

O Espaço para a Prática de Reflexão sobre a Linguagem em Teorias de Gênero norte-americanas¹

Maria Augusta G. M. Reinaldo²

Resumo: Este ensaio pretende contribuir para a discussão sobre ensino de língua centrado no gênero, oficializado nos documentos nacionais sobre ensino de Língua Portuguesa. Para isso, são apresentados, no contínuo das teorias de gênero, alguns instrumentos conceituais e analíticos, desenvolvidos nas duas últimas décadas por teorias norte-americanas, de inspiração retórica e antropológica. Na correlação teoria/prática, são apontados, a partir de referências a resultados de estudos aplicados, alguns desafios e princípios a serem observados no ensino orientado por teorias de gênero, com destaque para a pedagogia da consciência de gênero.

Palavras-chave: análise de gênero; ensino de gênero; ensino de escrita.

Abstract: This essay aims to contribute to the discussion on language teaching centred on genre, as stated in the national documents regarding Portuguese language teaching. With this in mind, we have outlined, according to genre theories, some conceptual and analytical instruments, of rhetorical and anthropological inspiration, which have been developed over the last two decades by North American theories. By comparing theory/practice, with the help of references and results from applied studies, we were able to pinpoint some challenges and principles to be observed in the kind of teaching oriented by genre theories, with emphasis on the pedagogy of genre awareness.

Keywords: genre analysis; teaching genre; teaching writing.

1. Ensaio enviado em 10 de junho de 2010.

2. Este ensaio resultou do estágio pós-doutoral (PROCAD/NF), realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, de agosto de 2009 a janeiro de 2010, contando com a cordial interlocução da professora Dr^a Judith Chambliss Hoffnagel.

Résumé: Cet essai cherche à contribuer à la discussion sur l'enseignement de langue basé sur le genre reconnu dans les textes officiels nationaux (PCN) sur l'enseignement du Portugais. Nous présentons, ainsi, dans un continu des théories de genre, certains instruments conceptuels et analytiques développés, les deux dernières décennies, par des théoriciens nord-américains, d'influence rhétorique et anthropologique. Dans la corrélation théorie/pratique nous signalons, à partir des références à des résultats d'études appliquées, quelques défis et principes à être observés dans l'enseignement appuyé sur des théories de genre, avec une évidence pour la pédagogie de la conscience de genre.

Mots-clés: analyse de genre; enseignement de genre; enseignement d'écriture.

Introdução

As orientações oficiais nacionais para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, prefiguradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM 2006), inspiradas na perspectiva sócio-histórica da linguagem, estabelecem dois eixos organizadores dos conteúdos dessa disciplina – *Uso de língua oral e escrita* e *Reflexão sobre língua e linguagem*. Os conteúdos das práticas referentes ao eixo *Uso* (Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos) dizem respeito aos aspectos caracterizadores do processo de interlocução, enquanto os conteúdos do eixo *Reflexão*, desenvolvidos sobre os do eixo *Uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção. Essa dupla forma de organização dos conteúdos, voltada para as práticas da linguagem e para instrumentos de análise do seu funcionamento, ao mesmo tempo em que remete para um ensino centrado em gênero, aponta para a necessidade de se refletir sobre que usos das teorias de gênero ajudam a resolver os desafios do ensino.

Considerando que a natureza das diferenças em teoria resulta em visões divergentes sobre sua aplicação ao ensino, interessa-nos compreender de que modo elas podem contribuir, na prática de suas possibilidades, para a

aprendizagem do aluno. Nesse sentido, este ensaio pretende contribuir para a discussão sobre a demanda nacional para um ensino centrado no gênero. Para isso, procura identificar, em teorias da escola americana de estudos de gênero com enfoque retórico e antropológico, espaços reservados para uma metodologia de reflexão sobre a linguagem, segundo eixo proposto para o ensino de Língua Portuguesa.

Para o alcance desse objetivo, procuramos situar as principais tendências constitutivas do que se denomina atualmente de contínuo das perspectivas de investigação de gênero e discutir suas implicações para a análise e para o ensino de gênero.

O Contínuo das Teorias de Gênero

Tradicionalmente vinculada aos estudos de crítica literária, a questão dos gêneros se tornou, mais recentemente, objeto de investigação por um conjunto de teorias que abordam gênero em múltiplos enfoques, o que mostra a importância desse tema no cenário dos estudos da linguagem. O foco na sua dinamicidade e flexibilidade tem considerado os gêneros mais como elementos de explanação da interação social do que como um sistema de classificação, como fez a teoria tradicional. Isso implica que hoje os gêneros são reconhecidos mais como ideológicos e conceituais do que como neutros e concretos, e que seu enfoque está mais voltado para a descrição do que para a prescrição.

Nesse quadro contemporâneo, registra-se um conjunto de teorias que se distinguem quanto aos conceitos de gênero e suas implicações para a análise e para o ensino. Como lembra Dean (2008:20), algumas dessas diferenças estão relacionadas com o lugar e os interesses dos teóricos envolvidos. Assim as teorias desenvolvidas com fundamentos linguísticos na escola australiana têm resultado das preocupações dos linguistas em buscarem aplicações de suas ideias no campo educacional. A insatisfação difundida com o movimento em torno dos aspectos mais expressivos do processo de escrita influenciou uma abordagem para o gênero que enfatizou aspectos práticos, incluindo a forma. Já nos Estados Unidos, onde o movimento sobre o processo de escrita teve

é, mas em como é textualmente realizado do ponto de vista linguístico e organizacional.

A perspectiva mais central – gênero como retórica – permanece com foco nos traços textuais, mas os vê como partes de uma situação sociorretórica, isto é, como respostas a intenções autorais, propósitos socialmente elaborados, exigências contextuais, recursos intertextuais. Nessa perspectiva, lembram Bazerman e Prior, tópicos, arranjos e outros traços sequencialmente ordenados podem ser vistos como indicadores de caminhos que orientam o pensamento e as emoções da audiência. Embora também parta das formas textuais estáveis como um dado, dispensa forte atenção à relação dos textos com seus contextos, ao considerar os modos como os textos respondem a situações e permitem variedade e mudança nessas situações. Os traços textuais são vistos, pois, como perspectivas numa situação, e não como fins em si mesmos.

A terceira perspectiva, gênero como prática, foca mais os contextos e os processos relacionados ao uso do gênero, o que significa ver gêneros como ações, modos de ser, mais do que como textos, enfatizando os aspectos da dinamicidade, da fluidez e da heterogeneidade como centrais à teoria de gênero. Nesse sentido, considera as práticas textuais como fundamentais para a ação genérica, razão por que tende mais a descrever a mudança de gênero numa situação particular e a focar mais a sua instabilidade do que ver o texto como um artefato que provê uma explicação numa situação, como fazem as perspectivas anteriores. Portanto, o foco no gênero como prática implica ver a prática individual como situada, co-emergente, contribuindo para conjuntos maiores de realizações sociais e de conhecimento.

