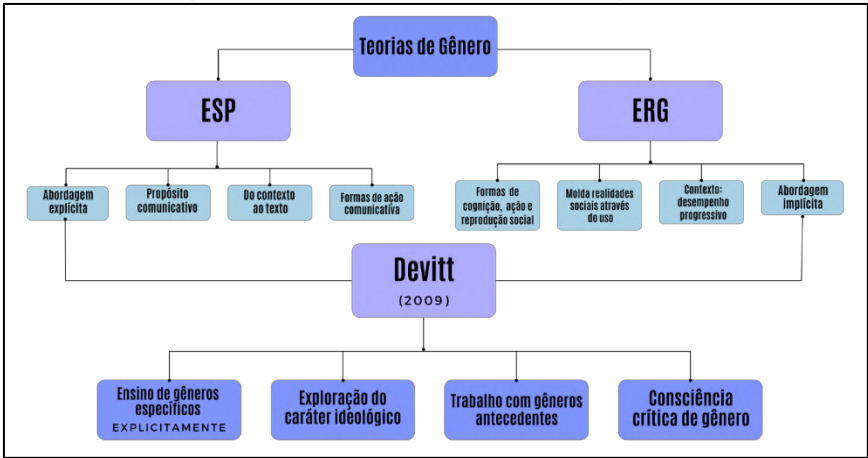
Desse modo, é importante refletirmos sobre a concepção de que o conceito de gênero perpassa diversas áreas do conhecimento, considerando-o como ação social e não como um conjunto de convenções formais. Assim, torna-se mais interessante ter um olhar pelo caminho da função do gênero do que apenas pela forma.

Para dialogar num enfoque complementar para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero, recorreremos à abordagem interativa de Devitt (neste volume), com ênfase no ensino explícito da consciência crítica de gênero como estratégia de aprendizagem e não na perspectiva de análises estruturais e linguísticas. Para Bezerra (2020), a abordagem pedagógica de Devitt (neste volume) dá ênfase à consciência crítica de gêneros

possibilitando a compreensão dos estudantes dentro das relações imbricadas entre contextos, formas e possibilidades ideológicas dos gêneros. Devitt enfatiza que a metodologia para ensinar a criação da consciência crítica de gêneros parte do ensino de gêneros antecedentes, que são aqueles com os quais já se tem experiência, que o aluno trouxe como conhecimento prévio e é a partir deles que se produz um novo gênero.

Assim, propomos a análise do fluxograma, como uma tentativa de representar a ideia defendida por Devitt (neste volume) com relação ao ensino explícito de gêneros, que converge com as teorias apresentadas nas abordagens do ESP e dos ERG, consolidando o gênero como ação social para o desenvolvimento da consciência crítica.

Figura 1 – Imbricações das teorias de gênero.



Fonte: Anjos (2024, p. 29)

Essa pedagogia do ensino explícito apresentado por Devitt (neste volume) perpassa o reconhecimento das limitações desse ensino, explorando o caráter ideológico por meio da proposta de ensino de gêneros antecedentes. Esse processo pode ser o ponto inicial para desenvolver nos alunos uma consciência crítica, a fim de perceber como os gêneros funcionam, “sua natureza retórica e

ideológica, e as escolhas que os escritores podem fazer [...]” (Devitt, neste volume, p. 31).

Notadamente, o ensino de gênero poderá alcançar seu valor significativo se atrelado à visão defendida por Devitt, que propõe uma perspectiva interativa que contempla as três abordagens pedagógicas: o ensino explícito de um gênero específico, o ensino de gêneros antecedentes e o ensino da consciência crítica de gênero, metaforicamente, denominadas de partícula, onda e campo, respectivamente. Essa proposta da Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume) e suas contribuições para o ensino da consciência crítica de gênero abordaremos a seguir.

A abordagem pedagógica de Devitt: contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero

Considerando que o gênero assume um papel importante em mediar ações e situações, é interessante ressaltar a necessidade de uma abordagem em que o ensino de gênero tenha um significado social e cultural, atentando para o desenvolvimento de uma consciência crítica ampla por meio do caráter ideológico. Diante desse processo, é importante considerar que estudantes trazem consigo conhecimento prévio de gênero que têm contato em seu cotidiano.

Assim, pode se desenvolver o processo do ensino da consciência crítica de gêneros que, para tanto, perpassa pelo ensino de gêneros específicos, porém é importante ponderar que nem todo gênero específico é antecedente, considerando o ponto de vista de conhecimento do aluno. Devitt (neste volume) chama de gêneros antecedentes, os gêneros específicos com os quais os estudantes têm contato cotidianamente, dentro ou fora do ambiente escolar, que possam servir de fundação para aprender novos gêneros.

A autora considera que esses “são gêneros específicos com os quais se têm experiência e a partir dos quais se parte quando escreve um novo gênero.” (Devitt, 2009, p. 101). Essa perspectiva se dá a partir da necessidade da escrita de um novo texto. Com esse

propósito, o estudante pode partir de um gênero que já faz parte do seu conhecimento de mundo para aprender a escrever novos gêneros. Na tentativa de desenvolver uma consciência crítica de gênero, o trabalho com gêneros antecedentes pode ajudar o estudante a reconhecer o gênero como retórico, desenvolvendo, assim, a noção de ação social.

Assim, a abordagem metodológica para o ensino de gênero baseada na teoria dos ERG e das três pedagogias apontadas por Devitt (neste volume) pode ser o alicerce para o desenvolvimento de um ensino de gêneros que evidencie o real papel que desempenham, relacionado sobre como os indivíduos constroem e se engajam em suas práticas sociais, a fim de participar e intervir nas situações com que se deparam.

Desse modo, apresentamos como principal aporte teórico-metodológico deste estudo a Tríplice da Pedagogia de Devitt que concentra seu trabalho com base nas experiências vivenciadas no Ensino Superior. No entanto, essa abordagem pedagógica nos oportuniza a fazer uma adaptação para que possa atender às especificidades da Educação Básica para o desenvolvimento da nossa análise, especificamente, aos alunos do sexto ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase não na escrita como prevê a proposta pedagógica da autora, mas sim na compreensão leitora e no desenvolvimento crítico de leitura de gênero, para que o aluno possa “compreender o gênero como construtos criados, dinâmicos e ideológicos” (Reinaldo; Bezerra, 2012, p. 84).

