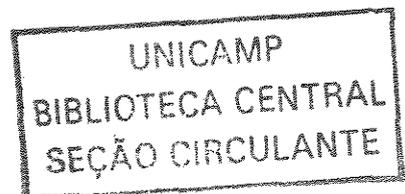


Sandoval Nonato Gomes-Santos

*A QUESTÃO DO GÊNERO NO BRASIL: TEORIZAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E
NORMATIZAÇÃO OFICIAL*

Orientadora: Profa. Ingedore G. Villaça Koch
Co-orientadora: Profa. Raquel Salek Fiad

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2004



UNIDADE FC
Nº CHAMADA Z/Unicamp
65859
V _____ EX _____
TOMBO BCI 58568
PROC 16- 117-04
C _____ D X _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 24-06-04
Nº CPD _____

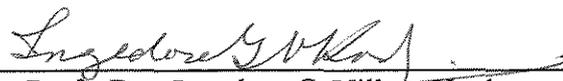
CM00197737-5

Bibid: 316826

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G585q	<p>Gomes-Santos, Sandoval Nonato.</p> <p>A questão do gênero no Brasil : teorização acadêmico-científica e normatização oficial / Sandoval Nonato Gomes-Santos. - Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador : Ingedore G. Villaça Koch. Co-orientadora : Raquel Salek Fiad. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua portuguesa - Gênero. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ciência e Estado. 4. Documentos oficiais. 5. Currículos. 6. Análise do discurso. I. Koch, Ingedore G. Villaça. II. Fiad, Raquel Salek. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ingedore G. Villaça Koch
(orientadora)

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
(co-orientadora)

Profa. Dra. Inês Signorini

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi

Profa. Dra. Roxane H. R. Rojo

SUPLENTES

Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por James Santos

James Santos

e aprovada pela Comissão Julgadora em

23/04/04.



AGRADECIMENTOS

Diferentes paragens, vários países, diversos brasis. Percursos entrecruzados, histórias recontadas, encontros ritualizados, eventos inventados. Emoções incorporadas. Sabores e saberes. Casas, aeroportos, cidades, labirintos invisíveis. Sazonais. Dispersos.

Desse circuito – aberto por excelência – em que se constituiu este texto-tarefa participam muitos.

Íngrata a tarefa de agradecer. Improvável o registro de todas as falas e línguas, dos gestos e gentes, das contribuições de que decorre este estudo. Menos por serem exaustivas do que múltiplas em sua singularidade. Porque são plurais as contribuições e porque a alma, como dizia Verlaine, é uma paisagem oscilante, assumo o risco das tarefas difíceis e registro minha gratidão

à minha família, presente na distância, que me franqueou a opção de amadurecer;

às amigas – clivadas no tempo e no espaço – companhias povoadas de presença, daquela sutil beleza que empresta ânimo, que plasma saudades, que ensina pelo exercício da ternura:

em Belém: *Márcio Maués, Conceição Goés, Renê de Paula, Tereza Imbiriba, Rita e Anchieta Bentes.*

em Campinas: *Anna Christina Bentes, Ivana Régis, Fabiano Lucas, Edwiges Morato, Ana Cláudia Romano, Luzimar Gouveia, Cláudio da Silva, Fabiana Komesu, Wilton James, Fernanda Mussalim, Flávio Germano, Patrik Vezali, Cosme dos Santos, Samuel Campos.*

em Paris: *Fábio Parode, Olivia Guérin, Frank Fries, Jean-Léon Müller, Antoine Paoletti.*

aos professores

Inês Signorini, João Wanderley Geraldi, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane H. R. Rojo, Anna Christina Bentes e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelas diferentes considerações sobre as diversas configurações textuais – projeto, artigos, textos de qualificação – que precederam a versão final deste estudo.

Edwiges Morato, Lorenza Mondada, Frédérique Sitri, Maria Laura Mayrink-Sabinson, Ma. Bernadete M. Abaurre, Jonas Romualdo, pelas diferentes inserções neste percurso.

Dominique Maingueneau, pelo olhar crítico e pela atitude generosa que pontuaram nossa interação acadêmica.

à *Capes*, à *PROPESP (UFPA)* e ao *N.P.I.*, cujo investimento público na capacitação docente concedeu o financiamento parcial necessário para a realização desta pesquisa;

de modo muito especial,

à *Ingedore G. V. Koch*, referência inspiradora, que compreendeu a viabilidade do propósito deste estudo e o motivou em cada intervalo de seu percurso, pelo acompanhamento atento e instigante.

à *Raquel Salek Fiad*, incentivadora das mais privilegiadas no percurso deste estudo, pelo interesse crítico e generoso pelas questões/discussões que ele suscitou.

a todos aqueles que, embora não nomeados aqui, compartilharam das *provisoriedades*, diversas e plurais, que a tarefa deste estudo implicou.

“Mon âme est un paysage changeant”
(Verlaine)

*“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir
seus encantos. Quem acumula muita informação
perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.”*
(Manoel de Barros)

SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii
INTRODUÇÃO	01
Capítulo 1: A QUESTÃO DO GÊNERO COMO OBJETO DE PESQUISA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	09
I. Da tarefa de interpretação de <i>trajetos temáticos</i>	09
(1) A <i>razão classificatória</i> e o problema da tipologização.....	13
(2) O conceito de gênero e o problema da tipologia: a empreitada tipológica da epistemologia estruturalista.....	15
(3) Do pensamento bakhtiniano.....	20
II. Das bases metodológicas para o tratamento da questão do gênero.....	23
(1) Uma opção preliminar: a relação entre <i>discurso e instituição</i>	23
(2) Os domínios de institucionalização e os lugares de visibilização.....	27
(3) Do processo de reenunciação do conceito na imbricação dos domínios institucionais.....	31
(4) O espaço interdisciplinar da pesquisa.....	34
Capítulo 2: O CONCEITO DE GÊNERO NO DOMÍNIO DA TEORIZAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.....	37
2.1. O <i>artigo científico</i> como <i>lugar de visibilização</i> do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica.....	42
2.2. Da circulação do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica: os artigos científicos.....	50
2.2.1. Os artigos em periódicos.....	52
2.2.2. Os artigos em coletâneas.....	54
2.2.3. Contextos acadêmicos da reflexão sobre gênero no Brasil.....	57
2.3. Tendências gerais da reflexão sobre gênero na recente conjuntura acadêmico-científica brasileira.....	61
2.3.1. Pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre o conceito de gênero.....	62
2.3.2. Enfoques temáticos da reflexão sobre o conceito de gênero.....	70
2.3.3. Tipos de dados analisados na reflexão sobre o conceito de gênero.....	77
2.3.4. A título de síntese: das articulações.....	85
Capítulo 3: DO TRATAMENTO DO CONCEITO NOS ARTIGOS: O ENFOQUE LINGÜÍSTICO.....	89
3.1. Os <i>estudos em lingüística textual e análise da conversação</i> ou <i>estudos brasileiros de tendência similar</i> na reflexão sobre gênero.....	99

3.2. Os estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero.....	107
3.3. Os estudos genebrianos e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero.....	113
3.4. Os estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero.....	122
3.5. Outros pertencimentos teórico-disciplinares na reflexão sobre gênero.....	127
Primeira síntese intermediária.....	131
Capítulo 4: O CONCEITO DE GÊNERO NO DOMÍNIO DA NORMATIZAÇÃO OFICIAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	139
4.1. Os referenciais curriculares como lugar de visibilização do conceito de gênero no domínio da normatização oficial.....	150
4.2. Os PCN como referenciais curriculares.....	152
4.2.1. Algumas decisões preliminares de ordem metodológica.....	152
4.2.2. Os contornos conjunturais do aparecimento do documento.....	155
4.3. Do estatuto plural dos PCN: a demarcação de fronteiras interinstitucionais.....	163
Capítulo 5: DO TRATAMENTO DO CONCEITO NO DOCUMENTO: O ENFOQUE LINGÜÍSTICO.....	165
5.1. Da instauração de um estatuto para o documento.....	166
5.1.1. A demarcação em relação a um percurso histórico de teorização acadêmico-científica sobre a linguagem e o ensino de língua: o documento como <i> síntese</i>	166
5.1.2. A demarcação de uma interlocução particular: o rito de apresentação do documento.....	169
5.2. Modos de reenuniação do conceito de gênero no documento.....	173
5.2.1. Determinações de ordem teórico-disciplinar.....	173
5.2.2. Determinações de ordem didático-metodológica.....	189
5.2.3. Determinações de ordem moral-sociológica.....	197
Segunda síntese intermediária.....	199
CONCLUSÃO.....	203
ANEXOS.....	213
RÉSUMÉ.....	243
BIBLIOGRAFIA.....	245

RESUMO

Este trabalho tem como proposta a caracterização dos modos de emergência do conceito de gênero (de texto, de discurso) na conjuntura institucional brasileira mais recente. Essa caracterização consiste na descrição e análise de dois dos domínios institucionais em que ele tem circulado: *o domínio da teorização acadêmico-científica* – relativo ao saber acadêmico produzido no espaço universitário, ou seja, ao conjunto de práticas que ordenam determinados saberes segundo a especificação de aportes teóricos e correntes disciplinares – e *o domínio da normatização oficial* – relativo ao conjunto de práticas oficiais de regulação do sistema de ensino efetivadas pela instância estatal. Esses domínios de institucionalização constituem-se e operam segundo dispositivos materiais – denominados *lugares de visibilização* – em que se semiotizam certos *modos de reenunciação* do conceito de gênero. Reenunciação que supõe a renúncia às idéias de precedência e sobredeterminação implicadas por uma certa noção de transposição – aquela voltada à descrição do movimento de passagem de um conceito que, uma vez saturado em uma determinada instância institucional, migraria para outra instância, adquirindo nessa última um estatuto absolutamente inédito. Optamos por dois entre esses dispositivos institucionais de visibilização do conceito de gênero: i) no que se refere ao domínio da teorização acadêmico-científica, *artigos científicos* publicados, por um lado, em periódicos decorrentes de reuniões científicas de três grupos de estudos regionais (CELSUL, GEL, GELNE) e de uma associação de lingüística (ABRALIN) reconhecidamente importantes no cenário nacional e, por outro, em coletâneas organizadas particularmente com a finalidade de tematizar a questão do gênero; ii) no que diz respeito ao domínio da normatização

oficial, o mais recente documento oficial do governo federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, publicados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1997 e 1998. A delimitação dos dois domínios mencionados pressupõe que é no espaço de imbricação dos mesmos que se pode compreender o funcionamento do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira mais recente. Do ponto de vista da análise dos dados, essa delimitação implica dois enfoques, indissociáveis e complementares: i) um enfoque institucional-conjuntural: relativo às condições institucionais e conjunturais que possibilitam o evento de aparecimento do conceito – e ii) um enfoque lingüístico-temático: relativo aos modos de materialização lingüística do conceito tanto nos artigos quanto nos PCN. Caracterizado o campo institucional que permite o prestígio do conceito de gênero em cada domínio institucional mencionado e na relação que eles mantêm entre si, foi possível estabelecer o estatuto de que o conceito se investe na atual conjuntura institucional brasileira. Desse estatuto são constitutivas determinações, a um mesmo tempo, de ordem teórico-disciplinar e acadêmica, de ordem didático-pedagógica e de ordem moral-sociológica.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Língua portuguesa - Gênero. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ciência e Estado. 4. Documentos oficiais. 5. Currículos. 6. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Desconfiar da relevância de um trabalho que objetiva tratar da questão do gênero é aparentemente razoável: trata-se de um conceito cujos contornos vêm sendo traçados desde a antigüidade clássica. A pertinência de um estudo como o que propomos está exatamente nesse paradoxo: o debate atual sobre gênero (de texto, do discurso) justifica-se pela necessidade de dissipar a aparente familiaridade do conceito¹, condição para se tentar teorizar sobre ele. Essa tarefa complexifica-se na medida em que se trata de um conceito que integra – tal qual o de cultura, por exemplo,

“o vasto repertório de noções disciplinares e limítrofes – a exemplo de sociedade, conhecimento ou ação, que necessitam da convergência de várias disciplinas para serem esclarecidas –, como também a esse acervo de idéias comuns, habitualmente empregadas, idéias consabidas, gozando de um prestígio verbal indiscutível, e que parece já trazerem o seu significado próprio escrito na palavra que as designa.”
(Nunes, 1997: 532).

Dada sua condição de *noção disciplinar e limítrofe*, e pela historicidade que acompanha os sentidos variados em que se constitui, o *objeto-gênero* convoca um número amplo de questões de naturezas as mais diversas, o que define nossa reflexão, neste estudo, como procedimento de *retomada* do conceito, e insere nossa tarefa no campo de uma espécie de hermenêutica do resgate. *Resgate*, vale advertir, não como procedimento de

¹ Ao longo de todo este trabalho, estaremos utilizando o termo *conceito* e não *noção*, por razões similares àquelas mencionadas por Loïc Depecker: “O termo *noção* é freqüentemente empregado como sinônimo de *conceito*, particularmente na antiga normatização internacional em matéria de procedimentos de trabalho em terminologia. Em razão da tradição lógica e filosófica na matéria, é entretanto preferível falar, em francês, de *conceito* de que de *noção*, termo menos operatório que tende a designar, na acepção corrente, uma idéia relativamente vaga e geral.” (Depecker, 2002: 111). A tradução de obras estrangeiras deve ser considerada – se não especificada de modo diferente – de nossa responsabilidade.

reificação de uma *idéia recebida* seguido da tentativa de recuperação de seu suposto sentido original, puro, isento de eventuais “corrupções” produzidas por sua circulação histórica. Mas *resgate* no sentido de caracterização do evento discursivo que permite as condições de sua atualização em uma conjuntura particular, o que exige abordar o conceito de gênero não apenas pela detecção do que existe de *novo* no que é dito sobre ele, mas principalmente pela interpretação do *novo*, um pouco à moda foucaultiana, no acontecimento² mesmo de retorno do conceito.