Este ensaio se atém a alguns dos instrumentos conceituais e analíticos desenvolvidos nas perspectivas de gênero como retórica e de gênero como prática. Por serem resultantes do diálogo empreendido com outros campos disciplinares, nos quais a prática linguística e de letramento é vista como contínua e co-extensiva às práticas cognitiva, social e material, tais instrumentos são relevantes para o avanço dos estudos sobre gênero e sobre seu ensino, na medida em que ampliam as dimensões de análise, conforme procuramos demonstrar no item a seguir.

Gênero como Ação/Prática Social: em busca de novas dimensões de análise

Aviva Freedman & Peter Medway (1994), em texto introdutório à coletânea de estudos por eles organizada, situando a tendência no estudo de gêneros, no final do século XX, mostram que o termo ‘gênero’, em sua nova acepção tem procurado “vincular um reconhecimento de regularidades nos tipos de discurso com uma compreensão social e cultural mais ampla da linguagem em uso” (p.1). Isso significa que o estudo dos gêneros cria novas perspectivas da observação dos diversos usos da língua e da língua em uso.

Gênero como Ação Retórica Recorrente e Construto Coletivo

Muitos dos autores da coletânea de Freedman & Medway creditam a Carolyn Miller (1984) o marco inicial do novo modo de pensar a teoria de gênero aplicada a textos não literários. Integrando reflexões da comunicação social e da retórica com reflexões da sociologia fenomenológica, Miller introduziu a noção de gênero como uma forma de ação social, tornando-o dependente da estrutura e complexidade de cada sociedade.

No artigo em referência, a autora dedica-se a dois aspectos relevantes para a nova visão do gênero. O primeiro é a noção de *situação retórica recorrente*, entendida como um construto social que resulta de um processo de interpretação de situações com base em esquemas ou situações sedimentadas na língua de forma típica. A situação tipificada, incluindo tipificações de participantes, subjaz à tipificação na retórica: a comunicação bem sucedida se efetua quando os participantes compartilham tipos comuns, frutos de criações sociais. Relacionada com a noção de situação retórica recorrente se encontra a noção de *exigência*, conjunto de padrões e expectativas sociais, cujo estudo com identificação dos usos típicos da retórica e das formas assumidas nesses usos permite conhecer o caráter de uma cultura ou de um período histórico (p.33)³.

3. As citações relativas a esta autora, nos artigos de 1984 e 1994, encontram-se em Miller (2009), referida ao final do texto.

O segundo aspecto discutido por Miller diz respeito à *fusão entre forma, substância e situação*. O entendimento dos gêneros como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes leva a autora considerá-los como ações retóricas completas com um contorno identificável, o que nos faz reconhecer um elogio, um poema, uma aula como um gênero. Tem-se então a fusão de substância e forma, em que a substância contribui com a informação semântica (conteúdo) para a compreensão, mas a forma constitui um indicador meta-informacional que orienta para a interpretação do evento. Como terceiro elemento da fusão para a produção de sentido, Miller aponta a situação ou contexto, no sentido wittgensteiniano, de conjunto de aspectos relativos aos usos e usuários da linguagem: por se realizarem situadamente, os gêneros são culturalmente sensíveis, podendo apresentar variações entre as diversas culturas.

Essa reflexão é aprofundada por Miller (1994), ao propor, numa perspectiva sócio-antropológica, o exame de duas questões: a relação entre as ações observáveis particulares de agentes individuais (micronível dos atos de fala, movimentos retóricos, encontros episódicos) e a influência abstrata de uma cultura, sociedade ou instituição (macronível); bem como a natureza da coletividade presente no sistema comunal constitutivo dos gêneros.

Para análise dessas questões, a autora recorre à teoria da estruturação de Anthony Giddens, que defende a aproximação entre a teoria da ação e a análise institucional. A noção de estruturação é utilizada para explicar a relação entre a concretude e particularidade das ações individuais e a abstração e longevidade das instituições, a partir da consideração de dois traços. O primeiro consiste no fato de que, embora a estrutura tenha apenas uma existência virtual fora do espaço-tempo, se realizam no fluxo real da existência material: as instituições, mesmo sem propósitos próprios, exercem poder sobre a memória dos indivíduos, canalizando suas percepções. O segundo traço consiste em que a instanciação da estrutura deve também ser sua reprodução: a conduta dos indivíduos reproduz as propriedades estruturais de grandes coletividades. A noção de reprodução caracteriza, de modo diferente, a noção retórica de recorrência, acrescentando a ação dos

participantes: atores sociais criam recorrência em suas ações ao reproduzir os aspectos estruturais das instituições, como resultados virtuais para futura memória, interpretação e uso (p.52).

A segunda questão estudada por Miller (1994) é a discussão sobre o sistema comunal do qual os gêneros participam enquanto fenômenos e realizações coletivas. Também inspirada em Giddens, a autora propõe a noção de comunidade retórica como “uma entidade virtual, uma projeção discursiva, um construto retórico” (p.55): constitui-se por atribuições de ações retóricas articuladas características, gêneros de interação, modos de realização, inclusive o modo de reproduzir a si mesma. As comunidades retóricas, de forma semelhante às estruturas de Giddens, existem nas memórias humanas e nas suas realizações verbais específicas, persistindo como aspectos estruturadores de todas as formas de ação sociorretórica. Existem em uma hierarquia discursiva, em um nível cumulativo mais elevado do que os gêneros, operando, em parte, através destes, que são lugares da ação social articulada, reproduzível. De modo mais amplo, operam como um lugar onde forças centrífugas e centrípetas se encontram. As segundas são retoricamente disponibilizadas para evitar a dissipação de uma comunidade virtual: o gênero tem o poder de estruturar ações partilhadas através do decoro comunitário.

Desse modo, Miller (1994) reinterpreta o modelo proposto em 1984, tendo em vista melhor compreensão de como se efetiva a relação entre os níveis macro e micro, que compreende desde a experiência até a natureza humana, apresentando sugestões mais específicas em termos de uma visão mais dinâmica do gênero como ação social. Nessa nova acepção, não se nega que os gêneros apresentem regularidades formais, mas enfatiza-se que elas estão vinculadas a outras regularidades de natureza histórica, social e cultural: o que ocorre com regularidade são as situações retóricas, enquanto formas de se alcançar determinados objetivos em situações específicas.