As três pedagogias de gênero propostas por Devitt (neste volume), que são apresentadas para esclarecer e não para delimitar, tratam os gêneros como partículas ou coisas, gêneros como ondas ou processos e gêneros como campos ou contextos. Bezerra (2020, p. 64) colabora com a ideia de que a autora se propõe a “reconhecer as limitações 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]”.

Nessa Pedagogia Tríplice, percebemos que a primeira considera o objeto a ser analisado e a materialidade do gênero no que tange à linguagem e à forma; a segunda considera o processo de construção tendo em vista todo o repertório, o conhecimento prévio do estudante; e a terceira relaciona-se com o todo, avalia a possibilidade de o aluno criticar e modificar o gênero, desenvolvendo sua consciência crítica considerando os contextos do gênero em ação numa relação social.

Para atender essa perspectiva, tratamos da leitura do gênero anúncio publicitário veiculado em plataformas digitais como *Instagram* e *YouTube*, com o intuito de analisar o gênero no seu contexto real e sua relação com outros gêneros a serviço de uma ação social.

É possível considerar que os gêneros multimodais, indiscutivelmente, fazem parte do nosso cotidiano desde sempre, no entanto, com a inovação tecnológica houve uma ressignificação de comportamento comunicativo e das relações de interações sociais, as quais reforçam novas possibilidades de leitura para inferir e/ou criar novos sentidos aos textos.

Diante disso, é importante atentar para os gêneros que circulam nos ambientes virtuais que são produzidos contemplando os elementos multissemióticos. Conforme Marcuschi (2010), o ambiente virtual é heterogêneo, apresenta formatos diferentes que permitem muitas maneiras de operação que são relativas aos processos interativos. Nesses ambientes, os gêneros possuem uma estética que permite modificações estratégicas para atender à necessidade comunicativa do público-leitor. Neles não encontramos apenas signos escritos, e sim uma gama de modalidades de linguagens, semioses e inter-relações textuais, que mesclam com os signos escritos para a construção de sentidos, ideologias e intenção comunicativa. Quando a produção de um novo gênero tem como base um gênero anterior, podemos inferir que a produção parte de um contexto de inter-relação, de intergenericidade.

Por isso, é pertinente ressaltar a importância do poder da leitura crítica, considerando os gêneros que estão presentes no nosso cotidiano, repletos de elementos multimodais e multissemióticos que os compõem, fazendo parte de uma comunicação que vai muito além das palavras, tema que abordaremos a seguir.

A linguagem publicitária: muito além das palavras

Com o advento da era tecnológica, emergem gêneros que renovam a estética da escrita e da leitura trazendo duas características importantes para a natureza do texto na tela: a interatividade e a multimodalidade. São gêneros variados que, em sua maioria, têm similaridades em outros ambientes. Marcuschi (2010, p. 15) ressalta que “os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre atividades comunicativas, ao lado do papel e do som”.

Seguindo os fundamentos de que o texto não deve ser considerado pela sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento comunicativo, Marcuschi (2008) frisa algumas implicações no que diz respeito a essa posição:

- O texto como *um sistema de conexões de vários elementos* (sons, palavras, contextos, ações, significações);
- O texto construído por meio de *multissistemas*, que envolve aspectos linguísticos e não linguísticos, tornando-se *multimodal*;
- O texto como um *evento interativo*, que considera um processo de coprodução e não se dá de maneira solitária;
- O texto composto de *elementos multifuncionais*, que pode contemplar aspectos como: uma palavra, um som, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Diante disso, percebemos que o gênero em estudo, o anúncio publicitário, contempla os aspectos essenciais das condições sociocomunicativas e sociointerativas, pois além das estruturas

linguísticas, traz elementos visuais e sonoros que o compõem, e, é por meio dessa fusão de linguagens intencional que se constroem os sentidos a respeito da marca, do produto ou da ideia. Muitas vezes, os recursos multissemióticos atingem o propósito comunicativo, necessitando de pouco ou nenhum texto verbal.

Há também uma grande relevância na produção de anúncios publicitários que partem de textos anteriores. Quase sempre as palavras e frases que usamos, já ouvimos ou lemos em algum outro repertório linguístico, pois, intrinsecamente, fazemos esse compartilhamento mútuo. Com isso, percebemos que os gêneros não têm uma relação biunívoca com as formas textuais, haja vista que, muitas vezes, um gênero exerce a função de outro. Bhatia (2004, *apud* Bezerra, 2017, p. 48) destaca que no mundo real, lidamos com gêneros que “frequentemente são vistos na relação com outros gêneros, com certo grau de sobreposição ou até, por vezes, de conflito”.

Nessa perspectiva da análise de gêneros, considerando-os como entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real, Bezerra (2017) aponta os processos de inter-relações entre gêneros para uma concepção de gênero como ação social. Considerando essa mistura de gêneros, Marcuschi (2008, p. 165) destaca que, pessoalmente, adota o conceito de intergenericidade para “designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”.

Esse fenômeno da mescla de gêneros traz uma interpretação possível de que haverá intergenericidade quando for possível constatar, em um texto, traços de pelo menos dois gêneros, um deles prevalecendo para a sua identificação, considerando o seu propósito comunicativo. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 167) destaca que “a publicidade opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem”.

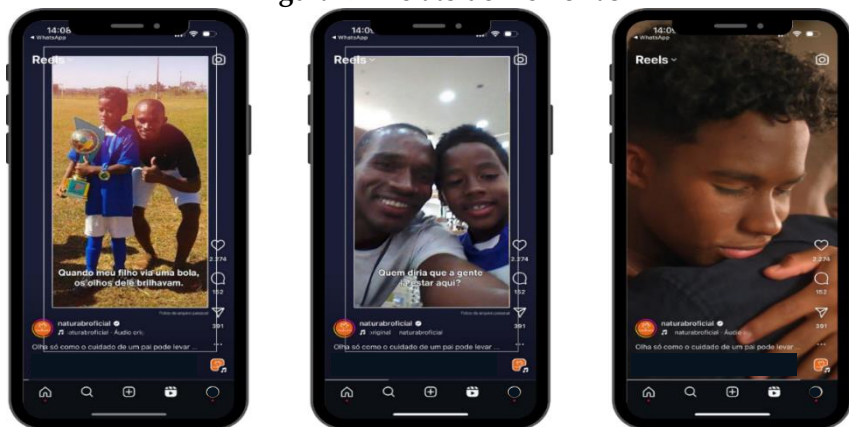
Os gêneros, especificamente, os do campo publicitário utilizam como estratégia se manifestar por meio de inter-relações e não de modo isolado. Esse diálogo com outros gêneros favorece a adoção de

um comportamento de leitura que pode ser renovado, possibilitando uma leitura de gêneros que se organizam no mundo real.