É exatamente esse o pressuposto que está na base da tarefa que propomos neste trabalho: a caracterização do fenômeno de emergência mais recente do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira. Para tanto, propomos considerar dois dos domínios institucionais em que ele tem circulado – o domínio da teorização acadêmico-científica e o domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa. O *domínio da teorização acadêmico-científica* relaciona-se, neste estudo, ao saber acadêmico produzido no espaço universitário, ou seja, ao conjunto de práticas que ordenam determinados saberes segundo a especificação de aportes teóricos e correntes disciplinares. Já o *domínio da normatização oficial* refere-se ao conjunto de práticas oficiais de regulação do sistema de ensino efetivadas pela instância estatal – especificamente pelo Ministério da Educação e do Desporto do governo federal.

Esses assim chamados *domínios de institucionalização* constituem-se e operam segundo dispositivos cuja função precípua parece ser a de lhes atribuir a visibilidade necessária para seu reconhecimento e sua legitimação social. Denominamos esses dispositivos, neste estudo, *lugares de visibilização* do conceito de gênero, uma vez que é

² *Acontecimento*, nesse caso, tal qual concebido por Veyne (1971: 38), para quem um acontecimento se trata não de um ser, mas de “*um cruzamento de itinerários possíveis*”.

neles e por meio deles que se semiotizam certos *modos de reenunciação* do conceito de gênero. Reenunciação que supõe a renúncia às idéias de precedência e sobredeterminação implicadas por uma certa noção de transposição – aquela voltada à descrição do movimento de passagem de um conceito que, uma vez saturado em uma determinada instância institucional, migraria para outra instância, adquirindo nessa última um estatuto absolutamente inédito. Optamos por dois entre esses dispositivos institucionais de visibilização do conceito de gênero:

- i) no que se refere ao domínio da teorização acadêmico-científica, *artigos científicos* publicados, por um lado, em periódicos decorrentes de reuniões científicas de três grupos de estudos regionais (CELSUL, GEL, GELNE) e de uma associação de lingüística (ABRALIN) reconhecidamente importantes no cenário nacional e, por outro, em coletâneas organizadas particularmente com a finalidade de tematizar a questão do gênero;
- ii) no que diz respeito ao domínio da normatização oficial, o mais recente documento oficial do governo federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, publicados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1997 e 1998.

Cabe assinalar que a delimitação dos dois domínios mencionados – como eixos teóricos e metodológicos para a observação dos modos de emergência do conceito de gênero – pressupõe que é no espaço de imbricação dos mesmos que se pode compreender o funcionamento do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira mais recente. Com base nessa suposição, renunciamos à idéia de que existiriam fronteiras estanques entre os dois domínios e de que elas determinariam modos absolutamente diversos de constituição e de circulação do conceito de gênero em cada um deles separadamente. Isso implicaria investir em um procedimento de descrição das relações de precedência e de

sobredeterminação entre ambos. Renunciando a essa idéia, optamos por um outro procedimento: tomar os domínios como espaços institucionais *em constituição*, considerando-os, portanto, espaços instáveis, em mutação, cujas fronteiras são apenas provisoriamente estabelecidas. O foco de nossa preocupação, portanto, encontra-se no espaço de diálogo entre os domínios.

Essa tarefa – tal qual proposta – começou a delinear-se a partir de um trabalho anterior (Gomes-Santos, 1999). Nesse estudo, caracterizamos indícios na escrita escolar infantil que apontariam para uma reflexão sobre os modos como escreventes-alunos de segunda série do ensino fundamental circulam por gêneros discursivos escolarizados – no caso da pesquisa em questão, os gêneros *contos de fadas*, *lenda* e aquele que designamos *instruções para a atividade de produção escrita*. Uma tal reflexão colocou-nos, na época da pesquisa, diante das seguintes questões: o que ocorre quando um gênero do discurso, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita? Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento e/ou seu redimensionamento (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado)? Quais os modos de circulação dos escreventes-alunos por tais gêneros?

Decorreu dessa pesquisa uma primeira percepção da relevância do conceito de gênero para uma quantidade expressiva de estudos na área de lingüística – sobretudo para os de matiz textual-discursivo e para aqueles explicitamente preocupados com questões didáticas –, o que nos levava a apontar como “*necessária a sistematização desses estudos por meio de trabalhos de fôlego que assinalem[assem] suas principais tendências teórico-metodológicas*” (Gomes-Santos: 1999: 170). Essa relevância era interpretada, no mesmo estudo, como constitutiva da inclusão do conceito de gênero nos PCN de Língua

Portuguesa, documento oficial que, na época da elaboração da pesquisa, havia sido há pouco publicizado.

Dadas essas percepções, o primeiro problema que se configurou consistia em como transformá-las em objeto de pesquisa. A esse, um outro acresceu-se: como lidar com a provisoriedade eventualmente inscrita no próprio fenômeno de emergência do conceito de gênero. Ou seja, como prever a viabilidade e a relevância de uma investigação voltada a caracterizar o fenômeno de emergência de um conceito na conjuntura mesma em que ele aparecia? Como saber se um tal fenômeno não se tratava de mais um modismo e, nessa direção, como avaliar se a investigação não pereceria, naquilo que marcava seu propósito, antes mesmo de ser concluída?

Essas inquietações foram perdendo a eventual pertinência à medida que as enfocamos sob uma outra perspectiva, aquela sugerida, por exemplo, por Foucault (1969), em sua *Arqueologia*, quando afirma que o processo de constituição de conceitos não segue uma linha ascendente nem tem caráter cumulativo, pressuposto que nos permite evitar dois riscos, de certo modo, complementares: por um lado, a idéia de que o fenômeno de aparição do conceito de gênero se dá em um vácuo histórico de sentido e, por outro, a *fetichização* do cenário de aparição, como ele pudesse, *per se*, explicar todas as nuances de que se reveste o conceito na conjuntura institucional mais recente, no Brasil.

Advertidos contra esses dois riscos, pudemos efetivamente caracterizar a tarefa deste estudo como problematização do fenômeno mais recente de emergência do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira. Não bastou, entretanto, admitir que existe, atualmente, um “*retorno aos gêneros*”³, mas conceitualizar esse fenômeno no que se refere

³ Título do artigo de Branca-Rosoff, publicado em Auroux, S et al. (éds.). *Histoire et grammaire du sens*. Paris, A. Colin: Presses Universitaires de France.

às práticas discursivas que possibilitam sua existência e aos domínios institucionais em que adquire visibilidade.

Caracterizado, portanto, o campo institucional que permite o prestígio do conceito de gênero em cada domínio institucional mencionado e na relação que eles mantêm entre si, foi possível estabelecer o estatuto de que o conceito se investe na atual conjuntura institucional brasileira. Como veremos, desse estatuto são constitutivas determinações, a um mesmo tempo, de ordem teórico-disciplinar e acadêmica, de ordem didático-pedagógica e de ordem moral-sociológica.

A seguir, especificamos o percurso de apresentação das reflexões que propomos, na ordem em que o leitor as encontrará configuradas neste estudo.

Organizamos este estudo em cinco capítulos. No primeiro capítulo, explicitaremos como o conceito de gênero se insere em uma trajetória histórica de problematização da questão do estatuto das classificações. Dando continuidade à delimitação que, de certo modo, já apresentamos, procederemos, ainda nesse capítulo, ao detalhamento das bases metodológicas por que optamos para o tratamento do conceito de gênero. Conforme veremos, a análise proposta contempla tanto um enfoque global do *corpus* – relativo à consideração das condições conjunturais e institucionais que possibilitam a pertinência da questão do gênero – quanto um enfoque mais propriamente lingüístico-temático – relacionado à detecção e interpretação de ocorrências lingüístico-enunciativas que materializam, no *corpus* analisado, o tratamento do conceito.

A partir do segundo capítulo até o quinto, procuraremos descrever e analisar o conjunto de dados que compõem o *corpus* deste estudo. No capítulo 2, abordaremos um dos dois domínios institucionais em que o conceito circula: o domínio da teorização acadêmico-científica. É a esse domínio que podem ser remetidos os 157 artigos científicos selecionados entre aqueles publicados, por um lado, em periódicos decorrentes de reuniões científicas e, por outro, em coletâneas organizadas com a finalidade particular de tematizar a questão do gênero. Já o terceiro capítulo, ainda relativo ao mesmo domínio, refina a análise global proposta no capítulo anterior privilegiando um enfoque lingüístico-temático na abordagem dos artigos.

O quarto capítulo é dedicado ao outro domínio – o da normatização oficial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, mais recente documento oficial de regulação do ensino de português no país, são o material de análise por que optamos. Dedicamos o quinto capítulo – ainda relacionado ao domínio da normatização oficial –, para uma análise circunscrita especialmente aos modos de reenunciação do conceito segundo um enfoque lingüístico-temático. Vale lembrar que tanto os artigos quanto os PCN são definidos, conforme os objetivos deste estudo, como *lugares de visibilização* do conceito; em outros termos, produções institucionais em que se materializa um certo tratamento do mesmo. Ao longo desses quatro capítulos, buscaremos estabelecer as interrelações dos dois domínios considerados, analisando as relações de reciprocidade que mantêm entre si quando da reenunciação do conceito de gênero.

Na conclusão, retomaremos as discussões apresentadas nos capítulos anteriores para avaliar as implicações do evento de aparecimento do conceito de gênero na conjuntura institucional mais recente, no Brasil. Buscaremos também assinalar os desafios que a reflexão de cunho epistemológico e um tanto quanto historiográfico coloca, especialmente

em um trabalho que, inscrito institucionalmente no domínio da lingüística, é constitutivamente atento a temas e questões de ordem didático-pedagógica.

Problematizaremos, nessa direção, as escolhas teórico-metodológicas que o tipo de estudo com que estivemos envolvidos suscita, bem como as limitações dele constitutivas. Entre essas limitações encontra-se a não-consideração, como eixo de investigação neste estudo, do pólo da escolarização do conceito de gênero. Parece evidente que não haja qualquer garantia, em se analisando os modos de reenunciação do conceito de gênero nos domínios da teorização acadêmico-científica e naquele da normatização oficial, de se compreenderem vários dos efeitos desse processo na recepção do conceito pelas práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Essa ordem de restrição não invalida, como veremos, o propósito deste estudo, embora o relativize, ao mesmo tempo que tem a vantagem de evitar o apelo fácil próprio a estudos que, ao analisar a dinâmica do espaço escolar, recusam a reflexão teórico-epistemológica em favor da proposição de pistas – fáceis e rápidas – de como melhor ensinar, por exemplo, os gêneros na escola.

CAPÍTULO 1 A questão do gênero como objeto de pesquisa: implicações teóricas e metodológicas

A tarefa proposta neste estudo exige, do ponto de vista teórico-metodológico, a consideração de pelo menos duas questões complementares, uma relativa à natureza mesma do objeto de que se ocupa – o conceito de gênero – e outra relativa ao modo de apreensão desse objeto como problema de pesquisa. Em outros termos, dada a opção por tratar do processo de emergência mais recente do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira, cabe inserir tal conceito na reflexão mais ampla sobre o processo de constituição de conceitos e, complementarmente, reconhecer a existência de uma trajetória histórica em que a questão do gênero – em todas as suas formas de significação – se insere. Ora, esse procedimento inicial é acompanhado por outro: a opção por determinados parâmetros para o tratamento do evento de aparição do conceito especificamente no âmbito dos objetivos e do *corpus* para os quais se volta este trabalho.

I. Da tarefa de interpretação de *trajetos temáticos*¹

Em uma das passagens de sua interessante reflexão sobre o exercício científico no campo da história, ao avaliar a relação entre teorias, tipos e conceitos, Veyne (1971)

¹ A noção de *trajeto temático* é emprestada de Guilhaumou & Malidier (1994), que a definem como o conjunto de configurações textuais que, de um acontecimento a outro, remetem a um mesmo tema, permitindo analisar a aparição de um enunciado em relação ao “*horizonte de expectativas*”, isto é, ao conjunto de possibilidades atestadas em uma determinada situação histórica e ao acontecimento discursivo que realiza uma dessas possibilidades.

assinala uma espécie de *mal-estar* [*malaise*] que a interpretação do objeto histórico suscita para a tarefa do historiador. Segundo o autor,

*“Resta que os instrumentos conceituais são o lugar dos progressos da historiografia (ter conceitos é conceber as coisas); os conceitos inadequados dão ao historiador um incômodo característico – um dos episódios clássicos do drama de sua tarefa: todo profissional conhece um dia ou outro essa impressão de que uma palavra não gruda, que ela soa falso, que ela é confusa, que os fatos não têm o estilo que esperávamos deles conforme o conceito sob o qual os ordenamos. Esse incômodo é um sinal de alarme que anuncia a ameaça do anacronismo e do mais-ou-menos incerto. Entretanto, às vezes passam anos até que uma escapatória seja encontrada sob as espécies de um novo conceito.”*² (Veyne: *op. cit.*: 175)

O *mal-estar* constitutivo da tarefa de estabelecer conceitos para a interpretação de um dado objeto histórico adviria da própria natureza desse objeto, cuja apreensão exige reconhecer que *“nenhum evento se assemelha a um outro e que a história não é a constante repetição dos mesmos fatos”* (*ibidem*: 185). Parece ser nesse ponto que se localiza a sensação de incômodo, já mencionada, que toda prática de estabelecimento de conceitos pressupõe: isso porque, à natureza oscilante dos fenômenos históricos, acresce-se a dimensão histórica da escrita da história, que não se constitui em uma *página em branco*.