Alinhando-se às reflexões sócio-antropológicas introduzidas por Miller, outros teóricos americanos se dedicaram a investigar gêneros. Destacamos as contribuições de Paré & Smart (1994), Charles Bazerman (2005[2004]) e Amy

Devitt (2004; 2009), pelas propostas inovadoras em termos de expansão das dimensões análise dos gêneros, em particular, dos gêneros institucionais, e pelas reflexões de Devitt aplicadas ao ensino, preocupação central deste ensaio.

Gênero em Ação: os textos, os papéis e as relações entre os participantes

Anthony Paré & Graham Smart (1994), inspirados nos estudos de Miller (1984) e de Bazerman (1988), propõem uma alternativa para o trabalho em torno do uso e da influência de gêneros em situações de trabalho. Com essa perspectiva, definem o gênero como um conjunto de regularidades observáveis em quatro dimensões que representam a expansão dos textos às ações, processos e relações: os textos em si, os processos de composição desses textos, as práticas de leitura usadas para interpretar esses textos e as regras/papéis sociais observadas pelos escritores e leitores dentro de uma comunidade, do que resultam as seguintes dimensões analíticas.

a) *Traços textuais*, aspectos do gênero mais prontamente observáveis: *padrões na estrutura* (sumário, introdução, asserções problema, recomendações, conclusões, anexos, etc), *movimentos retóricos* (evidências, apelos a autoridade, práticas de citação, padrões de causalidade e comparação, exemplificação, definição, etc.) e *estilo* (extensão da sentença e do parágrafo, uso de voz ativa e passiva, referências a si e aos leitores, terminologia especializada, jogo de frases e tonicidade, etc).

b) *Papéis sociais*. O pressuposto de que escritores e leitores exercem vários papéis nas organizações e na criação e uso de textos conduz à observação de que tais papéis são descritos, em parte, pelos mapas organizacionais e descrições do trabalho. Uma apreciação mais profunda do que esses papéis desempenham na produção e uso de textos genéricos pode ser obtida pela observação das dinâmicas interpessoais que circundam e apoiam os textos em uma organização. Assim os indivíduos podem desempenhar uma variedade de papéis num coletivo, alguns dos quais específicos para um dado tipo de documento. Além disso, um simples gênero pode envolver o indivíduo numa

variedade de relações com outras pessoas implicadas pelo discurso. Papéis e redes de relações que os conectam são sempre genéricos – servem para regularizar as relações sociais, bem como a escrita e a leitura, envolvidas na produção de conhecimento. Os papéis relacionados a um dado gênero são definidos com certos parâmetros (responsabilidades, níveis de poder relativo e influência, divisão de trabalho, canais de acesso a informação, etc), determinando o que pode e o que não pode ser feito e dito por indivíduos particulares, bem como, quando, onde e a quem.

c) *Processos de composição*. Noção que inclui um conjunto amplo de atividades: 1) um evento de iniciação; 2) a garantia de informação (pessoas entrevistando, participando de reuniões, observando atividades de trabalho e lendo documentação); 3) a análise de informação (identificando padrões significantes, definindo problemas, formando opiniões); 4) a escrita e reescrita individual; 5) as atividades colaborativas (partilhamento de esboços entre os pares, revisão, avaliação, etc); 6) a tecnologia de produção (processador de palavra, correio eletrônico). Os processos de composição genérica permitem consistência na produção de conhecimento e asseguram que as perspectivas e conhecimento de diferentes pessoas são incorporados na evolução do texto no tempo apropriado.

d) *Práticas de leitura*. São vistas de modo amplo, para referir os modos como o leitor: 1) aborda o texto; 2) negocia seu modo ler o texto (fazendo previsões, decidindo que partes ler cuidadosamente e que parte ler genericamente); 3) constrói conhecimento do texto (as questões feitas, os quadros interpretativos aplicados, etc); 4) usa o conhecimento resultante para outros fins (realizar uma ação, tomar uma decisão ou participar com outros na tomada de decisão, ou produzir uma peça de escrita). Nessa visão, práticas de leituras recorrentes permitem uma organização para reproduzir a atividade de interpretação: os leitores desempenharão a instância apropriada, com implicações relevantes em função das decisões informadas.

Advertem os autores que a definição de gênero proposta implica atividades sociais e performances retóricas estáveis, tendo os padrões de similaridades como principal característica. Entretanto, em local de trabalho, os gêneros resultam

de interações complexas, estão em constante evolução, segundo a natureza da exigência a que atendem, podendo mudar também em resposta à insatisfação com uma ou mais das dimensões aqui descritas, que não são discretas, nem exclusivas, mas recíprocas e interativas. Por isso, os autores enfatizam a ideia de padrões, estruturas e atos, em lugar de repetições formais apenas.

A definição proposta amplia a definição de Miller (1984:153-154) de gêneros como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes, na medida em que os gêneros são “ações retóricas tipificadas e situações recorrentes”, posição que marca diferença entre dois aspectos que podem variar nas suas relações.

Gênero como Ação Social Organizada: da forma tipificada ao sistema de atividades

Charles Bazerman (2005[2004]) concebe o gênero como um construto psicossocial usado para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações também tipificadas, e não apenas como categoria linguística definida pelo arranjo de traços textuais⁴: no reconhecimento e uso dos gêneros são mobilizados conjuntos multidimensionais de nossa compreensão da situação, de nossas metas e de nossas atividades. Trata-se de formas de comunicação padronizadas e reconhecíveis, consideradas como auto-reforçadoras, na medida em que nos permitem antecipar melhor as reações das pessoas, indicando um reforço mútuo dos padrões. Nessa perspectiva, o gênero é associado ao modo típico de realização do ato de fala em determinada circunstância e ao sistema de atividades do qual participa, dando forma a ações e intenções, e constituindo-se um meio de agência.

O pressuposto de que os gêneros tipificam outras coisas além da forma textual leva o autor a considerá-los como fatos sociais sobre os tipos de atos

4. Como limitações da definição de gênero como conjunto de traços textuais, o autor aponta a desconsideração do papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso de comunicação para satisfação de novas necessidades percebidas em novas circunstâncias, bem como a mudança no modo de compreender a evolução do gênero com o decorrer do tempo (p. 31)

de fala que realizamos e sobre os modos como os realizamos. Nesse sentido, seguindo Berkenkotter & Huckin (1995), Bazerman defende que uma teoria de gênero não começa com os gêneros enquanto objetos estáveis, mas com o processo de fazer gêneros (atividade genérica).