Considerando essa ligação entre os gêneros, Bhatia (2004) “propõe o conceito de ‘colônia de gêneros’”, (Bezerra, 2017, p. 57-58) que consiste na versatilidade na qual os gêneros se manifestam, tanto na perspectiva de análise quanto nos níveis de generalização. Por um lado, é possível entender o conceito de colônia dentro da perspectiva de partilha de propósito comunicativo, por outro, é concebida a ideia de colonização, o que o autor denomina de “invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica, levando frequentemente à criação de formas híbridas”.

Segundo Bezerra (2017), esse conceito eleva a análise de gêneros a um patamar crítico, porque manifesta tanto o pondo de vista discursivo quanto o composicional, em torno de um mesmo propósito comunicativo, conforme observamos na análise da figura a seguir.

Figura 2 – Relato de memórias



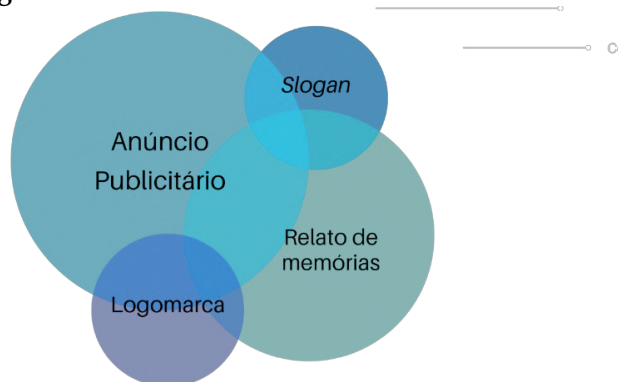
Fonte: Anjos (2024, p. 61).

No exemplo da Figura 2, podemos perceber que o propósito comunicativo explícito do anúncio é enfatizar o Dia dos Pais e reforçar os valores da marca Natura, porém, implicitamente,

promove uma campanha para venda dos seus produtos. Outras diferentes intenções concorrem, formando um conjunto de propósitos comunicativos, com o objetivo de atrair o leitor através da narrativa da história de Endrick Felipe, jogador de futebol do Clube Real Madrid e da Seleção Brasileira, por meio do gênero relato de memórias. Diante disso, nesse caso, podemos considerar que uma grande tendência contemporânea da publicidade na sociedade, é que o produto não é o protagonista da campanha, mas é contemplado, implicitamente, assumindo um propósito significativo.

Assim, considerando a leitura do anúncio acima, produzimos o diagrama a seguir para visualizar a confluência de gêneros que aparecem mesclados.

Figura 3 – Colônia de Gêneros: o anúncio



Fonte: Anjos (2024, p. 62).

Nessa configuração, conseguimos perceber a teoria de Bhatia (2004) abordada por Bezerra (2017), que consiste no gênero relato incorporado pelo gênero anúncio. Nesse contexto, o gênero relato transforma-se no interior do anúncio e passa a atuar em função dele, como parte constituinte e inseparável. Assim, altera a sua natureza intrínseca relacionada à sua esfera de atuação, aos propósitos comunicativos originais, ao contexto de uso e ao relacionamento entre os sujeitos. Esse fato concorda com os estudos

de Marcuschi (2008) que impera o predomínio da função em relação à forma quanto a interpretabilidade do gênero.

No tópico a seguir, tratamos do percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento e a aplicabilidade desta pesquisa, que contemplou uma proposta de ensino utilizando o gênero anúncio publicitário fundamentada na Tríplice Pedagogia para o ensino de gênero de Devitt (neste volume).

Percurso metodológico

Com ênfase no processo de interação entre os interlocutores em que o ato de ler indica formas variáveis da relação entre o leitor e o texto, desenvolvemos um trabalho com o intuito de investigação a respeito dos desafios que envolvem o processo de leitura e compreensão de textos, dando ênfase aos gêneros que circulam nas plataformas digitais que fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens estudantes, os quais têm acesso com uso de equipamentos tecnológicos.

Diante disso, elaboramos propostas de leitura e interpretação desse gênero, contemplando as plataformas digitais como suportes nos quais foram inseridos: o *Instagram* e o *YouTube*, a fim de aproximar o seu caráter real de circulação. Os gêneros selecionados foram da empresa Natura & Co, por contemplar uma gama de possibilidades temáticas e estruturais do gênero para enriquecer a análise e desenvolver a leitura dos estudantes. O processo metodológico foi dividido em 3 (três) oficinas, que foram vivenciadas num quantitativo de 10 (dez) aulas, inseridas no cronograma do segundo semestre do ano letivo de 2023.

A unidade escolar onde foi realizada a intervenção pedagógica proposta neste estudo foi a Escola Municipal de Tempo Integral São Sebastião, localizada na Zona Rural da cidade de Jaboatão dos Guararapes. A instituição funciona nos dois turnos, em tempo integral, atendendo a estudantes do 6º ao 9º dos Anos Finais do Ensino Fundamental em doze turmas.

Foram propostas atividades para toda a turma do 6º ano A, a qual era composta por 31 (trinta e um) estudantes matriculados, porém, desse quantitativo, somente 14 (quatorze) participaram de todo o processo de aplicação das atividades, da primeira oficina até a última.

Dessa forma, utilizamos como critério de seleção do *corpus* a análise das respostas apenas dos estudantes que participaram de todo o processo. Tomamos por base as interpretações das leituras realizadas do gênero anúncio publicitário para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero, fundamentada na abordagem pedagógica de Devitt (neste volume), nas reflexões acerca dos ERG, e na intergenericidade. Porém, para análise do *corpus* desta pesquisa, nos restringimos ao aspecto intergenérico. Para tanto, a seguir, adaptamos tal abordagem pedagógica na intenção de contemplar a competência de leitura e de interpretação e compreensão de texto direcionada ao público dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – O ensino crítico do anúncio publicitário a partir do modelo de Devitt