A percepção de Veyne parece identificar-se com a discussão que faz Foucault (1969) em sua *Arqueologia do saber* sobre o processo de formação de conceitos. Para esse autor, o processo de constituição de conceitos não segue uma linha ascendente nem tem caráter cumulativo. Uma tal linearidade é rejeitada pelo autor quando, em referência às análises de G. Canguilhem, afirma que

² *“Il demeure que les instruments conceptuels sont le lieu des progrès de l'historiographie (avoir des concepts, c'est concevoir les choses); les concepts inadéquats donnent à l'historien un malaise caractéristique qui est un des épisodes consacrés de la dramatique de son métier: tout professionnel connaît un jour ou l'autre cette impression qu'un mot ne colle pas, qu'il sonne faux, qu'il est confus, que les faits n'ont pas le style qu'on attendrait d'eux d'après le concept sous lequel on les range; ce malaise est un signal d'alarme qui annonce que l'anachronisme ou l'à-peu-près menacent, mais quelquefois des années passent avant qu'une parade soit trouvée sous les espèces d'un nouveau concept.”*

*“elas mostram que a história de um conceito não é, absolutamente, aquela de seu aprimoramento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu grau de abstração, mas aquela de seus diversos campos de constituição e de validade, aquela de suas regras sucessivas de uso, dos lugares teóricos múltiplos em que se buscou e se consolidou sua elaboração.”*³ (Foucault, 1969: 11)

Se se considera que o *objeto-gênero* é constituído segundo regras normativas e restrições institucionais, podemos localizá-lo no interior daquilo que o autor caracteriza como o problema das grandes distinções entre categorias analíticas (grandes individualidades históricas como ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção etc.). Segundo Foucault,

*“De todo modo, essas delimitações – quer se trate das que admitimos ou daquelas que são contemporâneas dos discursos estudados – são sempre, elas mesmas, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado de outros, e mantêm, certamente, com outros fatos relações complexas, não se constituindo segundo um caráter intrínseco, autóctone e universalmente reconhecível.”*⁴ (ibidem: 33).

Com base nas percepções de Veyne e Foucault, vejamos como a tarefa de interpretar o *trajeto temático* do conceito de gênero tal qual esse conceito aparece na conjuntura institucional brasileira mais recente supõe a consideração de seu percurso histórico de significação. Entre os múltiplos problemas de ordem particularmente epistemológica

³ *“elles montrent que l’histoire d’un concept n’est pas, en tout et pour tout, celle de son affinement progressif, de sa rationalité continûment croissante, de son gradient d’abstraction, mais celle de ses divers champs de constitution et de validité, celle de ses règles successives d’usage, des milieux théoriques multiples où s’est poursuivie et achevée son élaboration.”*

⁴ *“De toute façon, ces découpages – qu’il s’agisse de ceux que nous admettons, ou de ceux qui sont contemporains des discours étudiés – sont toujours eux-mêmes des catégories réflexives, des principes de classement, des règles normatives, des types institutionnalisés: ce sont à leur tour des faits de discours qui méritent d’être analysés à côté des autres; ils ont, à coup sûr, avec eux des rapports complexes, mais ils n’en sont pas des caractères intrinsèques, autochtones et universellement reconnaissables”.*

implicados na trajetória histórica de significação do conceito de gênero, optamos por considerar apenas o que se relaciona à questão do estatuto das classificações tal qual integrado, por um lado, à história dos sistemas de pensamento e, por outro, à reflexão sobre a linguagem. Para tanto, recorreremos às percepções de Tort (1989) – que propõe a síntese teórica de uma certa racionalidade (a *razão classificatória*) – e de Chiss (1987) – que propõe um percurso histórico do problema da tipologia no contexto da epistemologia estruturalista tal como ela se configurou no universo discursivo francófono⁵. Essa breve incursão histórica – de segunda mão – pelo problema da classificação tem a função de pôr em evidência apenas um dos múltiplos impasses constitutivos do percurso histórico da reflexão sobre a questão do gênero. Não pretende, portanto, ser a descrição da história dessa reflexão nem pressupõe que o problema da classificação é o que define, por completo, o estatuto do conceito de gênero no percurso de significação em que esse conceito vem-se atualizando.

Tanto não é essa uma crença por nós assumida que propomos, após essa revisão histórica, a consideração da crítica bakhtiniana ao pendor taxionômico pressuposto nas abordagens formalistas da linguagem. Reagindo contra o binômio *subjetivismo idealista e relativismo abstrato*, Bakhtin propõe uma terceira via, em que se pode integrar sua reflexão sobre o problema dos *gêneros do discurso*.

⁵ Uma outra referência que não pode deixar de ser mencionada é o vigoroso estudo de Schaeffer (1989), intitulado “*Qu’est-ce qu’un genre littéraire?*”, em que a autora, ao tratar especificamente da questão do estatuto das classificações implicada na história dos chamados *gêneros literários*, afirma: “*A verdadeira razão da importância atribuída pela crítica literária à questão do estatuto das classificações (...) reside no fato de que, de maneira expressiva há dois séculos, e de maneira mais sutil a partir de Aristóteles, a questão de saber o que é um gênero literário (e, do mesmo modo, aquela de saber quais são os ‘verdadeiros’ gêneros literários e suas relações) seria idêntica à questão de saber o que é a literatura (ou, antes do fim do século XVIII, a poesia).*” (Schaeffer: *op. cit.*: 8).

(1) A *razão classificatória* e o problema da tipologização

Em vigoroso trabalho intitulado *A razão classificatória*, Tort expõe quinze estudos, referentes a várias das tendências filosóficas e epistemológicas implicadas, de algum modo, na história de reflexão sobre o problema complexo da classificação como ato elementar do pensamento humano. Trata-se de uma tarefa inscrita, do ponto de vista histórico-descritivo de uma teoria materialista do conhecimento, no espaço não contemplado pelos procedimentos convencionalmente prestigiados pela “*história das idéias ou dos sistemas de pensamento*”. É a problematização desses assim considerados sistemas de pensamento – interpretados por Tort como “*complexos discursivos*” – que permite a síntese teórica de uma certa racionalidade – uma *razão classificatória*, tal qual nomeada pelo autor. Para dar conta dessa tarefa, ele recorre a eventos da história da classificação tanto dos tropos, das escritas, das línguas, das raças humanas, quanto de animais, de plantas, de monstros, de reinos naturais, das espécies orgânicas, passando pela dos sexos e das formas da psicopatologia criminal.

Partindo da idéia de que “*o que é classificado por toda classificação são, ao mesmo tempo, objetos e esquemas classificatórios*” (*ibidem*: 13), o autor assinala que a identificação e o ordenamento desses esquemas são os gestos iniciais preliminares ao investimento interpretativo posterior. Com base nisso, define a classificação como *atividade classificatória* fundada sobre uma *critériopraxis*. Nos termos do autor,

“Se começamos por definir, de um modo bastante extensivo, como campo da atividade classificatória o conjunto do real observável, a classificação, no sentido mais amplo, aparecerá inicialmente como ‘recorte’ desse real, seleção de caracteres, marcação de regularidades, indexação de grupos homogêneos, discriminação de ‘famílias’ de objetos – grade, em consequência. Toda

classificação de objetos opera o que eu chamaria aqui de uma critério-praxis de que a análise deverá evidenciar tanto quanto possível os elementos geradores, os operadores distintivos de base, a grade elementar ou os primeiros esquemas discriminatórios.”⁶ (ibidem: 14)

Entre os quinze estudos propostos está aquele sobre *a dupla raiz do princípio de classificação*. Recorrendo a Du Marsais e a seu tratado sobre *Os Tropos*, de 1730, bem como a Jakobson e Kant, analisa a linguagem figurada dos tropos propondo a caracterização das modalidades primitivas de todo ato classificatório, diferenciadas segundo o binômio constituído pelos pólos da similitude [*ressemblance*] – a metáfora – e da associação – a metonímia. Não existe, para o autor, relação de exterioridade entre essas modalidades, já que se trata de princípios classificatórios interferentes: um organiza os tropos segundo a ordem de uma proximidade tipológica e o outro segundo a ordem aparente de um parentesco genético.

Assim, é a partir da relação de complementaridade entre essas modalidades que se pode compreender os dois grandes esquemas em que se fundam historicamente, nas ciências e na filosofia, os dispositivos classificatórios: o esquema metafórico (escolástico-fixista) e o esquema metonímico (etiológico-genealógico). O autor postula que a história de todos os grandes conjuntos taxionômicos, bem como das grandes correntes intelectuais, funda-se no confronto recorrente entre a ordem metafórica e a ordem metonímica. As grandes dicotomias estabelecidas historicamente entre classificação fixista e classificação genealógica, pré-formação e epigênese, sistema e processo, sincronia e diacronia,

⁶ “Si l'on commence par définir, d'une manière très extensive, comme champ de l'activité classificatoire l'ensemble du réel observable, la classification, au sens le plus vaste, apparaîtra d'abord comme 'découpage' de ce réel, sélection de caractères, marquage de régularités, indexation de groupes homogènes, discrimination de 'familles' d'objets – grille, par conséquent. Toute classification d'objets met en œuvre ce que j'appellerai ici une critériopraxis dont l'analyse devra mettre au jour autant que possible les éléments générateurs, les opérateurs distinctifs de base, la grille élémentaire ou les premiers schémas discriminatoires.”

formalismo e historicismo etc. são caudatárias da alternância doutrinal ou metodológica daqueles dois esquemas. A caracterização do confronto entre essas “*figuras-mães*” – metáfora e metonímia – não pode encontrar melhor formulação senão nas próprias palavras do autor:

“Não importa qual seja o fixismo aparente de um propósito classificatório – distribuir existências entre classes distintas em função de critérios discriminantes de categorias de seres pensados (as) conseqüentemente como diferenciáveis ‘em natureza’ –, todo dispositivo efetivo de classificação que tenha por objetos seres ou fenômenos advindos da natureza ou da história encapsula em si mesmo as condições inerentes de sua própria subversão por um princípio genealógico inscrito na estrutura do ato de classificar. Em termos mais simples, toda classificação de tipo ‘escolástico’ – para retomar a cômoda expressão de Kant –, fundada sobre o sistema da ‘similitude’ – ou seja, sobre o sistema similitude/diferença –, é habitada pelo esquema que poderá, desenvolvido e sob a pressão de dadas circunstâncias histórico-científicas, convertê-la em complexo genealógico.”⁷ (ibidem: 539)

A seguir, vejamos como a questão do estatuto das classificações perpassa a reflexão no campo específico da epistemologia estruturalista, segundo a interpretação de Chiss.

(2) O conceito de gênero e o problema da tipologia: a empreitada tipológica da epistemologia estruturalista

O trabalho de Chiss (1987), cujo título assinala o *mal-estar (malaise)* que a reflexão sobre a atividade classificatória suscita, é bastante pertinente quanto à elaboração de um

⁷ *“Quel que soit le fixisme apparent d'un propos classificatoire – répartir des existences entre des classes distinctes en fonction de critères discriminant des catégories d'êtres pensé(e)s de ce fait comme distinguables ‘en nature’ –, tout dispositif effectif de classification ayant pour objets des êtres ou des phénomènes appartenant à la nature ou à l'histoire renferme en lui-même les conditions inhérentes de sa propre subversion par un principe généalogique inscrit dans la structure de l'acte de classer. En termes plus simples, toute classification de type ‘scolastique’ – pour reprendre la commode expression de Kant –, fondée sur le système de la ‘ressemblance’ – c'est-à-dire sur le système ressemblance/différence –, est habitée par le schème qui, développé, pourra, sous la pression de circonstances historico-scientifiques données, la convertir en complexe généalogique.”*

percurso do tratamento do tema da tipologia, especificamente no âmbito dos estudos da linguagem de matiz francófono.

Ao traçar uma certa trajetória das múltiplas orientações teóricas e epistemológicas que se voltam, ao longo do século passado, para questões de ordem tipológica, o autor assinala como a idéia de classificação ancorou-se de modo particularmente significativo nas tendências de pesquisa reunidas sob a rubrica *estruturalismo*. Analisa, a partir dessa percepção, os deslocamentos teóricos e epistemológicos que atravessam o conceito de tipologia (e de gênero) no contexto de campos disciplinares ligados tanto à retórica dos gêneros quanto à semiótica textual, passando pelas concepções contemporâneas do discurso.

Embora a *empreitada tipológica* da epistemologia estruturalista não se tenha constituído – como se costuma por vezes postular – de modo homogêneo, uma constatação parece marcar, para o autor, o projeto taxionômico implicado nessa epistemologia: “a tipologia dos discursos é para o ‘estruturalismo’ aquilo que a classificação em ‘gêneros’ era para a antiga retórica” (*idem*: 12)⁸. Isso explicaria o fato de as problemáticas atuais das tipologias textuais não se dissociarem, pelo menos no contexto cultural-institucional francês, da existência dos textos literários e da noção de gênero. É ainda a reflexão mais recente sobre tipologias que possibilita compreender a complexidade de entrecruzamentos da lingüística com a teoria da literatura, fenômeno percebido por T. Van Dijk (1984 *apud* Chiss, *ibidem*: 12-3) quando assinalava que noções-chave como *macroestruturas* foram elaboradas em poética teórica antes de circular em *lingüística* e, em seguida, segundo uma *perspectiva cognitiva*.

⁸ Esse interesse taxionômico é bem ilustrado pela asserção de L. Hjelmslev (1966 *apud* Chiss, *op. cit.*: 11) quando dizia, a propósito dos universais lingüísticos, que “É somente pela tipologia que a lingüística se alça a pontos de vista efetivamente gerais e se torna uma ciência”.

É interessante observar que é no seio do próprio projeto estruturalista que se localiza, em um dado momento, o questionamento da natureza da atividade classificatória e do lugar do heterogêneo na empreitada tipológica. Nos termos de Chiss,

“Resumindo, poderíamos dizer que, em um processo amplo em que os modelos podem situar-se segundo uma relação de ignorância recíproca e em que ocorrem mudanças de referentes teóricos e de corpus, a empreitada tipológica do estruturalismo é afetada pela tensão entre o tipo e o texto, pela contestação que trazem as noções de dialogismo e de intertextualidade. Tanto sua incapacidade em propor teorias da produção e/ou da recepção de textos quanto sua dificuldade em pensar o heterogêneo, o cambiante, o complexo através da própria forma das classificações (taxionomias, nomenclaturas, quadros de dupla entrada) ancoram a mencionada empreitada na problemática do signo, mesmo que essa última se encontre ‘excedida’ ou ‘transgredida’.”⁹ (ibidem: 14)

É a percepção dessa relação tensa entre *diferença* e *repetição* que permite o questionamento das condições de possibilidade da própria prática tipológica: em outros termos, de um modelo científico supostamente capaz de *“dar conta da essência dos fenômenos e, nessa direção, de colocar a realidade dos textos em uma relação de derivação à generalidade do tipo”* (ibidem: 14). A renúncia de R. Barthes – em um dado momento de seu percurso – a esse modelo científico é bem configurada na idéia de que *todo texto é único em sua diferença ou cada texto é seu próprio modelo*.