Para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, três conceitos se integram, envolvendo diferentes aspectos dessa configuração: *conjunto de gêneros*, coleção de textos/gêneros que um indivíduo tende a produzir num determinado papel profissional; *sistema de gêneros*, os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas em trabalho/ação e as relações padronizadas, estabelecidas em torno da produção, circulação e uso desses documentos, num sistema de atividades; e *sistema de atividades*, quadro que organiza o trabalho, a atenção e as realizações dos indivíduos (Bazerman *op.cit.*: 32-34). Para o autor, considerar o sistema de atividades juntamente com o sistema de gêneros significa focar o que as pessoas fazem e o modo como os textos contribuem para a realização dessas atividades. Os gêneros são, pois, ferramentas mediadoras das atividades regularizadas do sistema.

Para descrever o embasamento de gênero na atividade social, Bazerman e Prior (2007[2005]) defendem as caracterizações dos grupos e dos fóruns nos quais os discursos circulam materializados em gêneros. Enfatizam a compreensão dos textos, práticas discursivas e sistemas de atividades nos campos disciplinares e profissionais, caminho encontrado para as explicações orientadas por atividades, uma vez que elas podem “reconceber as formações sociais, numa perspectiva histórica concreta” (p. 177).

Cumpre destacar que na caracterização de gênero como atividade social adotada por esses teóricos, a multidimensionalidade e a fluidez se apresentam de forma tão saliente, a ponto de o gênero ganhar significado apenas por meio de seu uso como ferramenta de interpretação e de construção, traços vitais representados pelas práticas que o incorporam.

Gênero como Elo entre as Ações de um Indivíduo e um Contexto Socialmente Definido

A noção de gênero como ação social foi reconceptualizada por Devitt (2004), que propõe a integração de três elementos essenciais para uma definição de gênero – a cultura, a situação e outros gêneros.

Partindo da posição de Miller (1984:24) de que os gêneros são contextos interpretativos providos por padrões de formas de vida, ou seja, “pela cultura e natureza humana”, Devitt defende ser a cultura, mais que um contexto interpretativo, um elemento na construção dinâmica do gênero. Propõe o conceito de cultura como os modos existentes de contextos materiais e ideológicos, além do contexto mais imediato de situação de um gênero específico.

O terceiro elemento da definição de gênero é a influência de outros gêneros – contexto de gêneros –, noção que refere a existência dos gêneros específicos, as classificações textuais já existentes e as formas já estabelecidas ou se estabelecendo numa dada cultura. Para Devitt (2004:28), adicionar um contexto de gêneros à teoria de gênero significa reconhecer que a existência de gêneros influencia os usos de gêneros pelas pessoas, que o conhecimento e a experiência de gêneros no passado partilha sua experiência com um discurso específico e um gênero específico em algum tempo específico.

O contexto de cultura, o contexto de situação e o contexto de gêneros operam simultânea e dinamicamente, influenciando as ações de escritores e leitores, falantes e ouvintes, através do gênero. Cada tipo de contexto tem uma realidade material e uma realidade construída. O gênero permite-nos particularizar o contexto enquanto generaliza a ação individual, na medida em que medeia entre texto e contexto e entre forma e conteúdo.

Com a figura a seguir, Devitt tenta esclarecer os ângulos de análises e os elementos de interação, observando as distinções entre os contextos, o gênero mediador e a ação individual.

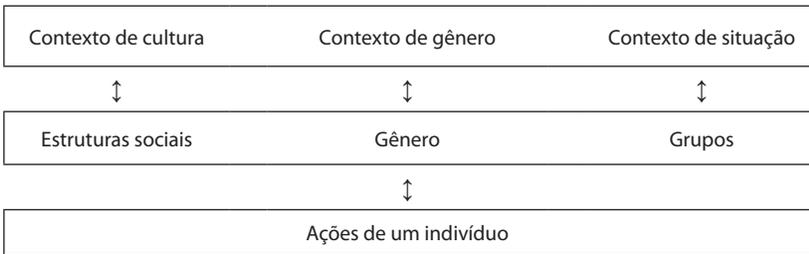


Fig.1: Interações de contextos, gênero e ação (Devitt 2004:30-31)

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 contexto particular de situação, bem como as condições materiais e ideológicas dos inúmeros gêneros existentes.

Os três contextos interagem e no elo dessa interação localiza-se o gênero, que é construído por uma situação recorrente, envolvendo papéis participantes, propósitos e usos de linguagem; por valores culturais, crenças e normas e cultura material; e pelo conjunto de gêneros existentes em seu entorno.

Com esse conjunto de elementos definidores do gênero, Devitt (op.cit) amplia o conceito de gênero de Miller, defendendo que um gênero não é uma resposta a uma situação recorrente, mas um elo entre ações de um indivíduo e um contexto socialmente definido, numa dinâmica recíproca em que as ações dos indivíduos constroem e são construídas pelo contexto recorrente da situação, contexto da cultura e contexto de gêneros.

No entender de Devitt, uma das grandes atrações dos estudos de gênero é a constatação de que o gênero se fundamenta no que as pessoas já conhecem e fazem: elas reconhecem os gêneros e definem se um gênero existe. Essa reflexão dimensiona o quanto os estudos de gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em uso e para as atividades culturais e sociais, levando-nos a considerá-los como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.

Esse modo contemporâneo de conceber gênero como ação retórica e prática social, esboçado nas quatro linhas de reflexão selecionadas, associa o gênero a um padrão de regularidades que inclui não apenas os traços recorrentes em variados textos, mas sobretudo as regularidades observadas na produção e interpretação desses textos e nas relações sociais de escritores e leitores. Pelo menos duas implicações relevantes para as questões de análise e de ensino podem ser assinaladas desse paradigma. A primeira consiste em que compreender o gênero com que se trabalha significa entender que posição e atitude são apropriadas para o mundo em que se está engajado naquele momento. A segunda diz respeito à metodologia de inspiração etnográfica, necessária para estudo dos gêneros escritos. Bazerman (2005[2004:37]), por exemplo, justifica essa metodologia pela necessidade de compreendermos as práticas e conhecimentos de outras pessoas, e o modo como essas mesmas práticas surgem e são aprendidas, ultrapassando nossa visão naturalizada de usuários dos sistemas de gêneros e de atividades familiares ou não-familiares. Como instrumentos para ampliar o conhecimento sistemático de textos, sugere a entrevista e a observação de escritores e leitores, bem como a documentação etnográfica relativa aos usos dos textos nas organizações⁵.

Especificamente para o ensino, esse novo quadro conceitual e metodológico dos estudos de gênero, ao mesmo tempo que se apresenta desafiador para as práticas escolares, oferece princípios orientadores, em função das novas dimensões de análise. Este é o tema do próximo item.