O anúncio publicitário como partículas/coisas: gêneros específicos	O anúncio publicitário como ondas/processos: antecedentes	O anúncio publicitário como campos/contextos: consciência
Objetivo: aprender a analisar criticamente o gênero anúncio publicitário	Objetivo: aprender a identificar outros gêneros inter-relacionados com o gênero anúncio publicitário	Objetivo: aprender a criticar e a refletir sobre os aspectos ideológicos presentes no anúncio publicitário
Partícula: que gêneros relevantes estão presentes nas plataformas digitais?	Partícula: que gêneros servem como antecedentes do gênero anúncio publicitário?	Partícula: quais são os componentes do gênero anúncio que levam o estudante a

Que gêneros os alunos precisam aprender?		desenvolver a consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros? (estrutura, conteúdo, elementos multissemióticos e multimodais, aspectos linguísticos, entre outros)	Que gêneros estabelecem claramente potenciais antecedentes?	
Onda: como essas formas mudaram com o tempo?	Onda: como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	
Como e por que o gênero anúncio mudou com o tempo?	Quais os propósitos comunicativos desse gênero? Quais as características formais? Em quais situações são utilizados?	Onda: por que os produtores conscientes do gênero anúncio criticam e modificam esse gênero?
Como os alunos podem aprender esses gêneros?		
Campo: que conjuntos de gêneros os alunos precisam usar para interagir nas plataformas digitais?	Campo: quais gêneros os estudantes reconhecem que podem se inter-relacionar com o gênero anúncio publicitário?	Campo: quais propósitos o gênero anúncio cumpre e desenvolve na vida dos leitores?
Que gêneros eles já conhecem?		

Fonte: Anjos (2024, p. 73).

Nesta pesquisa, esse modelo auxiliou a pensar nas oficinas de aplicação que descreveremos adiante, levando em consideração a nossa realidade escolar.

O desenvolvimento da consciência crítica de gênero

Para aplicação das três pedagogias, consideramos o conjunto de etapas que Devitt (neste volume) destaca sua relevância pelo fato de colaborar com a compreensão dos gêneros como construtos criados, dinâmicos e ideológicos. Para análise do *corpus*, partimos da mesma abordagem supracitada: a primeira etapa concebe o gênero como partícula, o estudo explícito do gênero anúncio; a segunda etapa vislumbra o gênero como processo, que se dá por meio de gêneros antecedentes que ajudam a construir ou modificar o anúncio publicitário por meio da intergenericidade; e a terceira etapa condiz ao gênero como campo ou contexto, em que o estudante reflete e critica, levando em conta os aspectos intergenéricos e o contexto de circulação, para, finalmente, chegar ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Essas categorias serão resumidas nas etapas abaixo:

Etapa 1 – O gênero anúncio publicitário como partícula

Na primeira etapa, apresentamos a plataforma *Instagram*, especificamente, a página oficial administrada pela empresa Natura & Co, fazendo com que os estudantes observassem, de modo geral e amplo o suporte e os estilos do gênero anúncio para reconhecer as composições e aspectos estruturais que o envolve. A título de ilustração, o exemplo a seguir fez parte da composição da atividade de análise.

Figura 4 – Anúncio publicitário: estojo de maquiagem reciclável



Fonte: Anjos (2024, p. 80).

Etapa 2 – O gênero anúncio publicitário como onda

Nessa etapa, a análise foi realizada a respeito de gêneros que estão inter-relacionados com o gênero anúncio publicitário, provocando a intergenericidade. Para desenvolver essa etapa, investigamos os gêneros com os quais os estudantes tiveram contato tanto fora quanto dentro da escola, a fim de ativar o conhecimento prévio do estudante. Para tanto, produzimos uma nuvem de palavras conforme a ilustração a seguir.

Figura 5 – Nuvem de gêneros



Fonte: Anjos (2024, p. 82).

Posteriormente, solicitamos que os estudantes descrevessem os elementos que compreendiam acerca dos gêneros que citaram para formar a nuvem de gêneros. Assim, selecionamos um exemplo para ilustrar os registros acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre gêneros.

Figura 6 - Conhecimento prévio do gênero poema

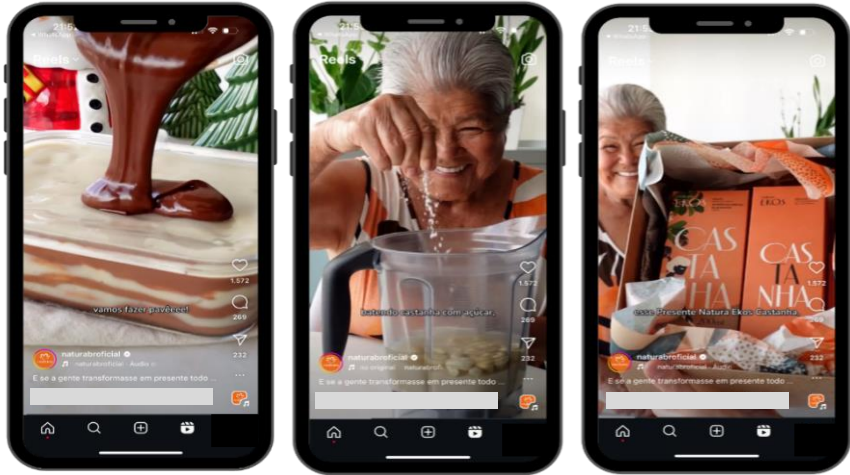
The image shows a handwritten student response on a lined paper. At the top, the word 'Gênero:' is written, followed by the word 'Poema' in cursive. Below this, the student has written a definition of poetry in cursive: 'O poema é um texto escrito em versos, tem palavras que rimam tem estrofes, e para ler tem que dar uma pausa em cada linha'.

Fonte: Anjos (2024, p. 83).

Etapa 3 – O gênero anúncio publicitário como campo

Finalmente, nessa etapa, o aluno teve a oportunidade de ampliar a construção de sentidos e despertar a consciência crítica de gênero ao reconhecer gêneros familiares no processo de intergenericidade que modifica o gênero, a percepção dos possíveis efeitos ideológicos, o contexto de veiculação e uso, e os traços linguísticos. Destacamos, a seguir, um dos textos analisados pelos estudantes nessa etapa final da abordagem didática como forma de ilustração.