Assim, o que aparece contestado, na conjuntura intelectual dos anos 60/70, é a noção mesma de *gênero* ou *tipo*, tornada prescindível e mesmo obsoleta. Para Chiss,

⁹ *“En résumant, on pourrait dire que, dans un vaste processus où les modèles peuvent se situer dans une relation d’ignorance réciproque et où se jouent des changements de référents théoriques et de corpus, l’entreprise typologique du structuralisme est affectée par la tension entre le type et le texte, par la contestation que portent les notions de dialogisme et d’intertextualité; tant son incapacité à proposer des théories de la production et/ou de la réception des textes que sa difficulté à penser l’hétérogène, le mouvant, le complexe à travers la forme même des classifications (taxinomies, nomenclatures, tableaux à double entrée) ancrent bien cette entreprise dans la problématique du signe, même si cette dernière se trouve ‘excédée’ ou ‘transgressée’.”*

*“Descobre-se aqui o traço de um movimento de conjunto nos anos 60-70 consagrado à temática da diluição dos gêneros a partir da reflexão crítica sobre práticas literárias e de horizontes teóricos como a fenomenologia e a ‘arqueologia’ – no sentido foucaultiano do termo.”*¹⁰ (ibidem: 16)

Embora significativa no projeto tipológico da epistemologia estruturalista, a temática da diluição da noção de gênero não é inaugurada nos anos 60. Para Chiss, mesmo a longa tradição aristotélica de reflexão sobre o problema do gênero, por exemplo, foi constantemente questionada. O que parece ocorrer nesse momento particular do percurso epistemológico estruturalista é a atualização da polarização, generalizada nos procedimentos das ciências humanas, entre *interno* e *externo*, *imanência* e *historicidade*, dicotomias que parecem remeter, em linhas gerais, àquela apontada por Tort entre a ordem metafórica (escolástico-fixista) e a metonímica (etiológico-genealógica).

Para os objetivos deste nosso estudo, é particularmente significativo destacar, no trajeto de continuidades e rupturas traçado por Chiss, o lugar dos modelos da lingüística contemporânea na reflexão sobre a tipologia dos discursos. O autor afirma ter sido em referência a esses modelos que se constituíram as tipologias inscritas no âmbito da poética e da semiótica. É, por exemplo, uma certa referência às célebres dicotomias saussurianas – *sincronia/diacronia* e *língua/fala* – que alavanca o desenvolvimento do estruturalismo literário. Nos termos do autor,

“O benefício do par saussuriano é evidente para a abordagem da oposição gênero/obra ou texto/tipo: de um lado se acham distribuídos o virtual, o abstrato, o social ou o geral; de outro, a realização, o concreto, o individual. A partir desse

¹⁰ “On découvre ici la trace d’un mouvement d’ensemble dans les années 60-70 qui consacre la thématique de l’effacement des genres à partir de la réflexion critique sur des pratiques littéraires et d’horizons théoriques comme la phénoménologie et l’archéologie’ au sens foucauldien.”

*procedimento analógico dá-se, obviamente, um rol de ajustes e de refinamentos.”*¹¹
(*ibidem*: 21-2)

Entre os modelos advindos da lingüística implicados na reflexão tipológica, destaca-se a perspectiva enunciativa, cujo prestígio é bem representado, por exemplo, pela remissão freqüente à clássica distinção de Benveniste entre as noções de *discurso* e *história*. É a perspectiva enunciativa que está na base do esforço de pensar a questão da heterogeneidade sem renunciar ao projeto tipológico. Nas palavras de Chiss,

*“Se a heterogeneidade das classificações depende da multiplicidade de pontos de vista, ela remete também à incompatibilidade das teorias da linguagem. A dicotomia tipologia/heterogeneidade interroga os textos como conjuntos organizados de enunciados que obedecem a regras de coesão-coerência-conectividade etc... A dicotomia interno/externo interroga os discursos como práticas da linguagem de sujeitos em uma história (...)”*¹² (*ibidem*: 28)

O que importa, segundo o autor, é não apenas a percepção dessa incompatibilidade mas a explicitação dos embates epistemológicos nela implicados. Vejamos como a reflexão filosófica de Bakhtin problematiza o pressuposto taxinômico constitutivo da história de reflexão sobre a linguagem.

¹¹ “Le bénéfice du couple saussurien est évident pour l’approche de l’opposition genre/oeuvre ou texte/type: d’un côté se trouvent distribués le virtuel, l’abstrait, le social ou le général; de l’autre, la réalisation, le concret, l’individuel. A partir de cette mise en place analogique existe bien sûr tout un éventail d’ajustements et de raffinements.”

¹² “Si l’hétérogénéité des classifications dépend de la multiplicité des points de vue, elle renvoie aussi à l’incompatibilité des théories du langage. La dichotomie typologie/hétérogénéité interroge les textes comme ensembles organisés d’énoncés obéissant à des règles de cohésion-cohérence-connexité, etc... La dichotomie interne/externe interroge les discours comme pratiques du langage par des sujets dans une histoire (...).”

(3) Do pensamento bakhtiniano¹³

A consideração do problema do estatuto das classificações na reflexão bakhtiniana sobre a linguagem está presente, por exemplo, na crítica – já bastante conhecida – que faz o autor (Bakhtin, [1929] 1979) ao *subjetivismo idealista* – corrente filosófica que busca transformar o real concreto em objeto do conhecimento circunscrevendo-o ao domínio do psiquismo individual do sujeito – e ao *objetivismo abstrato* – corrente que defende que o fato lingüístico estaria circunscrito no espaço da universalidade e da estabilidade, não havendo mais o individual; o sistema, nesse caso, independeria do sujeito falante. Ao recusar essa polarização, Bakhtin propõe uma terceira via, não mais pautada no idealismo (como as duas mencionadas), mas fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico.

Assumir essa terceira via implica, para o autor, considerar a linguagem em sua historicidade constitutiva. Para ele, o signo (ideológico por excelência) constitui-se na interação verbal. Não caberia mais falar, então, de indivíduos abstratos nem de sujeitos individuais (nos termos do subjetivismo idealista), mas de sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores. Na alternativa que propõe Bakhtin, a constituição dos sentidos não estaria, portanto, no falante nem no sistema: ela seria efeito da interação social de sujeitos historicamente condicionados. Cabe lembrar que esse condicionamento do sujeito não é absoluto, dada a instabilização própria às interações sociais.

¹³ As considerações expostas nesta seção são uma retomada daquelas apresentadas em estudo anterior (Gomes-Santos, 2003).

A formulação que faz Bakhtin [1952-1953] (1992) do problema dos gêneros do discurso pode nos fazer compreender, em grande medida, a noção de dialogismo como marca norteadora de seu pensamento. Isso porque, ao discutir o conceito de gênero em articulação com o de *enunciado concreto* enquanto *unidade da comunicação verbal*, o autor nos possibilita compreender esse último (o enunciado concreto) como um “*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*” (Bakhtin: *idem*: 291). Garante-se, por essa formulação, a historicidade como característica constitutiva de todo enunciado. Nenhum enunciado emerge em um vácuo de solitude, tampouco advém da individualidade absoluta de um suposto “Adão mítico”, fonte de seu dizer e controlador dos sentidos que veicula. É exatamente contra essa concepção que se levanta a crítica baktiniana: ao pôr em questão a perspectiva “subjetivista-idealista” que marcava os estudos da linguagem do século XIX (a começar por W. Humboldt), Bakhtin opõe-se à idéia de que a língua teria uma função meramente expressiva (conforme propôs Vossler), reducionismo que lhe atribuiria a capacidade de expressar o universo individual do locutor. O problema dessa concepção é que ela busca transformar o real concreto em objeto do conhecimento, colocando-o no domínio do psiquismo individual do sujeito. Emerge dessa perspectiva a idéia de um sujeito da intenção, estando o fato lingüístico caracterizado pela vontade de significar desse sujeito.

A oposição de Bakhtin fica explicitamente configurada pelo conceito de *compreensão responsiva ativa*: para o autor, o que caracteriza um enunciado como unidade real da comunicação verbal (o que não se confunde com a oração enquanto unidade estritamente lingüística) é a possibilidade que ele estabelece de uma *alternância dos sujeitos falantes*. O enunciado, então, é produzido sempre no contexto da interação verbal. Essa reversibilidade de papéis não deve ser reduzida à mera troca de turnos de uma

interlocução, mas deve ser compreendida como condição constitutiva do enunciado. Isso fica mais claro quando Bakhtin enfatiza que o acabamento específico do enunciado é “*a possibilidade de responder*”. A grande contribuição, a nosso ver, da reflexão bakhtiniana para a discussão da questão dos gêneros aparece, portanto, no deslocamento que o autor produz na própria história de teorização sobre o estatuto do objeto-gênero. Embora esteja bastante preocupado com questões relacionadas à teoria literária, Bakhtin propõe a existência de gêneros da “vida cotidiana” – os primários – e os localiza em relação dialética com os mais complexos – os secundários. Essa formulação ganha sentido no interior do aparelho teórico que Bakhtin constrói, em parte marcadamente caudatário do materialismo histórico. Daí porque a compreensão dos gêneros em Bakhtin não pode estar dissociada da natureza histórico-ideológica da linguagem.

Há, portanto, um diferencial de cunho epistemológico que particulariza a reflexão bakhtiniana em relação às teorias funcionalistas, por exemplo. Segundo Zoppi-Fontana (1991), tais teorias apagam, na interpretação que fazem do dialogismo bakhtiniano, “*a natureza sócio-histórica dessas relações [a autora refere-se às relações dialógicas] e o caráter não-abstrato mas ideologicamente determinado do ‘outro’ nelas envolvido*” (Zoppi-Fontana: *op. cit.*: 47). Para a autora, essas teorias acabam por reduzir a conceitualização de *dialogismo* em Bakhtin a uma “*teoria do diálogo ampliada*”, uma vez que tendem a destacar, na formulação do autor, o que ela tem de interacionista e intersubjetiva, opção que esvazia o estatuto histórico do conceito de dialogismo. Disso decorre que “*a irredutibilidade dos lugares ou posições ideológicos é reduzida a uma intercambialidade de lugares ou posições topológicas (basta colocar-se no lugar do outro para partilhar seu ponto de vista).*” (*ibidem*: 47).

Talvez esse seja o principal ponto de distanciamento entre as teorias de cunho sócio-psicológico e as de caráter enunciativo-discursivo no tratamento do conceito de gênero. Ou seja, ver os gêneros como da ordem da constituição histórico-ideológica da linguagem implica um deslocamento muito maior do que concebê-los somente em relação necessária com o *contexto mais imediato de produção dos enunciados*. Fica, desse modo, caracterizada a recusa de Bakhtin ao pendor taxionômico implicado nas abordagens formalistas (para ele, *idealistas*) da linguagem.

Finalmente, após considerar brevemente a questão do estatuto das classificações como constitutivo do percurso histórico de abordagem do conceito de gênero, a tarefa proposta aqui exige a explicitação de determinadas opções e delimitações metodológicas relativas particularmente ao interesse em descrever e analisar o evento de emergência do conceito em uma conjuntura institucional particular. A próxima seção procurará focalizar essa dimensão metodológica particular às discussões que propomos neste estudo.

II. Das bases metodológicas para o tratamento da questão do gênero

(1) Uma opção preliminar: a relação entre *discurso e instituição*

O que entra em jogo no processo de constituição de um conceito? A tentativa de resposta a uma tal questão parece depender de qual(is) aspecto(s) desse processo se busca focalizar. Pode-se optar por aspectos que se relacionam aos modos de configuração lingüística do conceito em um determinado conjunto de textos, aos lugares em que o mesmo é produzido, aos suportes materiais em que aparece, aos períodos em que é mais freqüentemente referido, aos domínios institucionais em que adquire relevância, passando

pelos modos de consumo do mesmo por uma comunidade particular e/ou pela situação de comunicação em que é enunciado. Independentemente de qual seja o aspecto enfocado, parece mais ou menos evidente que um conceito, para que adquira um tal estatuto, precisa ser reconhecido no interior de condições – institucionalmente definidas – que lhe garantem legitimidade. É exatamente o pressuposto das relações de intrincação entre discurso e instituição que delimita, do ponto de vista metodológico, as questões de que buscamos tratar neste estudo.

A problematização dessas relações está presente, por exemplo, nas reflexões de Maingueneau (1984). Ao assinalar a relação entre discursividade e inscrição institucional, o autor afirma que *“a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma alteração na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos.”*¹⁴ (Maingueneau, *op. cit.*: 135). Ao defender a idéia de intrincação entre discurso e instituição, o autor adverte para o risco de uma certa dicotomização entre esses duas instâncias, como se se pudesse, ao tomá-las como dois pólos absolutamente distintos, postular uma relação de exterioridade entre ambas. Segundo Maingueneau,

*“Essas reflexões sobre a relação entre semântica do discurso e instituição nos conduz, assim, a tomar nossos distanciamentos em relação à idéia segundo a qual essa última seria um simples ‘suporte’ para enunciações que lhe seriam absolutamente exteriores. Ao contrário, parece que essas enunciações devam ser consideradas na mesma dinâmica semântica daquela da instituição. Não se poderia, assim, operar-se aqui segundo um esquema de tipo ‘infraestrutural’, a instituição sendo a causa e o discurso seu reflexo ilusório. A organização dos homens aparece como um discurso em ato, enquanto que o discurso se desenvolve sobre as próprias categorias que estruturam essa organização.”*¹⁵ (*ibidem*: 145).