5. Para Bazerman (2005[2004:39-40]), a análise de gêneros enfocando apenas a seleção dos traços regulares e a descrição de uso com base no nosso conhecimento de mundo, embora forneça conhecimento sobre gêneros familiares do nosso tempo e comunidade, apresenta quatro limitações: a) a compreensão restrita daqueles aspectos do gênero de que já temos conhecimento; b) o desconhecimento das diferentes formas de recepção de cada texto pelas pessoas, devido a seus diferentes conhecimentos sobre gêneros, aos diferentes sistemas de que os gêneros participam, às diferentes posições e atitudes das pessoas em relação a determinados gêneros, ou ainda das suas diferentes atividades; c) a impressão de que os elementos textuais são fins em si mesmos, dada a hipótese de que todo uso de um texto é medido segundo um padrão abstrato de correção em relação à forma, desconsiderando o trabalho para o qual foi desenvolvido; d) a desconsideração de como a coleção de elementos característicos são flexíveis em qualquer instância, ou até de como a compreensão geral do gênero pode alterar com o decorrer do tempo, à medida que novos padrões em evolução passam a orientar os usuários.

Desafios e Princípios para o Ensino Centrado em Noções Contemporâneas de Gênero

Os estudos aplicados têm mostrado haver evidentes dificuldades na transposição da teoria de gêneros para a prática de sala de aula. Como Ann M. Johns (*apud* Dean 2008: 27) assinala, “há contradições diretas entre o que os teóricos e pesquisadores continuam a descobrir sobre a natureza dos gêneros e as exigências diárias da sala de aula”.

A principal questão decorrente da compreensão atual de gênero diz respeito à descontextualização, e discute se os gêneros podem ser ensinados na escola na sua totalidade, dado o deslocamento de seu contexto normal, o que responde pela tendência do ensino a focar as propriedades formais dos textos. Anne Herrington e Charles Moran (2005 *apud* Dean 2008: 28) notam essa tendência, ao estudarem manuais de escrita que defendem o ensino com foco no gênero: “apesar de suas tentativas de construir gêneros como ação retórica, esses manuais frequentemente deslizam para uma representação de gênero como forma descontextualizada”. Referem-se esses autores à expressão *freeze-drying*, de Alan Luke, para descrever o modo congelado como os gêneros são sempre abordados na escola, negando o seu caráter responsivo, dinâmico, por limitar a exposição dos discentes a poucos modelos em classe.

Para tratar a questão da carência de contexto (*lack of context*) de outro ângulo, alguns teóricos defendem a posição de que a escola é em si uma situação social e, dessa forma, um contexto viável para ensino de gêneros – os gêneros escolares, em particular. Entendem que do contexto escolar os discentes podem ganhar a experiência de gênero que proverá uma consciência de gêneros, transferível para a compreensão de gênero fora da escola. Bazerman representa essa perspectiva quando assegura ser a escola uma situação social real que permite uma atividade genérica: “começamos a perceber como a sala de aula é um cenário particular da escrita - nem um cenário natural inato nem artificial inato, nem necessariamente um cenário opressivo, nem necessariamente liberal – apenas um cenário de escrita” (2006[1994]:52).

Para enfrentar o desafio de que muitas abordagens para o ensino tendem a cair na redução da teoria, sob algum aspecto, Deborah Dean (2008) defende a manutenção de alguns princípios que podem não só ajudar-nos a evitar essa redução, mas também lembrar que “não há ‘um caminho verdadeiro’ para abordagem da teoria ou prática de gênero” (p.30). Nesse sentido, a autora, reunindo as contribuições de pesquisas sobre o tema, apresenta princípios orientadores de metodologias consideradas mais produtivas na aquisição de atitudes e habilidades necessárias para a escrita e uso efetivo dos gêneros.

As ideias presentes nesses princípios representam uma tentativa de situar conceitos-chave da teoria de gênero na aplicação ao ensino, e inspiram-se nas aplicações que tratam gênero como texto, gênero como retórica, bem como em conceitos acerca de gênero que podem satisfazer os defensores do gênero como prática, do fim do contínuo das teorias de gênero, discutido no item 1 deste ensaio.

Entendemos que a observação desses princípios representa uma alternativa que pode contribuir, de forma efetiva, para ampliar a discussão em torno de orientações sistemáticas para o ensino de Língua Portuguesa, no contexto dos três níveis da educação brasileira.

a) Conexão entre gênero/texto e contexto

Princípio instrucional chave, inspirado na ideia de que a interação está no cerne do gênero, devendo por isso manter-se o gênero e o contexto conectados o quanto possível. Separar os textos dos contextos é reduzi-los a “artefatos para estudo mais do que instrumentos para realizar ‘uma ação social repetida’”, como defende Miller (1984).

Com esse princípio, procura-se evitar que os discentes vejam o gênero como fórmula, auxiliá-los no alcance da consciência crítica, ou ainda a ver os gêneros como modos de agir, não simplesmente modos de escrever.

b) Equilíbrio entre criatividade e flexibilidade

Princípio segundo o qual os gêneros são o resultado de restrição e de escolha, de modo que a consciência individual pode conduzir à criatividade, o que pode ser feito através de um foco que contemple tanto as formas quanto os aspectos sociais do gênero (Devitt 2004: 191). O uso de amostras constitui um modo adequado de conduzir os discentes ao alcance desse objetivo. Adverte, entretanto, que, mesmo quando os professores usam múltiplas amostras, os problemas com essa abordagem não desaparecem, pois já está comprovado que os discentes facilmente transformam as amostras em modelos e os modelos facilmente transformam a escrita em fórmula (p. 209).

c) Consideração do caráter retórico da linguagem

“Retórica é o uso da linguagem para realizar alguma coisa, e escolhas retóricas são as decisões que falantes e escritores tomam para realizar algo com a linguagem” (Devitt, Reiff e Bawarshi *apud* Dean: 36). Uma abordagem de gênero é retórica quando dá atenção à situação e às estratégias para cada ação comunicativa. Nessa visão, a escrita torna-se um evento significativo, não porque o escritor segue os passos corretamente na produção de um texto, mas porque lê a situação e o leitor acuradamente encontra modos para adaptar sua linguagem aos requisitos contingentes do momento de escrita (David Foster *apud* Dean: 153).

d) Prática intensiva da reflexão

A reflexão é um processo metacognitivo em que se contempla “um gênero e a posição de alguém que usa esse gênero” (Herrington e Morran *apud* Dean: 37-38). Considerando que não se pode ensinar todos os gêneros que os discentes necessitam conhecer, é importante que o conhecimento de gênero adquirido com os gêneros estudados na classe seja transferido a outras situações

de gênero em que esses discentes atuem. Desse modo, a reflexão provê um lugar para a articulação da compreensão, favorecendo o desenvolvimento das chances para transferência de aprendizagem.