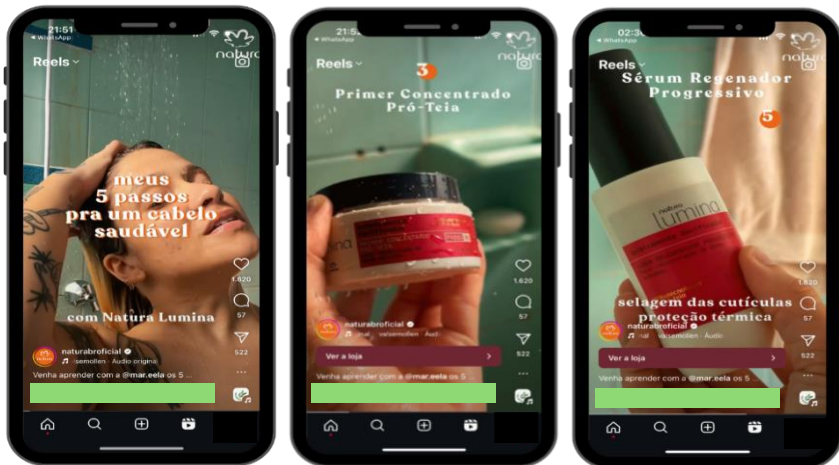
Figura 7 – Intergênero: a receita



Fonte: Anjos (2024, p. 87).

O vídeo mostra um homem e uma senhora asiática fazendo uma receita de pavê de castanha com chocolate. A sequência de cenas se intercala entre os ingredientes sendo adicionados e misturados em panelas e outros recipientes, enquanto eles estão interagindo. Ao final, recebem um Presente Natura Ekos Castanha.

Figura 8 – Intergênero: o tutorial



Fonte: Anjos (2024, p. 88).

O vídeo mostra os 5 passos que a influenciadora Marcela faz para manter a saúde dos seus cabelos. No conteúdo, ela usa os produtos de tratamento da marca Natura para cabelos quimicamente danificados e segue o passo a passo.

De acordo com as etapas elucidadas, a análise partiu da recorrência das respostas evidenciadas nos questionários que foram aplicados no processo interventivo. Para elucidar o estudo, contemplamos a análise do gênero anúncio publicitário como partícula: navegando na rede, a análise do gênero anúncio publicitário como onda: nuvem de gêneros, e a análise do gênero anúncio publicitário como campo: inter-relações. Desse modo, ao analisarmos o *corpus*, refletimos sobre os seguintes aspectos:

- i. O gênero anúncio publicitário como ação social tipificada situada em um tempo e espaço, definidos culturalmente;
- ii. O gênero anúncio publicitário e sua inter-relação com gêneros antecedentes, considerando os gêneros familiares como antecedentes e seus contextos de produção, circulação e recepção;
- iii. Os modos estratégicos para o desenvolvimento da consciência crítica de gêneros por meio da intergenericidade, dos recursos linguísticos, da multimodalidade e da multissemiose e dos aspectos ideológicos.

A título de ilustração, selecionamos algumas análises à luz da Tríplice Pedagogia de Devitt (neste volume).

Quadro 2 – Panorama das respostas recorrentes referente à abordagem explícita do gênero anúncio publicitário

Anúncio publicitário: estojo de maquiagem reciclável	Ocorrências	
Hipóteses	Sim	Não
Aborda a temática sobre a preservação ao meio ambiente	14	0
Fonte em destaque chama a atenção para o tema	14	0
Divulga um produto	14	0

O recurso linguístico incentiva o uso do produto por ser ecologicamente adequado	13	1
Os recursos multissemióticos estão associados à linguagem verbal e ao propósito comunicativo	14	0
A função é apenas divulgar o produto	1	13
Destina-se apenas ao público vegano ou vegetariano	1	13

Fonte: Anjos (2024, p. 94).

Na primeira atividade, os estudantes conseguiram identificar e fazer a relação com o propósito comunicativo ideológico do gênero, que vai além e divulga um produto associado a essa ideologia ambiental da marca, o que evidencia a reflexão de Miller (2012) que ressalta a ideia de gênero como ação social, quando aponta que a aprendizagem de gênero não se resume a um “padrão de formas” e sim em entender como participar de ações de uma comunidade. Em adição, Carvalho (2014, p. 21) destaca que “à ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural”.

Na atividade seguinte, exploramos o conhecimento prévio dos estudantes por meio da nuvem de palavras, composta por gêneros com os quais já tiveram contato. Devitt (2009, p. 113) evidencia que essa investigação não é um processo fácil, uma vez que “ter a experiência com um gênero não significa saber tudo sobre ele [...] aprender é sempre parcial, fragmentado, individualizado e mutável”.

Para ilustrar, montamos um quadro com um *ranking* dos gêneros que apareceram em maior ocorrência.

Quadro 3 – Ranking dos gêneros

Gênero	Posição / Lugar
Histórias em quadrinhos	1º
Fábula	2º
Receita	3º
Anúncio publicitário	4º
Poema	5º
Bula	6º

Rótulo	7º
Panfleto	8º
Letra de música	9º
Notícia	10º

Fonte: Anjos (2024, p. 96).

Diante do exposto, a proposta da descrição dos gêneros nos mostrou que a maioria dos estudantes descreveu mais elementos relacionados ao conteúdo e ao formato do que ao propósito comunicativo. Isso vai ao encontro dos estudos de Devitt (neste volume), os quais já revelavam as limitações existentes no ensino de gêneros em seu caráter explícito, dando ênfase apenas aos aspectos formais e estruturantes do gênero.

Concordando com a perspectiva demonstrada por Devitt e Bastian (2015, p. 119), uma das estratégias para adotar a abordagem explícita para o ensino de gênero é poder tornar os gêneros familiares dos estudantes em “gêneros antecedentes que nós os ajudaremos a transferir para o próximo gênero a ser aprendido”, atrelando a isso os significados social, cultural e ideológico que compõem os gêneros.

Finalmente, na última atividade para compor o processo do desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvemos a análise do ensino do gênero anúncio publicitário e suas relações intergenéricas. A escolha dos gêneros para desenvolver essa oficina teve como base o conhecimento prévio demonstrado na oficina anterior, na expectativa de que os estudantes reconhecessem as inter-relações.

A título de ilustração, apresentamos as recorrências das respostas dos estudantes para evidenciar nossa análise.

**Quadro 4 – Anúncio publicitário e os aspectos de intergenericidade:
gênero receita**

Intergênero: a receita	Ocorrências	
Hipóteses	Sim	Não
A função do gênero é apenas divulgar o produto.	2	12
Aborda tema social / ideológico.	2	12
Há presença de outro(s) gênero(s) no anúncio publicitário.	14	0
A intergenericidade contribui com o propósito comunicativo.	14	0
Os recursos multissemióticos do vídeo contribuem com o propósito comunicativo.	14	0
Apresenta aspectos emotivos.	12	2

Fonte: Anjos (2024, p. 99).