¹⁴ *“le passage d’un discours à l’autre s’accompagne d’un changement dans la structure et le fonctionnement des groupes qui gèrent ces discours.”*

¹⁵ *“Ces réflexions sur le rapport entre sémantique du discours et institution nous conduit donc à prendre nos distances à l’égard de l’idée selon laquelle celle-ci serait un simple ‘support’ pour des énonciations qui lui seraient foncièrement extérieures. Au contraire, il semble bien que ces énonciations soient prises dans la même dynamique sémantique que l’institution. On ne pourrait donc faire jouer ici un schéma de type*

É no interior dessa relação indissociável entre discurso e instituição que se estabelecem as regras de um certo *modo de coexistência* de textos, o que possibilita a constituição de uma “*biblioteca interna*” em um dado espaço discursivo. Essa *biblioteca* define as condições do que pode ser dito, do citável, além das qualidades de que devem ser detentores os indivíduos para poderem enunciar legitimamente.

Constitutivos também da relação discurso/instituição aparecem o que Maingueneau chama de “*ritos genéticos*”, o que remete “*ao conjunto de atos realizados por um sujeito em vista de produzir um enunciado*” (*ibidem*: 150). No contexto ainda dessa discussão, o autor assinala que os modos de existência dos discursos delimitam *modos de difusão* e *modos de consumo* dos textos que circulam em um determinado domínio institucional.

Esse conjunto de noções leva o autor a rejeitar a idéia de precedência entre instituição e discurso, ou seja, a idéia de bipolarização: *a cada instituição corresponde um certo discurso* e, a esse, um conteúdo respectivo. A percepção de Maingueneau contempla uma outra abordagem da questão, que resistiria

*“a nossa propensão de pensar a discursividade sobre o modo da sucessão: não há primeiramente uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, finalmente, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias.”*¹⁶ (*ibidem*: 154).

‘infrastructurel’, l’institution étant la cause et le discours son reflet illusoire. L’organisation des hommes apparaît comme un discours en acte, tandis que le discours se développe sur les catégories mêmes qui structurent cette organisation.”

¹⁶ *“à notre propension à penser la discursivité sur le mode de la succession: il n’y a pas d’abord une institution, puis une masse documentaire, des énonciateurs, des rites génétiques, une énonciation, une diffusion et enfin une consommation, mais un même réseau qui régit sémantiquement ces diverses instances.”*

Vemos em Maingueneau o interesse em delimitar aquilo que se pode considerar como a exterioridade constitutiva do processo de produção discursiva, ou seja, a tentativa de compreender quais os critérios que possibilitam circunscrever campos de saber, contextos institucionais, comunidades de pertinência dos discursos que circulam socialmente. A referência às percepções do autor é pertinente, no contexto deste estudo, porque possibilita integrar a compreensão do processo de constituição do conceito de gênero à discussão mais ampla sobre os domínios institucionais em que um tal conceito adquire pertinência. Nessa direção, escapamos do risco fácil de dissociar os modos de emergência do conceito das condições materiais em ele é constituído. Além disso, do ponto de vista metodológico, tais percepções direcionam nossa opção em descrever e analisar o processo de constituição do conceito de gênero pela delimitação do que designamos aqui *domínios de institucionalização* do conceito. São dois aqueles a que se volta nossa interesse neste estudo: a) o domínio da teorização acadêmico-científica e b) o domínio da normatização oficial. Assim, delimitar esses dois domínios pressupõe a crença de que nenhum conceito emerge casualmente, mas no interior daquilo que Pêcheux chama de *“discursos estabilizados”*, referindo-se àqueles discursos *“em que existe (...) uma instituição (científica, jurídica etc) à qual podem-se referir os textos”* (Pêcheux, 1975: 68). Além disso, a partir da avaliação do funcionamento desses dois domínios, parece ser possível compreender a hipótese que orienta nossas reflexões neste estudo: é na relação de imbricação dos mesmos que se pode interpretar a emergência mais recente da questão do gênero, no Brasil.

Finalmente, é a noção de domínios de institucionalização que permite, no âmbito deste estudo, o estabelecimento de outra noção, relativa àquilo que Maingueneau (*op. cit.*: 10), em um outro contexto de investigação, designou *“surface discursive”*. Trata-se da

noção de *lugares de visibilização*, dispositivos institucionais por meio dos quais o conceito ganha uma materialidade semiótica que lhe confere visibilidade. O estabelecimento dessas noções tem menos a pretensão de substituir (e eventualmente aprimorar) conceitos já consolidados na tradição dos estudos do discurso, particularmente os da escola francófona – tais quais os conceitos de *interdiscurso* e *intradiscurso*, de *formação discursiva*, de *materialidade discursiva* etc. – do que uma função operatória (teoricamente motivada) no contexto de nossa investigação. Em outros termos, é nas noções mencionadas que se fundaram os procedimentos de constituição e tratamento dos dados que integram o *corpus* deste trabalho.

(2) Os domínios de institucionalização e os lugares de visibilização

Que não se compreenda, com base nessas noções, que o processo de constituição de um conceito configure-se segundo a seqüência seguinte: inicialmente, ele seria elaborado – nomeado, definido, seu campo de pertinência delimitado – e, depois, assim estabelecido, ele adquiriria uma certa visibilidade. Parece-nos, antes, que o lugar de visibilização do conceito seja, simultaneamente, seu lugar de elaboração: não existe, portanto, uma espécie de precedência entre elaboração e visibilização. Do mesmo modo que o *lugar de visibilização* é aquele que permite as condições materiais de aparecimento do conceito, é esse lugar que cria o horizonte em que o conceito deve ser consumido. Em outros termos, ao mesmo tempo que um conceito ganha sentido em um dado lugar de visibilização, esse lugar pode permitir a produção de outras demandas, de outros lugares de dispersão do conceito.

Em se tratando deste nosso estudo, a noção de *lugar de visibilização* articula-se àquela de *domínios de institucionalização*, o que nos permite afirmar que, de um certo modo, o fato mesmo de o conceito adquirir visibilidade integra seu processo de constituição e, ainda, os modos como deve ser interpretado. Assim, é o fato de ser enunciado em um certo lugar de visibilização que cria os laços de pertinência do conceito a um certo domínio de institucionalização. Por outro lado, e inversamente, é um tal domínio que cria os mecanismos necessários à visibilização do conceito. Trata-se, nesse sentido, de uma relação de mão-dupla.

Em função de restrições metodológicas próprias a este trabalho, optamos por dois entre esses dispositivos institucionais de visibilização do conceito de gênero: o *artigo científico* e o *documento oficial*, respectivamente para a abordagem dos domínios da teorização acadêmico-científica e da normatização oficial. Mais especificamente, optamos por *artigos científicos* publicados, por um lado, em periódicos decorrentes de reuniões científicas de três grupos de estudos regionais (CELSUL, GEL, GELNE) e de uma associação de lingüística (ABRALIN) reconhecidamente importantes no cenário nacional e, por outro, em coletâneas organizadas particularmente com a finalidade de tematizar a questão do gênero. O total de 157 artigos selecionados – dos quais 115 integram os periódicos e 42 as coletâneas – recobre o período de 1998 a 2002 e contempla a produção acadêmica das várias regiões do país. Quanto aos *documentos oficiais*, optamos pelo mais recente documento oficial de normatização do ensino de língua portuguesa – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental para a Língua Portuguesa –, publicados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1997 e 1998.

Quanto ao primeiro domínio mencionado, aquele da teorização acadêmico-científica, cabe esclarecer que os artigos não devem ser tomados segundo uma perspectiva estanque em relação ao conjunto de mecanismos que lhes atribui pertinência e sentido. Não é porque existem artigos que o conceito de gênero ganha visibilidade, mas porque o modo de existência desses dispositivos institucionais integra o processo mais amplo de produção do saber institucionalizado, de que são sintomáticos: os modos de organização dos programas de pesquisas nas instituições universitárias, o tipo de relações que os agentes de formação e de pesquisa – os professores-pesquisadores e os alunos-pesquisadores das universidades – mantêm com os agentes escolares – professores que ensinam língua portuguesa, entre outros apresentados mais adiante.

No que respeita ao domínio da normatização oficial, por sua vez, cabe considerar os PCN de Língua Portuguesa como um componente particular da massa de documentos oficiais que, desde a década de 70, regulamentam o ensino de língua no país. Independentemente dos efeitos que produz para a prática de ensino-aprendizagem de língua na escola, um tanto difíceis de já serem avaliados dado o caráter recente do documento, vale reconhecer que os PCN buscam estabelecer-se como um texto válido para a didática que parece diferenciar-se de outros textos que trazem uma motivação didático-pedagógica (manuais de didática, livros didáticos etc.) por uma particularidade: é um documento oficial.

É o conjunto desses dispositivos – de caráter explicitamente institucional – que cria uma conjuntura necessária e pertinente à circulação do conceito de gênero e que torna possível seu aparecimento. É a atenção a esse aparato institucional como um todo, em que se localizam os lugares de visibilização do conceito de gênero mencionados, que deverá permitir-nos evitar:

i) de um lado, a fetichização dos dados de pesquisa, como se eles tivessem uma existência que se circunscreve a si mesma. Cabe atentar, nesse sentido, para o fato de que os dados devem ser analisados na conjuntura em que emergem: há textos, mas há sobretudo discursos a partir dos quais eles devem ser interpretados;

ii) de outro lado e complementarmente, a idéia de que a constituição do conceito de gênero nos dois domínios e seu modo de visibilização configuram-se como passagem mecânica de uma instância a outra. Recusa-se, desse modo, a idéia de precedência de um domínio institucional em relação ao outro, já que tanto os mecanismos de elaboração quanto aqueles de visibilização existem em cada um dos domínios isoladamente e na relação que eles mantêm entre si.

Finalmente, parece-nos óbvio que os dados de que nos ocupamos não sejam os únicos possíveis a partir dos quais se pode considerar a constituição do conceito de gênero no interior dos domínios de que nos ocuparemos: para citarmos apenas alguns exemplos, pensemos, no que respeita ao domínio da normatização oficial, na possibilidade de análise dos programas oficiais de formação continuada de professores e, no que se refere ao domínio da pesquisa acadêmico-científica, nos relatórios de pesquisas de graduandos de iniciação científica. Além disso, cabe lembrar que a opção pelos dois domínios mencionados não exclui a possibilidade de estabelecimento de outros domínios institucionais em que o conceito de gênero pode ser detectado e avaliado: o domínio, por exemplo, do mercado editorial, especialmente no que se refere ao investimento em livros didáticos que deliberadamente apresentam o interesse em enfatizar o conceito de gênero como questão central¹⁷.

¹⁷ Complementarmente, pode-se mencionar um suporte bastante particular em que o conceito de gênero circulou mais recentemente: a “*Revista de Educação*”, da APEOEST – sindicato dos professores do ensino

(3) Do processo de reenunção do conceito na imbricação dos domínios institucionais

A questão que se impõe, para a análise que vamos propor mais adiante é: quais as implicações da interrelação dos dois domínios delimitados no fenômeno de emergência mais recente do conceito de gênero, no Brasil?

Na base de um tal questionamento pode estar o pressuposto de que existem fronteiras muito bem delineadas entre as duas instituições – a acadêmico-científica e a oficial. Com base nesse pressuposto, seria possível postular a idéia de que essas fronteiras determinariam modos absolutamente diversos de constituição e de circulação do conceito de gênero em cada um dos domínios separadamente, o que consistiria em acreditar que, uma vez alteradas as condições institucionais de circulação do conceito, estaríamos automaticamente não mais diante de um único e mesmo objeto. Assim, baseados nessa crença, nossa tarefa seria descrever e analisar os processos de *transposição* do conceito de um domínio institucional para o outro.

O problema de um tal pressuposto é que ele pode minimizar (ou mesmo desconhecer) as relações de complementaridade, de confronto, de imbricação, de interdeterminação que os domínios mantêm entre si. Além disso, a noção de transposição supõe uma certa precedência entre domínios: em nosso caso, caberia eleger um domínio como central, a partir do qual decorreria a constituição do outro, em um movimento *causa-efeito*, desconhecendo que a imbricação de ambos é constitutiva da – e, talvez, a condição

oficial do estado de São Paulo. O número 18 – Vol. 6 – dessa revista, por exemplo, consiste em uma edição especial dedicada ao concurso público para provimento de cargos de professor da educação básica. Nesse número podem ser encontrados resumos – em média, de uma a três páginas – de trabalhos de referência no campo dos estudos da linguagem, entre os quais as obras “Marxismo e filosofia da linguagem” e “Os gêneros do discurso”, do círculo bakhtiniano.

sine qua non para – a caracterização mais ampla do processo de emergência do conceito de gênero.

Assim, é o enfoque nas relações de imbricação entre os domínios que nos leva a rejeitar a dicotomia posta pela idéia de *transposição*, no sentido de passagem de um conceito que, após estar saturado em um determinado domínio institucional, passa a um outro domínio – aquele que lhe daria a possibilidade de ser difundido, vulgarizado, ou seja, o que lhe garantiria visibilidade.

Retomando e resumindo, é a renúncia à noção de transposição que está na base da opção por um outro procedimento: tomar os domínios como espaços institucionais *em constituição*, considerando-os, portanto, espaços instáveis, em mutação, cujas fronteiras são apenas provisoriamente estabelecidas por meio de dispositivos materiais que, de certo modo, os semiotizam – os *artigos científicos*, os *documentos oficiais* etc. – e lhes atribuem a visibilidade necessária para sua própria legitimação social. É exatamente essa opção metodológica que nos faz abandonar a idéia de sobredeterminação de um domínio em relação ao outro e focalizar nosso interesse sobre aquilo que constitui suas fronteiras móveis, isto é, sobre aquilo que caracteriza o diálogo entre ambos.