A reflexão pode ajudar os discentes na visão resistente de gênero como forma, levando-os ao reconhecimento das ideologias nele implícitas. Os estudos mostram que para a reflexão ser geradora e construtiva, deve ser praticada sistematicamente nas aulas de escrita, não constando apenas como uma peça no currículo. Salomon descobriu que a maior parte dos estudantes é decididamente desatenta, a menos que seja específica e vigorosamente avisada com dicas e palpites (*apud* Dean: 39).

Consideramos que essas são recomendações de peso para que a atitude reflexiva seja parte integrante de uma abordagem de gênero que considera a escrita como social e situada.

e) Observação de critérios para escolha de gêneros

A escolha de gêneros para exploração em sala de aula representa modos de ver o mundo. A seleção de determinados gêneros favorece e desenvolve certas perspectivas mais do que outras. Compare-se, por exemplo, a valorização da visão de mundo presente na escolha de gêneros relacionados a trabalho com a presente na escolha da poesia.

Um critério para a seleção de gêneros para estudo é a observação de padrões textuais, que incluem descrições textuais, como texto informativo, ou narrativa pessoal. Alguns estudos, contudo, advertem acerca da escolha de gêneros que são amplamente ou estritamente definidos, como a não-ficção. Outro critério adotado por alguns linguistas aplicados são as necessidades futuras dos discentes, em termos de uso de gênero, especialmente, os gêneros de uso público, por contemplarem a autenticidade (*apud* Dean: 39).

Constitui também um critério a ser observado na seleção de gêneros o que Devitt (2004:203) denomina de gêneros antecedentes: “os critérios para a escolha de gêneros devem incluir quais gêneros melhor suplementam os repertórios de gênero dos discentes que podem servir como gêneros

antecedentes especialmente ricos). São entendidos como antecedentes os gêneros que compreendemos a partir de nossa experiência prévia e que vêm enriquecer a experiência de gênero atual. Esse fundamento é também defendido por Bazerman, ao afirmar que “quando viajamos por novos domínios comunicativos, construímos nossa percepção deles começando com as formas que conhecemos (2006[1997]:23).

Ainda sob esse critério Devitt assinala que nem todos os gêneros servem como antecedentes igualmente apropriados ou auxiliares: são considerados antecedentes ricos aqueles gêneros que se aproximam de outros mais regularmente usados nas interações sociais (cf. *op.cit.*: 206). Com efeito, os discentes necessitam aprender também a escolher apropriadamente de seu conhecimento antecedente. Estudos mostram que a escolha inadequada pode ser encontrada quando os discentes usam, por exemplo, a linguagem de comerciais para escrever uma persuasão ou sumarizar uma história em lugar de analisá-la. A inadequação de uso de gêneros antecedentes constitui, pois, uma evidência da necessidade de se compreender gêneros de uma perspectiva contextual e ideológica tão bem quanto de uma perspectiva textual. Assegura Devitt que se os discentes estão conscientes dos contextos, propósitos e audiências para um gênero específico, estarão mais aptos a escolher adequadamente de seu repertório de gênero quando enfrentarem uma nova situação.

As diversas referências de estudos apresentadas neste item mostram que vários princípios extraídos das teorias de gênero contemporâneas vêm influenciando o ensino centrado no gênero. A preocupação que parece permear a observação desses princípios diz respeito ao desenvolvimento da consciência de que situações diferentes exigem gêneros diferentes, objetivo que é, de longe, mais importante do que aprender qualquer gênero particular (Johns et al *apud* Dean: 41). O item a seguir procura contemplar algumas contribuições dos estudiosos de ensino da consciência de gênero.

A Consciência Crítica de Gênero como Espaço Privilegiado para o Ensino da Reflexão sobre a Linguagem

O foco na consciência mais que na aquisição vem se tornando um movimento teórico-metodológico com fortes repercussões nos modos de aplicação, na sala de aula, das reflexões construídas no âmbito da perspectiva do gênero como prática. Alguns teóricos representantes desse fim do contínuo, como é o caso de Petraglia (1999 *apud* Dean: 26), recomendam que no ensino seja privilegiado o desenvolvimento da sensibilidade dos discentes para as possibilidades retóricas, tornando-os consumidores informados da escrita, na expectativa de que venham tornar-se produtores.

Uma abordagem da consciência de gênero, no entender de seus defensores, por começar com a idéia de que não há um modo correto para escrever, colabora para que discentes aprendam a ajustar a linguagem à situação: preocupação com os gêneros em si e com o que significam, como respondem ao contexto e como representam modos de viver e de avaliar o mundo.

Entre os teóricos dessa abordagem, destacamos Amy Devitt, para quem ensinar através da consciência de gênero pode parecer similar, em alguns aspectos, a ensinar através da aquisição de gênero, mas os fins são diferentes: os objetivos da consciência de gênero consistem em levar os discentes a compreenderem as intrincadas relações entre contextos e formas, a perceberem os efeitos ideológicos potenciais dos gêneros e a distinguirem as restrições e as escolhas que os gêneros tornam possíveis.

Nesse sentido, a consciência de gênero pode ser aplicada tanto a leitura quanto a escrita, e o primeiro princípio para o seu ensino é manter a conexão entre forma e contexto. Sugere Devitt (2004:198) que se ensine a consciência de gênero a estudantes jovens, com explorações da linguagem que os ajudem a ver “como a linguagem difere em diferentes situações e como essas diferenças se relacionam com diferentes propósitos”. Para isso, o ensino explícito da consciência de gênero deve ensinar aos escritores como considerar novos gêneros, dando-lhes estratégias e prática com exame de amostras de gêneros e o consequente conhecimento “de como interpretar o que encontram, discernindo

especialmente os elementos requeridos dos opcionais e a natureza retórica do gênero, para compreender seu contexto e funções para seus usuários, a fim de evitar cópia formulaica de um modelo” (p. 201).

Devitt (2009) amplia sua reflexão teórico-metodológica, ao tratar de ensino da *consciência crítica de gênero*. Argumenta em favor de uma pedagogia que reconhece as limitações do ensino explícito de gênero e explora a natureza ideológica dos gêneros para tornar possível a compreensão crítica dos discentes. Esclarece, seguindo Bazerman (1992 *apud* Devitt, *op.cit.*: 342), que a consciência retórica pode conduzir à consciência crítica de gênero e a uma ação mais deliberada. Por consequência, conduz a uma capacidade de maior agenciamento: pretende-se construir uma pedagogia de gênero que possibilite aos alunos, estudando gênero, distanciar-se das práticas cotidianas dos gêneros que os circundam e agir, participar, de forma esclarecida, desses gêneros. O requisito mais importante para essa pedagogia é a consciência de gênero do professor, o que implica ser consciente das decisões tomadas acerca do gênero a ser ensinado.