**Quadro 5 – Anúncio publicitário e os aspectos de intergenericidade:
tutorial**

Intergênero: o tutorial	Ocorrências	
Hipóteses	Sim	Não
A função do gênero é apenas divulgar o produto.	14	0
Aborda tema social / ideológico.	0	14
Há presença de outro(s) gênero(s) no anúncio publicitário.	14	0
A intergenericidade contribui com o propósito comunicativo.	14	0
Os recursos multissemióticos do vídeo contribuem com o propósito comunicativo.	14	0
Apresenta aspectos emotivos.	0	14

Fonte: Anjos (2024, p. 100).

As respostas dos estudantes evidenciaram o reconhecimento da inter-relação dos gêneros receita e tutorial, respectivamente,

com o gênero anúncio, contemplando a ideia de Marcuschi (2008) que evidencia que os gêneros convivem em constante interação. Conforme dados apresentados no Quadro 4, alguns estudantes não identificaram o propósito de divulgação do produto e atentaram para o gênero receita como o único propósito do anúncio em destaque. A partir dos dados sistematizados no Quadro 5, observa-se que eles não identificaram aspectos ideológicos, destacando que o principal propósito comunicativo era a divulgação do produto por meio do tutorial apresentado.

Diante da análise, fica evidente que, no quadro 4, prevaleceram os aspectos tipificados do gênero receita em relação ao propósito comunicativo do gênero anúncio. De acordo com Devitt (neste volume), o ensino de gêneros pode ser “formulaico e restritivo” se forem ensinados como formas tipificadas e destituídas de significado cultural e social, corroborando com essa ideia Bezerra (2020, p. 61) ressalta acerca de que “gêneros não podem ser reduzidos a um conjunto de características a serem ensinadas explicitamente” sem considerar os aspectos sociais, culturais e ideológicos. Já no quadro 5, constatamos que os estudantes reconheceram o propósito comunicativo e refletiram criticamente acerca da persuasão e da provável necessidade de aquisição do produto. Quanto a isso, Carvalho (2014, p. 34) evidencia que “a publicidade encontrou na internet o meio ideal para divulgação de produtos e imposição de um estilo de vida”.

Considerações finais

Quando pensamos em ensino de gênero, é importante ressaltar que os alunos que chegam em nossas salas de aula carregam consigo o conhecimento de mundo do qual eles fazem parte e no qual agem efetivamente como sujeitos pertencentes a uma época, a uma cultura, a uma história, chegam como leitores funcionais, com um acervo de gêneros que fazem parte do seu conhecimento prévio.

Nesse sentido, a escolha do gênero anúncio publicitário se deu mediante ao fato de que este, além de contemplar uma gama de linguagens, atende aos mais variados propósitos comunicativos e está inserido em diversos suportes, os quais estão acessíveis aos nossos estudantes. Assim, nossa intenção foi de analisar como o ensino do gênero anúncio publicitário, na perspectiva de ação social e intergenericidade, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero.

Para tanto, as etapas vivenciadas durante as oficinas que envolveram o percurso metodológico desta pesquisa foram fundamentadas na abordagem teórica de Devitt (neste volume), que cooperou para uma leitura voltada para a reflexão crítica e autônoma dos estudantes, atendendo às expectativas de interação com o gênero, na perspectiva de ação social e intergenericidade, o que favoreceu para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero.

Essa constatação foi possível mediante a análise do *corpus* desta pesquisa, em que se observou que os estudantes conseguiram compreender a função social do gênero, demonstrando maior habilidade em suas práticas comunicativas, principalmente no que diz respeito à leitura e à interpretação de anúncios.

Além disso, os discentes também apresentaram consciência crítica ao entender que os anúncios publicitários são produzidos a partir de multissemiões e aspectos multimodais capazes de criar um mundo ideologicamente favorável e perfeito aos seus anseios. Logo, os aprendizes chegaram à conclusão de que os anúncios publicitários são concretizados por meio de elementos ideológicos que atuam persuasivamente com o objetivo de fazer o leitor tomar uma atitude. Portanto, ao perceber o caráter persuasivo do gênero, os alunos foram capazes de desenvolver consciência crítica para distinguir aquilo de que realmente necessitam e acreditam.

Em linhas gerais, de acordo com os resultados analisados, certificamos a importância do trabalho com o ensino de gêneros explícitos, reconhecendo e considerando suas limitações, atrelado a exploração do seu caráter ideológico. É importante ressaltar a flexibilidade e o contexto, elevando-o ao patamar de um ensino de

gênero como unidade retórica. Diante do exposto, reiteramos a necessidade de estudos no âmbito do Ensino Básico que contemple no ensino de gênero a perspectiva do ensino explícito ampliada à proposta de Devitt, que aborda, metaforicamente, o gênero como partícula, onda e campo.

Sendo assim, foi essencial a abordagem da pedagogia de Devitt (neste volume) na proposta interventiva, culminando na constatação de que a investigação dessa pesquisa consolidou uma experiência produtiva na turma do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, confirmando-se a possibilidade de desenvolver a consciência crítica do gênero considerando os elementos da intergenericidade, bem como aspectos multimodais e multissemióticos como modos de persuasão.

Referências

- ALENCAR, L. C. G. *Relatórios avaliativos nas séries iniciais e a abordagem sociorretórica: gênero como ação social*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.
- ANJOS, T. S. *Publicidade na sala de aula: a intergenericidade na construção da consciência crítica do aluno do 6º ano a partir da leitura de gênero do mundo real*. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, 2024.
- ARAÚJO, A. M. S. *Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para vlog*. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, 2023.
- BARTON, D. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 1999.
- BASTIAN, H. *Rethinking identity through generic agency*. Paper presented at the Conference on College Composition and Communication, New York, 2007.
- BAWARSHI, A. Between genres: *uptake*, memory, and US public discourse on Israel- Palestine. In: REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. S. (ed.). *Genre and the performance of publics*. Utah State University Press, 2016. p. 43-59.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, C. From cultural criticism to disciplinary participation: living with powerful words. In: MORAN, C.; HERRINGTON, A. (ed.). *Writing, teaching, and learning in the*

disciplines. New York: Modern Language Association, 1992. p. 61-68.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. Distanced and refined selves: educational tensions in writing with the power of knowledge. In: HEWINGS, M. (ed.). *Academic writing in context: implications and applications; papers in honour of Tony Dudley-Evans*. Birmingham, UK: University of Birmingham Press, 2006. p. 23-29.