Finalmente, é ainda nessa renúncia que se funda a opção deste estudo em tratar os modos de emergência do conceito de gênero como *modos de reenunciação* do conceito. Em uma tal opção, não existe qualquer desejo de fundar uma noção supostamente nova, tampouco de ampliar o rol já extenso de termos e conceitos do conjunto não menos amplo de estudos inscritos naquilo que se convencionou chamar no campo da linguagem, de modo mais ou menos difuso, de teoria do discurso. Nossa pretensão com a idéia de *reenunciação* é tão-somente marcar a renúncia a que fizemos referência à noção de transposição. Nessa direção, a noção de *reenunciação* inspira-se (não retoma como modelo de análise) nos

pressupostos implicados naquilo que Maingueneau (1984) definiu como *tradução*¹⁸. Não se trataria, para o autor, de uma tradução do “outro” no “mesmo” – como se postula em relação aos mitos, às ideologias, que convertem “*a estranheza radical do real em seu código para domesticá-la*” (*op. cit.*: 110) –, tampouco de uma tradução inter-lingüística, de um idioma a outro. A *tradução* que interessa ao autor é definida como “*um mecanismo necessário e regular, ligado à constituição de formações discursivas que remetem, para além delas mesmas, a descontinuidades sócio-históricas irredutíveis.*” (*op. cit.*: 111).

Assim definidas, as bases metodológicas deste estudo não se constituem na retomada de procedimentos emprestados a um modelo particular de análise, vinculado a uma entre as disciplinas lingüísticas que tomam as práticas discursivas como objeto primordial de investigação. Desse modo – para resumir em algumas poucas palavras –, mais do que uma tentativa de plasmar nosso objeto de investigação em um modelo analítico rigorosamente concebido como tal, o esforço de teorização proposto neste trabalho supõe uma decisão geral, definida como um *olhar discursivo* sobre as práticas de *reenunciação* do conceito de gênero segundo condições conjunturais bem delimitadas: aquelas relativas aos *domínios de institucionalização* e aos *lugares de visibilização* tais como considerados anteriormente. É nessa direção que se deve entender a natureza descritiva das análises propostas a partir do próximo capítulo: descrição que supõe, como condição mesma de existência, o trabalho interpretativo, ou seja, no procedimento descritivo está inscrito aquele

¹⁸ Cabe mencionar o estudo de Sarangi (1998) que, a partir de uma tradição teórico-disciplinar diversa daquela em que se inscreve Maingueneau, propõe a noção de *recontextualização* em espaços discursivos profissionais (*health care, social work, media*). Ao indagar se a *recontextualização* não seria uma “*superordinate discourse strategy*”, o autor afirma: “*Assim, a recontextualização não é ‘representação’ e sim ‘re-presentação’ ou re-produção que implica criatividade (Bourdieu 1991; Hunter 1991). É uma maneira de redefinir o contexto pelo uso da estratégia do texto no âmbito do construtivismo social (Berger and Luckmann 1967).*” (Sarangi, *idem*: 307).

interpretativo. É ainda o conjunto de decisões teórico-metodológicas arrolado que delinea a natureza interdisciplinar do espaço em que se inscreve esta investigação.

(4) O espaço interdisciplinar da pesquisa

As considerações precedentes devem levar-nos a assinalar que não é nosso interesse elaborar um percurso epistemológico exaustivo de constituição do conceito de gênero na história dos estudos da linguagem brasileiros, mas descrever e analisar os contornos da emergência desse conceito em uma conjuntura institucional particular – os domínios da teorização acadêmico-científica e aquele da normatização oficial, no Brasil, tomando-se por parâmetro o fim da década de 90 e o início dos anos 2000. Isso não nos deve fazer crer que a questão do gênero, de um lado, apareça como absolutamente nova nem que ela, de outro lado, constitua-se como o resgate de um conceito que simplesmente já existia – reduz-se, nesse caso, a questão a um problema de ordem terminológica, acreditando-se que os objetos, ao longo de sua história de constituição, permanecem sempre os mesmos, o que muda são os nomes.

A tarefa mencionada acima pode ainda ser caracterizada como um esforço que tem três facetas complementares: i) a caracterização global dos domínios institucionais em que o conceito emerge; ii) a descrição e análise de produções discursivas – textos em que o conceito adquire visibilidade, tomados como *corpus* deste estudo – e iii) a reflexão sobre a própria tarefa do estudo de buscar *ordenar*, segundo opções teórico-metodológicas particulares, os modos de tratamento do conceito; em outros termos, a reflexão sobre o esforço de estabelecer, segundo uma abordagem metateórica, uma espécie de estado do

conhecimento sobre ele, delimitando os contornos institucionais e discursivos em que ele se configura.

Finalmente, com base nesse conjunto de considerações, podemos localizar este estudo no encontro de preocupações tanto da área dos estudos da linguagem quanto daquela das chamadas ciências da educação e, por essa via, inscrevê-lo no espaço interdisciplinar que tem marcado a pesquisa em lingüística quando de sua aproximação de problemas de ordem didática¹⁹. Trata-se de uma tarefa que articula preocupações de natureza diversa²⁰, localizadas em pelo menos duas linhas de investigação: i) a primeira voltada para a problematização do percurso histórico de circulação de idéias no processo de constituição da disciplina lingüística e ii) a segunda – voltada para as relações de interdeterminação entre as práticas acadêmico-científicas de produção de saber, as práticas oficiais de regulação do sistema educacional e as práticas didático-pedagógicas de ensino da língua, o que remete a estudos em história das disciplinas escolares²¹.

Assim, ao ser inscrita na esteira daqueles trabalhos em que o lingüístico-discursivo e o didático se solidarizam, nossa tarefa aqui direciona-se segundo pelo menos dois enfoques, indissociáveis e complementares, quando da análise mais adiante:

1) um enfoque institucional-conjuntural: relativo à consideração das condições conjunturais e institucionais que possibilitam a pertinência da questão do gênero;

¹⁹ Para uma reflexão sobre o lugar da lingüística aplicada nos estudos da linguagem conferir Cavalcanti e Signorini (1998). Sobre as relações de aproximação entre lingüística e educação, conferir Geraldí (1995).

²⁰ Essa tarefa identifica-se, em uma certa medida, com aquela descrita por Canvat (1999), para quem o debate sobre gênero deve contemplar pelo menos três dimensões: “ - *epistemológica (trata-se de construir um objeto de saber), psicológica (trata-se de se interrogar sobre as condições cognitivas e sócio-culturais de apropriação desse objeto de saber), praxeológica (trata-se de visar a uma transformação das práticas de ensino-aprendizagem.*” (Canvat: *op. cit.*: 8).

²¹ Marinho inscreve parte desses estudos no âmbito do que se vem chamando de “*nova sociologia da educação*” (Marinho, 2001: 30).

2) um enfoque lingüístico-temático: relacionado à detecção e interpretação de ocorrências lingüístico-enunciativas que materializam, no *corpus* a ser analisado, o tratamento do conceito.

Em resumo, são esses dois enfoques – e a perspectiva discursiva implicada neles – que nos permitem fugir ao reducionismo de tratar a questão do gênero como um problema de cunho essencialmente técnico-didático. Chiss (2001) adverte para um tal risco ao mencionar, em outro contexto de discussão, a relação entre a didática de línguas e a disciplinarização²². Segundo o autor:

*“O interesse da indagação, da apreensão didática, é também de operar o retorno a contextualizações indispensáveis, de assinalar as aderências culturais de saberes, de nos advertir sobre suas determinações conceituais e institucionais, de inseri-las em um universo intelectual mais amplo. É também nessa direção que parece impossível renunciar à reflexão epistemológica em didática em favor da urgência e da utilidade sociais.”*²³ (Chiss: *op. cit.*: 161)

Em direção similar à percepção do autor, ao buscarmos, neste estudo, apreender os modos de constituição do conceito de gênero nos *domínios de institucionalização* e nos *lugares de visibilização* a que fizemos referência, cremos ser necessário investir em uma reflexão epistemológica que contemple tanto a contextualização do caráter plural de que se reveste o evento de emergência do conceito – resultado das determinações disciplinares e institucionais que esse evento convoca – tanto das implicações particularmente didáticas que o mesmo faz emergir. São esses os propósitos dos próximos capítulos deste estudo.

²² A *disciplinarização* refere-se ao processo em que determinados saberes são postos na ordem institucional de uma disciplina, ou seja, são normatizados segundo uma dinâmica institucional que lhes atribui um pertencimento a uma área ou campo de estudos.

²³ “*L’intérêt de l’interrogation, de la prise didactique, est ainsi d’opérer le retour à des contextualisations indispensables, de souligner les adhérences culturelles des savoirs, de nous alerter sur leurs déterminations conceptuelles et institutionnelles, de les inscrire dans un monde intellectuel plus vaste. C’est pourquoi aussi il apparaît impossible de refuser la réflexion épistémologique en didactique au nom de l’urgence ou de l’utilité sociales*”.

CAPÍTULO 2 O conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica

“(…) *uma das virtudes específicas do modernismo é que ele deixa suas interrogações ecoando no ar, muito tempo depois que os próprios interrogadores, e suas respostas, abandonaram a cena.*”
(Marshall Berman *in Tudo que é sólido desmancha no ar*)

São dois os pressupostos que motivam o estabelecimento do que designamos *domínio da teorização acadêmico-científica*: inicialmente, a crença, mais ou menos óbvia, de que a constituição de um conceito é determinada pelos modos como ele é *teorizado*, o que exige detectar os espaços teóricos e epistemológicos em que ele adquire consistência, os campos de saber em que é definido e designado, os outros conceitos com que mantém afinidades e/ou divergências. Por outro lado, a crença de que tais modos de teorização não se estabelecem por acaso, já que são situados institucionalmente, o que nos leva a assinalar que o processo de teorização a que nos referimos relaciona-se com um lugar institucional particular. *Domínio acadêmico-científico*, para os objetivos deste estudo, remete ao saber científico produzido no espaço acadêmico universitário, ou seja, ao conjunto de práticas que ordenam determinados saberes segundo disciplinas curriculares, programas e grupos de pesquisa, políticas institucionais, corpo docente, dispositivos de divulgação de pesquisas etc. Em outros termos, a *teorização* de que tratamos refere-se a um processo que tem duas facetas complementares e indissociáveis: uma filiação de caráter teórico-disciplinar e outra relativa aos pertencimentos institucionais particularmente associados ao espaço universitário.

Embora uma tal definição da noção de *domínio da teorização acadêmico-científica* atenda particularmente a opções metodológicas deste estudo, é certo também que ela

remete a (e se fundamenta em) uma preocupação recorrente dos estudos que tomam o discurso como objeto, qual seja a problematização das condições materiais de produção discursiva e, mais especificamente, dos espaços institucionais em que o discurso ganha corpo.

No que respeita particularmente à produção do discurso científico, por exemplo, podemos retomar a conhecida noção de “*campo científico*”, de Bourdieu (1976). Com essa noção, o autor designa o espaço de luta por uma certa “*competência científica*”. Nos termos de Bourdieu,

“O campo científico como sistema de relações objetivas entre as posições adquiridas (nas lutas anteriores) é o lugar (ou seja, o espaço de jogo) de uma luta de concorrência que tem por embate específico o monopólio da autoridade científica, inseparavelmente definida como capacidade técnica e como poder social, ou, se se prefere, o monopólio da competência científica, entendida no sentido de capacidade de falar e de agir legitimamente (ou seja, de maneira autorizada e com autoridade) em matéria de ciência, que é socialmente identificada a um agente determinado.”¹ (ibidem: 89).

Ainda segundo o autor,

“O universo ‘puro’ da ciência mais ‘pura’ é um campo social como um outro, com suas relações de forças e seus monopólios, suas lutas e suas estratégias, seus interesses e seus perfis, onde, entretanto, todas essas variáveis revestem-se de formas específicas”² (ibidem: 89).

¹ “Le champ scientifique comme système des relations objectives entre les positions acquises (dans les lutas antérieures) est le lieu (c’est-à-dire l’espace de jeu) d’une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l’autorité scientifique inséparablement définie comme capacité technique et comme pouvoir social, ou si l’on préfère, le monopole de la compétence scientifique, entendue au sens de capacité de parler et d’agir légitimement (c’est-à-dire de manière autorisée et avec autorité) en matière de science, qui est socialement reconnue à un agent déterminé.”

² “L’univers ‘pur’ de la science la plus ‘pure’ est un champ social comme un autre, avec ses rapports de forces et ses monopoles, ses lutas et ses stratégies, ses intérêts et ses profits, mais où tous ces invariants revêtent des formes spécifiques.”

A percepção de Bourdieu nos parece pertinente na medida em que propõe uma certa ruptura em relação à visão idealista e imanentista de produção do saber científico, tal qual apresenta Kuhn (1962), ao considerar que as *revoluções científicas* derivam do esgotamento e da conseqüente sucessão de paradigmas, no interior, portanto, de uma alternância de momentos de estabilidade e de momentos de crise. A constituição do campo científico, segundo Bourdieu, não se reduz a uma questão de ordem puramente epistemológica, mas fundamentalmente (e diríamos mesmo radicalmente, segundo o ponto de vista do autor) sociológica. Não haveria, portanto, dissociação entre a constituição dos objetos de saber científicos e as condições materiais, o aparelho institucional que possibilita uma tal constituição³.

A referência a Bourdieu permite integrar a compreensão do processo de constituição do conceito de gênero à discussão mais ampla sobre o domínio acadêmico-científico em que esse conceito adquire pertinência. Nessa direção, escapamos do risco fácil de dissociar seus modos de emergência das condições materiais em que ele é constituído. Em outros termos, escapamos tanto do mito da neutralidade científica – pelo reconhecimento de que as práticas de produção do saber científico não são isentas de interesses e dos embates institucionais em que elas se constituem –, quanto do reducionismo que tenta isolar a dimensão tão-somente política dessas práticas. Bourdieu adverte para o risco de uma tal dicotomização entre o que seria “propriamente científico” e o que estaria circunscrito no “propriamente político”, recusando radicalmente a *oposição abstrata* entre uma *análise imanente* – que restituiria a lógica pela qual a ciência engendra seus próprios problemas – e

³ A percepção de Bourdieu vai ao encontro da reflexão de de Certeau que, a propósito da disciplina história, afirma: “É impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio; ou imaginar uma renovação da disciplina que seria assegurada unicamente pela modificação de seus conceitos.” (de Certeau, 1975: 69) [Il est impossible d’analyser le discours historique indépendamment de l’institution en fonction de laquelle il est organisé en silence; ou de songer à un renouveau de la discipline qui serait assuré par la seule modification de ses concepts.”]

uma *análise externa* – que reenviaria esses problemas a suas condições sociais de aparição.