Preocupada com uma pedagogia de gêneros específicos das disciplinas, Devitt entende que, apesar dos medos da fórmula genérica e da inculcação, do ponto de vista prático, não se pode fugir desses gêneros: seu conhecimento se faz necessário na academia, nas disciplinas e nas profissões. Ignorar essa necessidade significa deixar de conhecer os gêneros específicos como integrantes do currículo oculto. O ensino explícito de gêneros específicos pretende, pois, favorecer aos discentes o acesso e o uso futuro desses gêneros.

Tentando reduzir os perigos e fracassos do ensino explícito de gêneros específicos, a autora propõe uma alternativa que reúne três usos pedagógicos da teoria de gênero - o ensino explícito de gêneros específicos, o ensino de gêneros antecedentes e o ensino da consciência crítica de gêneros. O trabalho conjunto pode desenvolver uma pedagogia teoricamente confiável que possa contribuir para as indicações dos cursos de escrita.

Trata-se de uma pedagogia destinada a níveis mais avançados de ensino da escrita, centrada na abordagem combinada de três práticas, tratadas sob várias dimensões: *gêneros como linguagens e formas; gêneros como processos de*

desenvolvimento/difusão no tempo e de aquisição e aprendizagem pelos indivíduos; e gêneros como construtos ideológicos integrantes de contextos sociais, institucionais e culturais. Nesse sentido, a proposta representa diferentes respostas a diferentes teorias de gênero – uma que foca sobre o gênero como uma partícula ou coisa, outra que foca sobre o gênero como processo e outra que foca sobre o gênero em seus contextos⁶. A proposta para o ensino da consciência crítica de gênero se encontra sintetizada no quadro 2, a seguir:

	Ensino de gêneros como partículas: gêneros específicos	Ensino de gêneros como processos: antecedentes	Ensino de gêneros como contextos: consciência
Objetivo	Aprender a escrever gêneros específicos	Aprender como construir, a partir de gêneros conhecidos, a aprendizagem de novos gêneros	Aprender como criticar e mudar gêneros existentes
Partícula	Que gêneros relevantes existem? Como podem ser melhor categorizados?	Que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Quais são os componentes da consciência crítica?
	Que gêneros os alunos precisam aprender?	Quais gêneros estabelecidos os melhores antecedentes potenciais?	Que gêneros se prestam para desenvolver consciência crítica?
	Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes de gêneros se prestam para desenvolver consciência crítica?
Processo	Como essas formas mudam no tempo?	Como as pessoas se aproximam dos gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Como escritores conscientes criticam e mudam gêneros?
	Como os experts adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser feitas de modo explícito e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
	Como podem os alunos aprenderem esses gêneros?		Como podem os gêneros ser mudados? Como podem os alunos participar nessa mudança?
Contexto	Quais são os conjuntos de gêneros que os alunos precisam usar?	De que antecedentes esses escritores precisam para aprender gêneros futuros?	Como se dá o desenvolvimento da consciência de gênero considerando as interações dos escritores com os usuários dos gêneros existentes?
	Que gêneros eles já conhecem?	Quais gêneros os escritores já conhecem como antecedentes potenciais?	
	Como se dá a aprendizagem desses novos gêneros considerando suas interações com o contexto mais amplo?	Como se dá aprendizagem desses antecedentes considerando as interações dos escritores em contextos futuros?	

Quadro 2: Pedagogia combinada de três abordagens de gênero (Devitt 2009:349-350)

6. A metáfora da *partícula* parece evocar as perspectivas do gênero como texto e do gênero como retórica.

De acordo com o quadro 2, as três abordagens – gêneros específicos, antecedentes e consciência crítica – contemplam as mesmas dimensões – partícula, processo e contexto. A primeira abordagem consiste no tratamento do gênero como partícula, com a amostra de gêneros específicos, visando ampliar as experiências discentes com aqueles gêneros em que, no mínimo, alguns elementos, em termos de partícula/forma textual, processo e contexto, podem servir como antecedentes na aquisição de gêneros não familiares.

Na abordagem dos gêneros específicos como antecedentes para aprendizagem de gêneros futuros, de difusão/aprendizagem, procura-se abordar gêneros que suplementam os gêneros já conhecidos, fornecendo material genérico (acréscimos de audiências, de objetivos, de outras situações de escrita). A questão relevante aqui é como contribuir com outras importantes partes do processo de aprendizagem, ajudando os discentes a aprenderem como transferir um conjunto de material genérico para novas tarefas de escrita. Acentua Devitt ser a questão do sucesso ou não da transferência de aprendizagem de gêneros uma questão para mais pesquisa.

Por último, na abordagem do gênero como contexto, pretende-se que os discentes não apenas acrescentem novos gêneros a seu repertório, mas também aprendam a criticar os gêneros que conhecem e encontram, com uma possibilidade final de mudar os gêneros de que necessitam para atender suas necessidades. Isso significa o alcance de uma consciência crítica de gênero – a atenção consciente em relação aos gêneros e suas potenciais influências sobre as pessoas, bem como a habilidade para considerar a ação diferentemente nos gêneros. Argumenta a autora que com o desenvolvimento da consciência de gênero, as pessoas têm mais chances de ver como os gêneros agem sobre elas e afetam suas ações, e sem o desenvolvimento dessa consciência tendem a ficar a mercê dos gêneros existentes e das estruturas e dinâmicas de poder estabelecidas.

Desse modo, Devitt estrutura um currículo de ensino da escrita em torno da mesma heurística ordenada de ajudar os discentes a verem os gêneros *como coisas/formas/partículas, como processos de difusão e aprendizagem e como vinculados a contextos mais amplos*. Inicia-se a abordagem com a análise retórica,

orientada pela visão de gêneros como formas/coisas com elementos que têm mais propósitos do que regras, sensibilizando para a percepção de gêneros como criações das pessoas para realizar objetivos, e não como construtos irrevogáveis e pré-existentes aos quais devemos nos ajustar. A visão de gêneros como processos que emergem e mudam constitui o segundo componente do currículo. E a visão de gêneros como instrumentos que servem a objetivos de grupos, instituições e culturas é o terceiro componente.

Combinados, os três elementos auxiliam os discentes na compreensão de gêneros como construtos criados, dinâmicos e ideológicos: ao aprenderem um gênero novo, com base em um gênero antecedente, aprendem com alguma consciência da sua natureza retórica e de seu potencial para adaptar a propósitos e situações particulares dos escritores. A metodologia recomendada para o alcance da consciência de gênero pode ser esboçada no seguinte percurso de atividades e objetivos:

- Análise de gêneros não familiares para ajudar os discentes a perceberem que todos os gêneros servem a grupos e reforçam modos particulares de ver o mundo.
- Retorno, em seguida, aos gêneros familiares, para mostrar que os discentes estão mais preparados para aceitar que seus gêneros também representam pontos de vista particulares que partilham sua experiência de mundo.