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

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação. Formas sociais como habitats para ação*. 2. ed. Recife/Campina Grande: Pipa Comunicação/EDUEFCG, 2020.

BAZERMAN, C.; LITTLE, J. Knowing academic languages. In: MELANDER, H. (ed.). *Text/arbete/text at work*. Upsalla, Sweden: Upsalla University, 2005. p. 261-269.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (ed.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI- RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 95-115.

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

BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero, texto e discurso. In: SÁ, E. J. (org.). *Anais do I Encontro Regional de Linguística e Ensino*

de Língua portuguesa: Variação linguística: leituras, tendências e avanços. AESA-CESA: Arcoverde, 2019. p. 300-311.

BEZERRA, B. G. Teorias de gêneros e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. *Revista da ANPOLL*, v. 51, n. 2, p. 45-57, jul./set. 2020.

BEZERRA B. G. *Gêneros acadêmicos e ensino: o artigo científico.* Palestra no Grupo de Estudos Gênero Texto e Ensino (GETE) da Universidade Católica de Pernambuco, no dia 03 de maio de 2021.

BEZERRA, B. G. *O gênero como ele é (e como não é).* São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

BEZERRA, B. G.; PEREIRA, M. L. S. Apreensão e emergência de gêneros acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 36, n. 4, p. 1-24, 2020.

BEZERRA, B.G; LÊDO, A. C. O; PEREIRA. M. L. S. O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: a resenha no curso de Letras. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8471-8488. jul./ set, 2022.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 159-195.

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

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

BIZZELL, P. *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANI, J. B. Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. *Periferia*, v. 11, n. 2, p. 242-267, maio/ago. 2019.

CANTUÁRIO, A. A. S. O projeto de pesquisa no enfoque dos metagêneros Tutoriais de Youtube e Editais de programas de pós-graduação em Linguística. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 17, n. 2, p. 215-231, jul./dez. 2023.

CARNEIRO, L. P. *A produção textual na escola: o gênero resenha e o desenvolvimento da consciência crítica*. 2016. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras Francês) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

CARNEIRO, L. P.; GOMES, R. Produção textual do gênero resenha no ensino fundamental: desenvolvendo a consciência e a cidadania. In: BRITO, A. U.; DALMÁCIO, C. E. C.; SIMÕES, H. C. G. Q. (org.). *Educação e linguística: resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal do Amapá (2012-2016)*. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 99-118.

CARVALHO, N. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística textual e argumentação*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 101-130.

CAZDEN, C. *et al. Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Belo Horizonte: LED, 2021.

CHAPMAN, M. Situated, social, active: rewriting genre in the elementary classroom. *Written Communication*, v. 16, n. 4, p. 469-490, 1999.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Ed. UNESP, 1998.

CHRISTIE, F. Language and schooling. In: TCHUDI, S. (ed.). *Language, schooling and society*. Upper Montclair, NJ: Boynton, 1985. p. 21-40.

- COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (ed.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002.
- COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 20-32.
- DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- DEVITT, A. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.
- DEVITT, A. J.; BASTIAN, H. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. P. (org.). *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicação, 2015. p. 97-121.
- DEVITT, A. J.; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. S. *Scenes of writing: strategies for composing with genre*. New York: Longman, 2004.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.
- FAHNESTOCK, J. Genre and rhetorical craft. *Research in the Teaching of English*, n. 27, p. 265-271, 1993.
- FREADMAN, A. *Uptake*. In: MILLER, C. R.; DEVITT, A. J. (ed.). *Landmark essays: on rhetorical genre studies*. New York: Routledge, 2019. p. 135-147.

FREEDMAN, A. "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (ed.). *Genre and the new rhetoric*. London/New York: Taylor & Francis, 2003. p. 191-210.

FREEDMAN, A. Show and tell? the role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, n. 27, p. 222-251, 1993.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, R. Práticas de escrita na escola e o desenvolvimento da consciência crítica com a produção do gênero resenha. *Leia Escola*, v. 21, n. 5, p. 126-142, 2021.

HYON, S. Genre and ESL reading: a classroom study. In: JOHNS, A. M. (ed.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p.121-141.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Online memes, affinities, and cultural production. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *A New Literacy sampler: new literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang, 2007. p. 199-228.

LECOURT, D. WAC as critical pedagogy: the third stage? *JAC: A Journal of Composition Theory*, n. 16, p. 389-405, 1996.

LÊDO, A. C. O.; BEZERRA, B. G.; PEREIRA, M. L. S. O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: a resenha no curso de Letras. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 3, p. 8471-8488, jul./set. 2022.

LÊDO, A. C. O.; PEREIRA, M. L. S. Reflexões sobre ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em Letras. In: MATIAS, R. B.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. *Gêneros textuais/discursivos acadêmicos: X SIGET: Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales: géneros*

textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba: Fl copias, 2020. p. 29-39.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F. Ensino de língua portuguesa e ambiente digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores. *Linguagem em Foco*, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2017.

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

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

OLIVEIRA, N. M. A. *Meme na formação crítica do aluno produtor de textos: relações intertextuais e discursivas entre gêneros*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, 2022.

OLIVEIRA, N. M. A.; BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. *Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, 2020, p. 9-29.

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2001.

PEREIRA, M. L. S. *Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em Direito*. 2022. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco*. Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. Recife: SEE, 2021.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2009.

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

RAMIREZ, E. G. Z. *Escrita acadêmica e ação comunicativa: reflexões do professor sobre a produção de textos acadêmicos em inglês no contexto universitário na Venezuela*. 2025. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2025.

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

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RODRIGUES, G. V. *O gênero resumo de comunicação oral em evento de iniciação científica: análises contextual e retórica nos cursos de Letras/Português e de Enfermagem*. 2023. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2023.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHÜTZ, A. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes; 2012.

SILVA, A. R. *Enfrentamento das fake news à luz dos Estudos Retóricos de Gêneros e da Pedagogia dos Multiletramentos: uma proposta didática para o 8º ano do Ensino Fundamental*. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, 2024.

SOARES, M. S. *A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: um trabalho com o gênero resenha crítica cultural*. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

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

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e24366, 2020.

VIDAL, J. S. F. A distribuição das informações no gênero acadêmico ‘enunciado de problema’. In: MATIAS, R. B.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. *Géneros textuales/discursivos académicos: X SIGET: Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo*. Córdoba: Fl copias, 2020. p. 40-51.