Nas palavras do autor,

*“É o campo científico que, como lugar de uma luta política para a dominação científica, assinala a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressamente ou objetivamente por referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas.”*⁴ (ibidem: 91)

Atentos ao risco de dicotomização de que trata Bourdieu, a questão que se impõe refere-se à delimitação, do ponto de vista metodológico, do que designamos *domínio da teorização acadêmico-científica*. Para delimitar esse domínio, muitos poderiam ser os enfoques de tratamento. Poderíamos considerar tanto as determinações institucionais particularmente circunscritas ao funcionamento do espaço universitário quanto aquelas que medeiam as trocas desse espaço com a sociedade. Quanto às primeiras, poderiam ser contemplados, entre outros, aspectos como:

- i) os modos de organização dos programas de pesquisas nas instituições universitárias;
- ii) as práticas e rotinas de intercâmbio acadêmico no interior das instituições, o que incluiria a observação dos modos de interação entre pesquisadores, as relações entre professores-pesquisadores e pesquisadores em formação (alunos);
- iii) os modos de circulação do saber científico produzido bem como os modos de legitimação desse saber por meio, por exemplo, de seminários de divulgação internos à instituição ou dos rituais de defesa de dissertações e teses;

⁴ *“C’est le champ scientifique qui, en tant que lieu d’une lutte politique pour la domination scientifique, assigne a chaque chercheur, en fonction de la position qu’il y occupe, ses problèmes, indissociablement politiques e scientifiques, et ses méthodes, stratégies scientifiques qui, du fait qu’elles se définissent expressément ou objectivement par référence au système des positions politiques et scientifiques constitutives du champ scientifique, sont en même temps des stratégies politiques.”*

iv) os mecanismos administrativos de acompanhamento e avaliação da produção acadêmica por meio do aparato burocrático representado pela elaboração de relatórios de pesquisa, de atas de defesa de dissertação/tese ou ainda pela confecção de *catálogos* de regulamentação dos cursos.

No que se refere às determinações localizadas nas fronteiras em que mantêm contato a universidade e a sociedade, poderíamos considerar, entre outros, aspectos como:

- i) as relações que os agentes de formação e de pesquisa – os professores-pesquisadores e os alunos-pesquisadores das universidades – mantêm com os agentes escolares – professores que ensinam, por exemplo, língua portuguesa;
- ii) as relações com a indústria editorial que divulga a produção acadêmico-científica;
- iii) as relações que as universidades mantêm com o poder público que normatiza o ensino de língua portuguesa, bem como com as agências de fomento à pesquisa;
- iv) os modos de recepção da produção acadêmica advinda de outras instituições (nacionais ou estrangeiras);
- v) os modos de divulgação do saber científico em publicações de circulação nacional.

A consideração de todos esses aspectos não pode ser tomada como definidora absoluta do domínio da teorização acadêmico-científica; deve ser vista, antes, como uma das possíveis maneiras de caracterizar esse domínio, de traçar seu contorno global, de apreendê-lo em alguns de seus elementos constitutivos. É preciso atentar, portanto, para a existência de nuances que remetem tanto à história de cada universidade em particular quanto à história mais geral do estabelecimento da instituição universitária no país.

Em nosso caso, essas determinações orientam tanto o modo de constituição quanto o modo de tratamento dos dados a serem analisados mais adiante. A detecção dos modos de constituição do conceito de gênero no domínio acadêmico-científico enfatizará, nessa

direção, um dos aspectos caracterizadores desse domínio: exatamente o que se refere à circulação de saberes institucionais em publicações de circulação nacional. Desse ponto de vista, a opção por *artigos científicos* como *lugar de visibilização* do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica não anula a possibilidade de existência de outros *lugares* em que tal conceito pode ser detectado. Essa consideração é importante porque evita que tomemos os dados de que dispomos como absolutos: na verdade, eles representam uma entre as várias portas de entrada possíveis para a descrição do processo de constituição mais recente do conceito de gênero.

Subjaz, além disso, à opção por *artigos científicos*, uma questão de fundo que não pode ser desconsiderada: a tematização dos mecanismos de circulação (difusão, (transposição ou transmissão) do saber acadêmico-científico. Mais especificamente, trata-se de indagar como se constitui o saber institucional sobre o objeto-gênero no domínio acadêmico-científico e na relação que esse último estabelece com outros domínios institucionais – a instituição oficial de normatização do ensino de língua portuguesa, particularmente.

2.1. O *artigo científico* como *lugar de visibilização* do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica

Supomos que o *artigo científico* pode ser tomado como *lugar de visibilização* do conceito de gênero. Nessa direção, podemos considerá-lo constitutivo do que Cusin-Berche define como “*discurso especializado*”. Nos termos da autora,

*“Inicialmente, discurso especializado é compreendido em relação a discurso ordinário como um discurso determinado por uma situação de enunciação particular, não espontânea, que supõe a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos; freqüentemente designa-se os discursos científicos e técnicos como as representações prototípicas dessa categoria. Disso decorre que sejam caracterizados em relação ao estatuto sócio-profissional do enunciador inscrito no âmbito de uma determinada instituição, à natureza do conteúdo e à finalidade pragmática da mensagem, e não em função de critérios lingüísticos.”*⁵ (Cusin-Berche 2002: 540-1)

A percepção de Cusin-Berche vai em direção similar à de Loffler-Laurian (1983: 9) que, em sua proposta de tipologia do discurso científico, considera três critérios: i) situação de comunicação; ii) personalidade do emissor e do receptor e iii) natureza do suporte da mensagem. Para a autora,

*“A locução ‘discurso científico’ é uma nomeação cômoda para designar uma variedade de discursos. Se quiséssemos definir globalmente esse grupo de discursos, poderíamos dizer: ‘nomeia-se discurso científico o conjunto de textos escritos e de produções orais que têm um conteúdo dito científico, ou seja, ligado à pesquisa, ao enriquecimento e à difusão de conhecimentos sobre a natureza e o funcionamento do mundo mineral, vegetal, humano etc.’. Essa definição funda-se sobre o conteúdo da mensagem.”*⁶ (Loffler-Laurian, 1983: 8-9)

A tipologia do discurso científico apresentada pela autora propõe a existência de sete tipos de discurso – discurso científico especializado; discurso de semi-vulgarização científica; discurso de vulgarização científica; discurso científico pedagógico; discurso de

⁵ “Au premier abord, discours spécialisé se comprend par rapport à discours ordinaire comme un discours contraint par une situation d'énonciation particulière, non spontanée, qui suppose la transmission de connaissances théoriques et pratiques; aussi désigne-t-on souvent les discours scientifiques et techniques comme les représentants prototypiques de cette catégorie. Ce qui revient à dire qu'on les caractérise par rapport au statut socioprofessionnel de l'énonciateur inscrit dans le cadre d'une certaine institution, à la nature du contenu et à la finalité pragmatique du message, et non en fonction de critères linguistiques.”

⁶ “Le locution ‘discours scientifique’ est une appellation commode pour désigner une variété de discours. Si l'on voulait définir globalement ce groupe de discours, on pourrait dire: ‘on appelle discours scientifique l'ensemble des textes écrits et des productions orales ayant un contenu dit scientifique, c'est-à-dire lié à la recherche, l'enrichissement et la diffusion des connaissances sur la nature et le fonctionnement du monde minéral, végétal, humain, etc.’. Cette définition se fonde sur le contenu du message.”

tipo dissertação, tese etc.; discursos científicos oficiais. No caso do discurso científico especializado, a autora formula a seguinte triade: “*Emissor: pesquisador científico/ + eventualmente técnico; Mensagem: suporte – revistas especializadas; Receptor: pesquisador científico/técnico*” (*ibidem*: 10).

Por supor a transmissão de conhecimentos, o discurso especializado não prescinde da prática de divulgação científica, embora não se confunda com ela. Essa última pode ser caracterizada tal como propõem os estudos desenvolvidos por Authier (1982), Jacobi (1988) e Mortureux (1988). Para Authier, por exemplo,

*“A divulgação científica (daqui em diante D.C.) é classicamente considerada uma atividade de difusão, direcionada ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos que circulam no interior de uma comunidade mais restrita. Essa difusão se faz fora da instituição escolar-universitária e não visa formar especialistas, ou seja, alargar a comunidade de origem.”*⁷ (Authier: *op. cit.*: 34)

Segundo a autora,

*“Transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a D.C. se dá, assim, de imediato como prática de reformulação de um discurso-fonte (daqui em diante D1) em um discurso-segundo (D2).”*⁸ (*ibidem*: 34-5)

Esse estatuto *segundo* que funda o discurso de divulgação é percebido por Jacobi (1988) como um *estatuto incerto*, localizado “*no seio de uma nebulosa onde se distinguem apesar de tudo três pólos: a informação, a educação não-formal e o campo científico.*” (Jacobi, *op. cit.*: 87). Particularmente em relação ao campo científico, é interessante a

⁷ “*La vulgarisation scientifique (désormais V.S.) est classiquement considérée comme une activité de diffusion, vers l’extérieur, de connaissances scientifiques déjà produites et circulant à l’intérieur d’une communauté plus restreinte; cette diffusion se fait hors de l’institution scolaire-universitaire et ne vise pas à former des spécialistes, c’est-à-dire à étendre la communauté d’origine.*”

⁸ “*Transmission d’un discours existant en fonction d’un nouveau récepteur, la V.S. se donne donc d’emblée comme pratique de reformulation d’un discours source (désormais D1) dans un discours second (D2).*”

percepção do autor de que esse campo influencia duplamente as práticas dos divulgadores (*vulgarisateurs*):

*“Primeiramente, na medida em que ele gera os conceitos, as descobertas e as teorias que alimentam os temas de difusão. Mas também – e esta faceta é menos frequentemente notada – na medida em que os pesquisadores não estão ausentes das práticas de divulgação.”*⁹ (ibidem: 88)

A divulgação científica, portanto, segundo a percepção do autor, integra o campo científico e tem um papel importante em sua constituição, o que confirma a idéia de que o discurso especializado não está dissociado da prática de divulgação. É ainda o estatuto *segundo* do discurso de divulgação que Mortureux (1988) focaliza ao afirmar que

*“É, assim, como discurso citado e discurso traduzido (no seio de uma mesma língua) que os lingüistas definem o discurso de divulgação; é através dessas propriedades que alguns deles o elaboraram como objeto de análise e o descreveram.”*¹⁰ (Mortureux, 1988: 120)

Com base nas percepções dos autores mencionados, importa questionar em que medida o discurso especializado acadêmico-científico em que se constitui o conceito de gênero pode ser tomado no interior de uma prática de divulgação científica. Para tanto, cabe antes assinalar algumas das implicações teóricas e metodológicas que pode produzir um certo modo de tratamento do discurso de divulgação. Referimo-nos, nesse caso, mais especificamente, às conseqüências de se tomar um tal discurso na tríade emissor-mensagem-receptor, interpretando-o sempre em referência a um *discurso-fonte* de que é o

⁹ *“D’abord en ce qu’il génère les concepts, les découvertes et les théories qui alimentent les thèmes de diffusion. Mais, et cette facette est moins souvent notée, parce que les chercheurs ne sont pas absents des pratiques de vulgarisation.”*

¹⁰ *“C’est donc comme discours rapporté et discours traduit (au sein d’une même langue) que les linguistes définissent le discours de vulgarisation; c’est à travers ces propriétés que certains entre eux l’ont élaboré en objet d’analyse, et qu’ils l’ont décrit.”*

difusor. O problema desse modo de abordagem do discurso de divulgação está no pressuposto produzido pelas idéias de precedência e sobredeterminação: colocado no intervalo – em geral, linear e vertical – que liga um saber especializado (o discurso-fonte) a um receptor ávido por adquirir conhecimentos (a comunidade receptora não-especializada), e constituindo-se, nessa relação, segundo a presença formal de um mediador, o discurso de divulgação parece ser tomado sempre nas bordas de um centro, o que lhe atribuiria um estatuto mais ou menos incômodo de discurso-menor, uma vez que, ao dar visibilidade ao discurso-fonte, fatalmente o reduziria. Embora não se possa afirmar que esse é o pressuposto presente nos trabalhos dos autores anteriormente mencionados, parece ser esse o efeito que as noções de *transposição* ou *vulgarização* produzem em vários dos procedimentos de investigação que se voltam para a circulação de saberes entre domínios institucionais diversos. Dificilmente se foge ao impasse que a idéia de *transposição* pode gerar, bem como às conseqüências ligadas a uma certa valoração moral inscrita nessa idéia: na dicotomia *discurso-fonte/discurso de divulgação*, o primeiro é a matriz (quase ideal) em que se alojam os saberes legítimos e o segundo é a deturpação (necessária?) que se opera sobre aquela matriz idealizada, o que lhe conferiria visibilidade social.

Em nosso caso, ao tomarmos os saberes institucionais (acadêmico-científicos) sobre o conceito de gênero no campo dos estudos da linguagem como objeto de análise, somos confrontados com demandas que o procedimento de dicotomização mencionado não contempla. Isso em decorrência de pelo menos três razões:

a) o estatuto do conceito de gênero oscila segundo preferências teóricas e disciplinares as mais diversas, o que tem justificado um esforço de definição teórica desse conceito e de conseqüente difusão, no seio mesmo da comunidade científica em que ele aparece, de

certos parâmetros de abordagem do mesmo. Descarta-se, assim, a existência de uma comunidade não-especializada, constituída como destinatária de um saber já consolidado;

b) o ineditismo com que se vem estabelecendo a discussão sobre gênero para a própria comunidade que dele se ocupa, o que pode ser compreendido não apenas como originalidade do que é dito, mas como novidade do próprio acontecimento de emergência do conceito e de sua relevância como objeto pertinente de investigação para os estudos da linguagem;

c) a articulação que o debate sobre o conceito tem permitido com outras instâncias institucionais, marcadamente a oficial e a escolar.