O ciclo de atividades de *análise, escrita, crítica e reescrita de gêneros* reforça a ideia de que análise de gênero é um movimento em direção à crítica e à mudança: tanto os gêneros específicos, quanto os processos de *seu desenvolvimento/difusão no tempo e de aquisição e aprendizagem pelos indivíduos* estão sempre envolvidos em contextos mais amplos. Essa metodologia é compatível com a definição de gêneros como ações sociais que se desenvolvem em contextos sociais e culturais.

A operacionalização desse ciclo de atividades para o alcance da consciência crítica de gêneros envolve uma sequência de projetos centrados nos aspectos *partícula/forma, processo e contexto*.

Projetos	Objetivos
1	<ul style="list-style-type: none"> • analisar um gênero cotidiano familiar, com a classe; • aprender as técnicas de análise retórica.
2	<ul style="list-style-type: none"> • escrever esse gênero familiar diferentemente, com uma mudança central no tratamento do objetivo, audiência, assunto, ou situação.
3	<ul style="list-style-type: none"> • analisar um gênero de outra cultura ou época, trabalhando em grupos para garantir amostras; • analisar o gênero e aprender acerca de contexto histórico e cultural.
4	<ul style="list-style-type: none"> • analisar um gênero acadêmico escolhido como gênero antecedente potencial, trabalhando com a classe um gênero específico.
5	<ul style="list-style-type: none"> • escrever um gênero acadêmico dentro de uma tarefa de escrita específica para essa classe.
6	<ul style="list-style-type: none"> • criticar esse gênero; • recomendar mudanças específicas que podem atender melhor às necessidades de cada discente.
7	<ul style="list-style-type: none"> • analisar, criticar e escrever flexivelmente outro gênero antecedente potencial, escolhido individualmente para servir às necessidades individuais (a depender do grupo, cada gênero público ou futuro gênero principal de trabalho).

Quadro 3: Sequência de projetos para ensino de consciência crítica de gênero (Devitt 2009:353)

No entender de Devitt, quando os discentes mobilizam conhecimentos de contextos familiares para contexto não familiares e voltam para contextos familiares, têm a oportunidade de descobrir como os contextos partilham/participam dos gêneros. Já quando mobilizam conhecimentos de análise para escrita dentro da crítica para a escrita com mudanças, esses mesmos discentes têm oportunidade de descobrir como os gêneros participam de suas experiências e como eles podem participar dos gêneros. Os resultados podem ser escritores com repertórios de gêneros expandidos, incluindo maior potencial de gêneros antecedentes, e escritores com consciência de gênero expandida, incluindo sensibilidade esclarecida quando encontrarem novos gêneros no futuro.

A autora adverte que, como todos os currículos, naturalmente, esse currículo move-se/desliza na prática quando encontra discentes com intenções e reações reais. Informa também que não tem feito a pesquisa requerida para defender a eficácia desse currículo. Pretende com a proposta estar contribuindo para a discussão de como a teoria de gênero pode transformar-se em pedagogia confiável e efetiva pela oferta de uma concepção de currículo diretamente derivada do conhecimento teórico.

Considerações Finais

O percurso teórico e metodológico, realizado neste texto, permitiu-nos compreender que os aspectos caracterizadores dos gêneros – sociais, retóricos, dinâmicos, históricos, culturais, situados, ideológicos – não são discretos: dependem um do outro e se interrelacionam de modo complexo. Com efeito, a variação em termos de ênfase nessas características responde pelas diferentes visões sobre o que significa usar ou aprender um gênero. Essas diferenças, por sua vez, constituem o fundamento para se falar, nos dias atuais, de um conjunto de teorias de gênero que se situam em diferentes pontos do contínuo descrito.

Outra contribuição do estudo aqui realizado diz respeito à importância da teoria de gênero para o enfoque do eixo de ensino *Reflexão sobre a linguagem* (PCNEF 1998; OCNEM 2006). Trata-se da ampliação das dimensões analíticas dos gêneros textuais, que passam a ser tratados não apenas como formas textuais, mas como ações sociais e processos de relação entre os usuários da língua. O caráter interdisciplinar, portanto, complexo, das dimensões presentes nas definições de gênero desenvolvidas nos estudos americanos de inspiração sócio-antropológica, ajuda no tratamento dos desafios impostos sobretudo pelo ensino da escrita.

Nesse sentido, muitos benefícios que costumam ser desprezados nas práticas escolares podem ser alcançados com a compreensão pelo professor da teoria de gênero como retórica/prática social. A abordagem processual da escrita, por exemplo, contribui para ajudar os discentes, via invenção e revisão, na modelação de procedimentos adotados por escritores mais experientes,

incluindo considerações sobre propósitos específicos e sobre aspectos sociais da escrita. Outro benefício decorrente dessa compreensão é a desconstrução das hipóteses discentes de que a boa escrita é sempre a mesma – a situação, o propósito, a audiência e as relações entre os participantes da cena não têm impacto na escrita bem sucedida. Enfim, o conhecimento de gênero na perspectiva do gênero como prática também estabelece importantes conexões entre leitura e escrita, tornando-nos capazes de sensibilizar os discentes acerca das expectativas de leitores e estratégias de escritores, levando em consideração os fatores de variação dessas mesmas expectativas e estratégias.

Referências Bibliográficas

BAWARSHI, Anis S. 2003. The genre function. In: *Genre and the invention of the writer*. Utah University Press, pp.17-46.

BAZERMAN, Charles. 2005[2004]. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: *Gêneros textuais, tipificação e interação social*. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, p. 42-91.

_____. 2005[2002]. Gênero e identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global. In: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, pp.101-130.

_____. 2006[1997]. A vida do gênero, a vida da sala de aula. In: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, pp.23-35.

BAZERMAN, Charles e PRIOR, Paul. 2007[2005]. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (Orgs.) São Paulo: Cortez, pp.150-190.

- BRASIL/SEF. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL/SEMTEC. 2006. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- DEAN, Deborah. 2008. *Genre theory: teaching, writing, and being*. Urban, Illinois: National Council of Teachers of English.
- DEVITT, Amy. 2004. *Writing genres*. Southern Illinois University, USA.
- _____. 2009. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). *Genre in a Changing World*. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins.
- FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs.). 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- MILLER, Carolyn. 2009. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs). Recife: EDUFPE.
- PARÉ, Anthony and SMART, Graham. 1994. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp.146-154.