VIDAL, J. S. F. *Gêneros no ensino de graduação em Administração: a organização retórica do gênero “enunciado de problema”*. 2021. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021.

VILLANUEVA, V. The politics of literacy across the curriculum. *In: McLEOD, S. H. et al. (ed.). WAC for the new millennium: strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 2001. p. 165-178.

WILLIAMS, J.; COLOMB, G. The case for explicit teaching: why what you don't know won't help you. *Research in the Teaching of English*, n. 27, p. 252-264, 1993.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. *The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy*. *Studies in Higher Education*, v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012.

YOUNG, R. E.; BECKER, A. L.; PIKE, K. L. *Rhetoric: discovery and change*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1970.

Sobre as autoras e o autor

Almeni Maria Silva de Araújo - Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/ UPE Campus Mata Norte (2023), Especialista no Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Escritor Osman Lins - FACOL (2013), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman Lins (2015) - FACOL, Professora especialista Mei-Microsoft Innovative Educator Expert (2024), Licenciada pela Universidade Vale do Acaraú-UVA (2011). Atua como Professora na Rede privada no Colégio Marista Pio XII- Surubim/PE e, na Rede municipal, como Coordenadora pedagógica e diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vertente do Lério -PE. Possui experiência com a formação de professores da Educação Básica, participa de Grupo de Estudo Gêneros e Letramentos composto por pesquisadores do Discens (UPE) e GETE (UNICAP). Atualmente, cursa especialização em Adolescências e Equidade nos anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2025), possui interesse na área da Linguística sob óptica do estudo dos Gêneros textuais, Sociorretórica, Multiletramentos, Letramentos e Práticas de linguagem no Ensino da Língua Portuguesa. E-mail:almenimaria1@hotmail.com

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo - Cursou Licenciatura em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE - Campus Garanhuns) (2007-2010) e Mestrado em Letras- Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2011-2013). Concluiu o doutorado em Letras- Linguística também pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2014-2027). Atualmente, é professora do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE- Campus Mata Norte) docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) nessa instituição, realizando atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre leitura

e escrita de textos acadêmicos. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas, Interações Sociais e Ensino (DISCENS-UPE). Desenvolve pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: gêneros textuais/discursivos, letramentos acadêmicos, Educação à Distância (EAD), identidades sociais e livro didático de língua portuguesa. E-mail: amanda.ledo@upe.br

Benedito Gomes Bezerra - Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (1996), especialista em Descrição da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1998), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Realizou estágio pós-doutoral no Poslin/UFG (2020-2021). Atualmente é professor da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, e da Universidade Católica de Pernambuco. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UPE e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL/UNICAP. É membro do GT Gêneros Textuais/Discursivos da Anpoll. Foi coordenador do PROFLETRAS/UPE (2013-2017) e do PPGCL (2018-2019). Foi membro do Conselho Gestor (nacional) do PROFLETRAS (2016-2017). Desenvolve projetos de pesquisa em Teoria e Análise de Gêneros, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de gêneros acadêmicos, leitura e escrita na Universidade e letramentos acadêmicos. Bolsista de Produtividade FACEPE/CNPq. E-mail: beneditobezerra@gmail.com

Elissandra Marçal Serafim de Santana - Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (2025), Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UPE Campus Nazaré da Mata (2024), Especialista em Leitura, Produção e Avaliação Textual pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2008), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela Faculdade-ALPHA (2020), Licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Mata Norte

(2006), Licenciada em Pedagogia pela UNOPAR (2024). Atua como gestora da Escola Municipal Manoel Rito (Camaragibe/PE), como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio da Secretaria de Educação de Pernambuco SEE-PE e participa de Grupo de Estudo Gêneros e Letramentos composto por pesquisadores do Discens (UPE) e GETE (UNICAP). Tem experiência em todas as modalidades de ensino, coordenação pedagógica, formação de professores e gestão escolar. Tem interesse na área da Linguística, com ênfase em Teoria e análise de gêneros, leitura e produção textual, Alfabetização, Letramento e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: elissandramss@gmail.com

Maria Ladjane dos Santos Pereira - Graduada em Letras, Pós-graduada em Programação do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE). Também possui Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE e Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Funcionária efetiva das redes municipais de Arcoverde e Buíque. Atualmente, propõe-se a pesquisar as teorias de gênero e suas implicações no ensino na Educação Básica e no Ensino Superior. Desde 2023, atua como Presidente da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Arcoverde (2015/2025). É membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher da AESA e pesquisadora do Grupo de Estudos Gênero, Texto e Ensino da UNICAP, assim como pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP), da UFAL e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade e Cultura - NEPEC, da UFCG. E-mail: ladjane_pereira@hotmail.com

Nara Maria Alves de Oliveira - Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP),

mestra em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e especialista no Ensino do Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora de Língua Portuguesa nas redes Estadual e Municipal de Pernambuco e Olinda, respectivamente. Integra o Grupo de Estudos Gêneros e Letramentos, constituído por pesquisadores do Discens(UPE) e GETE (UNICAP), com experiência na formação de professores e como preceptora no Programa de Residência Pedagógica pela Universidade de Pernambuco (2022-2024). Atualmente, seus estudos concentram-se em Linguística, com ênfase em Teoria e análise de gêneros textuais, letramentos acadêmicos e educação científica no âmbito da Educação básica. E-mail: nara.00000854205@unicap.br

Táina de Sousa dos Anjos – Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UPE Campus Mata Norte (2024). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (2021), e Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE (2010). Atualmente é professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes e do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco SEE-PE. Participa do Grupo de Estudo Gêneros e Letramentos, composto por pesquisadores do Discens(UPE) e GETE(UNICAP). Tem interesse nas linhas de pesquisa de Teorias de Gênero, Estudos Retóricos de Gênero, Multimodalidade e Multissemiótica. E-mail: anjos.taina@gmail.com

"O gênero traz consigo crenças e valores que podemos desejar promover e outros que podemos considerar despropositados. No entanto, todos devemos ensinar usando gêneros, nos textos que os alunos leem e nas tarefas que escrevem. Quer usemos gêneros conscientemente na sala de aula ou não, os gêneros que ensinamos promovem visões de mundo particulares, assim como os tópicos sobre os quais os alunos leem. A primeira e mais importante pedagogia de gênero é a consciência de gênero do professor: o professor estar consciente das decisões de gênero que toma e do que essas decisões vão ensinar aos alunos."

Amy Devitt