Dadas essas particularidades, podemos situar os *artigos científicos* de que tratamos como *lugar de reenunciação* do conceito de gênero. A principal especificidade dessa reenunciação refere-se ao modo de sua constituição, descrito por Jacobi (*op. cit.*: 88) como a situação do “*pesquisador que divulga*”. O destinatário da divulgação, nesse caso, não é necessariamente uma comunidade alheia à produção do saber sobre gênero, mas aquela mesma em que o conceito circula e para a qual se tem tornado pertinente. Desse modo, o binômio produção/difusão é diluído pelo modo de produção do conceito de gênero, uma vez que ele é constituído segundo dois mecanismos estreitamente complementares: às oscilações próprias da produção de um saber especializado sobre gênero associa-se o esforço de difusão de um certo ordenamento que busca definir enfoques teóricos, apontar tendências, clarificar teórica e epistemologicamente o conceito etc. Tais mecanismos partilham duas dimensões indissociáveis: para retomar a advertência de Bourdieu, diríamos que eles têm, a um mesmo tempo, tanto uma dimensão científica quanto uma dimensão política, ou seja, só é possível apreendê-los na interface dessas duas dimensões.

Considerando-se que o discurso especializado sobre gênero é também um discurso de difusão do que seja um tal conceito, importa reter, para os objetivos deste estudo, a idéia, apontada em vários dos estudos anteriormente citados, de que a *reformulação* é um dos mecanismos pelos quais se processa o fluxo de saberes institucionais sobre um determinado conceito – o de gênero, em nosso caso. Mais especificamente, cabe investigar quais os mecanismos – a um mesmo tempo, lingüísticos e discursivos – que semiotizam um certo tratamento do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica, ou seja, que organizam os modos de constituição teórica e disciplinar do conceito. Vários podem ser esses mecanismos, desde os lingüístico-discursivos – as paráfrases definitórias ou explicativas, a hiperonímia e sua relação com a hiponímia, as paráfrases com vocação metalingüística etc. – até aqueles mais propriamente semióticos, como, por exemplo, os “*procédures de visualisation*”, de que se ocupa Jacobi (*op. cit.*: 108)¹¹. Nos estudos em que se analisam os mecanismos lingüísticos, enunciativos e discursivos dos textos de divulgação científica, enfoca-se o funcionamento de determinados fenômenos – paráfrase, reformulação, hiperonímia etc. – com o objetivo de caracterizar o discurso de divulgação a partir desses fenômenos: há, na base desse procedimento, a pressuposição de que um agrupamento de textos integra o discurso de divulgação e, a partir dessa decisão de cunho metodológico, observam-se as marcas lingüísticas que materializam o estatuto *divulgatório* desses textos. Em nosso caso, a análise que proporemos mais adiante não visa a descrever regularidades para uma eventual caracterização da categoria *discurso especializado/discurso de divulgação*, mas analisar a configuração de um conceito – gênero – pela detecção de alguns de seus modos de semiotização no fluxo de saberes institucionais

¹¹ Entre os vários *procedimentos de visualização*, o autor considera o papel da ilustração na configuração gráfica de certos documentos de divulgação científica.

em que aparece como conceito pertinente. Nessa direção, a análise dos modos de configuração lingüística do conceito, embora não seja o único foco da tarefa que propomos, não é prescindível: seu estatuto e sua importância fundam-se no pressuposto de que é como *discursos* que se podem apreender os contornos institucionais do fenômeno de emergência mais recente do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica brasileiro.

Com base na suposição de que os artigos científicos são um dos dispositivos de constituição e de difusão do saber acadêmico-científico sobre o conceito de gênero, interessa-nos apreendê-los, portanto, como caracterizadores do domínio institucional de que nos ocupamos aqui. Para tanto, consideraremos primeiramente o conjunto de artigos científicos que tratam da questão do gênero publicados entre 1998 e 2002, em periódicos decorrentes de reuniões científicas e em coletâneas cujo foco é a discussão dessa questão¹². Evidenciaremos, nesse caso, as principais tendências acadêmicas, teóricas e disciplinares que emergem das reflexões propostas nesses trabalhos, bem como os tipos de *corpus* de que eles se ocupam. Esse procedimento ajudará a estabelecer a conjuntura acadêmico-científica geral em que o conceito de gênero aparece no Brasil.

¹² A delimitação desse período orientou-se pela data de publicação dos PCN (entre 1997 e 1998). Não é necessário advertir que a opção por esse período atende a uma delimitação de cunho particularmente metodológico, não consistindo, portanto, em qualquer tipo de suposição de que seria a data de publicação dos PCN a única responsável pela emergência do debate sobre o conceito de gênero.

2.2. Da circulação do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica: os artigos científicos

A opção por artigos científicos justifica-se pelo fato de que tais trabalhos permitem flagrar o saber acadêmico em seu momento mesmo de emergência e de consolidação. Além disso, esses trabalhos legitimam o exercício acadêmico de pesquisa, uma vez que buscam garantir, de certo modo, a produtividade e a visibilidade necessárias que justificam a própria existência desse exercício.

Como se não bastasse, são os artigos que permitem uma certa circulação do saber acadêmico por todo país. Assim, a opção por artigos científicos justifica-se exatamente porque, ao integrarem o *domínio da teorização acadêmico-científica*, eles não apenas dão uma certa visibilidade ao conceito de gênero, reenunciando-o segundo as particularidades das publicações em que se encontram – no caso deste estudo, anais de congressos, coletâneas, periódicos especializados etc. – como também parecem possibilitar um fluxo mais amplo desse conceito entre aqueles que se julgam (ou que são julgados) participantes da(s) comunidade(s) disciplinar(es) em que o conceito é produzido.

Essa parece ser a percepção de Marcuschi quando elabora um levantamento das revistas brasileiras em letras e lingüística. Segundo o autor (Marcuschi 2000: 64), as revistas científicas “*servem como veículo fácil, econômico e rápido para divulgar o conhecimento científico produzido naquele momento*”, embora advirta que inexistente “*profissionalismo editorial*” no que se refere à padronização, à periodicidade, à distribuição e à divulgação de grande parte das revistas. O levantamento apresentado por Marcuschi permite uma visada – breve mas interessante – do percurso de aparecimento das revistas

brasileiras em letras e lingüística e dos fatores que motivaram a “*proliferação de revistas*” na última década. Nos termos do autor:

“A grande proliferação de revistas deu-se na década de 90. Dos 121 periódicos aqui listados para nossas áreas, 50 (41%) surgiram nos anos 90. Os mais antigos são dois do início dos anos 50, e nos anos 60 surgiram outros 2, sendo que nos anos 70 foram criados 14 (12%) periódicos; nos anos 80 foram 21 (17%) e quase todos na primeira metade dos anos 80. Para 31 (26%) dos periódicos não foi possível identificar a data de início.” (Marcuschi: *op. cit.*: 66).

Como razões que justificam o aumento do número de revistas, o autor aponta “*pressões institucionais*”, como o surgimento da pós-graduação nos anos 70 e seu aprimoramento entre 80 e 85. No que respeita aos anos 90, são firmados convênios editoriais e surge a exigência de publicação, pelo governo federal, como forma de avaliação do desempenho institucional dos docentes. Uma outra razão concemente aos anos 90 tem a ver com o aumento considerável do número de doutores, decorrente da quase duplicação de cursos de doutorado nesse período. Nos termos de Marcuschi,

“Assim, com o aumento de Cursos e de Doutores, bem como de eventos científicos, foi necessário dar vazão a toda essa produção. Por outro lado, notou-se também que muitos Cursos de PG iniciaram a publicação de artigos de teses e dissertações (transformação tese/dissertação em artigo pela maior facilidade de publicação)” (*ibidem*: 67).

2.2.1. Os artigos em periódicos¹³

Como não é possível – dadas as delimitações próprias a um estudo como este – examinar todos os periódicos de lingüística que circulam no país, optamos por aqueles representativos da produção acadêmico-científica de diferentes regiões do Brasil. Para tanto, contemplamos os periódicos editados sob a responsabilidade de três grupos de estudos regionais (CELSUL, GEL, GELNE) e de uma associação de lingüística (ABRALIN) reconhecidamente importantes no cenário nacional

No que se refere aos periódicos ligados às associações, temos:

Tabela 1: Periódicos selecionados segundo as associações a que são vinculados

Nome do periódico	Associação a que se vincula	Local em que é editado	Periodicidade/Data de início
1. <i>Publicações da ABRALIN</i>	ABRALIN	Dependente da sede da diretoria da associação	Variável; em geral dependente da periodicidade dos congressos
2. <i>Anais dos Encontros do CELSUL</i>	Círculo de Estudos do Sul	Dependente da sede da diretoria da associação	Variável; em geral dependente da periodicidade (bianaual) dos congressos
3. <i>Anais do GELNE</i>	Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste	Dependente da sede da diretoria da associação	Variável; em geral dependente da periodicidade (anual) dos congressos
4. <i>Estudos Lingüísticos</i>	Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo	Estado de São Paulo	Anual

¹³ Como já mencionamos, o que chamamos, aqui, de *periódicos* refere-se a publicações decorrentes de reuniões científicas, o que os caracterizaria, de modo estrito, como anais de congressos. Essa caracterização deve ser relativizada, entretanto, em se tratando, por exemplo, dos *Estudos Lingüísticos* que, embora também decorrentes dessas reuniões, adquiriram mais recentemente o estatuto de revista (*periódico strictu senso*). A lista completa dos artigos científicos selecionados, organizada segundo critérios estabelecidos neste estudo, bem como segundo o título e os autores dos artigos, encontra-se anexa a este trabalho.

Vale assinalar que a opção por esses periódicos é motivada pelo fato de que eles recobrem a produção acadêmica do país como um todo – o que garante uma certa representatividade a esta parte do *corpus*, decorrente do fato de que os grupos e as associações a que se vinculam são regionalmente definidos¹⁴. Além disso, os artigos que são publicados na maior parte dos periódicos ligados às associações decorrem de uma comunicação em uma reunião científica, o que é interessante se considerarmos que esse fato pode-nos permitir examinar aspectos de um dos dispositivos por meio dos quais se constitui o domínio acadêmico-científico – as relações entre a produção acadêmica dos programas de pesquisa e a prática de divulgação dessa produção em reuniões científicas¹⁵.

A tabela a seguir mostra o número de artigos sobre gênero segundo os periódicos selecionados e o ano de sua publicação. A seleção desses periódicos atendeu, inicialmente, à delimitação cronológica que mencionamos (publicação entre os anos de 1998 e 2002) e, complementarmente, à existência ou não de artigos que tematizassem a questão do gênero: os periódicos em que essa questão não é mencionada não foram, obviamente, incluídos na tabela a seguir.

¹⁴ Exceção deve ser feita em se tratando da ABRALIN, cujo espaço de atuação busca ter uma abrangência nacional.

¹⁵ Vale assinalar que o lugar em se realiza a reunião científica é fator significativo, embora não seja o único, da filiação institucional dos trabalhos nela expostos. Isso explica, em parte, a alta frequência, particularmente no caso dos periódicos vinculados à ABRALIN, de trabalhos ligados a programas de pesquisa que “sediaram” a reunião científica dessa associação.

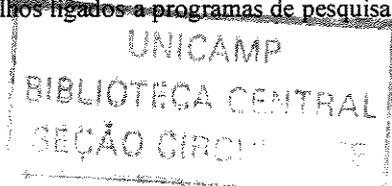


Tabela 2: No. de artigos científico por periódico

Periódico/Ano	1998	1999	2000	2001	2002	Total
1. <i>Publicações da ABRALIN (Boletim 23 e 25/ Anais do 2º Congresso Nacional e do 2º. Congresso Internacional)</i>	-	12	1	42	-	55
2. <i>Anais do 4º. Encontro do CELSUL</i>	-	-	-	1	-	1
3. <i>Anais das XVI e XVII Jornadas do GELNE</i>	-	6	23	-	-	29
4. <i>Estudos Lingüísticos XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI</i>	3	4	4	12	7	30
<i>Total de artigos</i>						115

2.2.2. Os artigos em coletâneas

Enquanto nos periódicos os artigos que tematizam a questão do gênero dividem espaço com artigos preocupados com outras questões – o que revela uma diversidade temática própria da natureza desse tipo de publicação¹⁶ –, nas coletâneas, a discussão sobre gênero é deliberadamente e *a priori* estabelecida, isto é, organizada preliminarmente em torno de um eixo temático particular (ou mesmo de eixos temáticos particulares) da questão mais global (do gênero). Compreende-se, desse modo, que a decisão que funda uma coletânea como dispositivo de circulação do saber acadêmico-científico difere da que está na base dos periódicos: naquela, constrições como perspectivas teóricas e disciplinares bem como pertencimentos acadêmicos dos autores, para ficar nesses aspectos, encontram-se mais

¹⁶ Exceção deve ser feita a periódicos que optam por estabelecer, sempre ou em alguns casos, uma unidade em torno de um tema ou de uma área específica dos estudos da linguagem. Não é o caso em se tratando do *corpus* deste estudo.

explicitamente definidos. Disso parece decorrer que o estatuto da coletânea, do ponto de vista do mercado editorial, é diferente daquele dos periódicos, o que se revela pelos modos particulares – de uma e dos outros – de tratamento gráfico e mesmo de distribuição editorial.

É exatamente essa particularidade das coletâneas que motivou a opção por incluí-las no conjunto de dados aqui analisados. É certo que, do ponto de vista do tratamento que dispensaremos aos dados, a opção por artigos publicados especificamente em coletâneas, embora possa enriquecer a discussão de que nos ocupamos, não exige um tipo de olhar diferenciado. Uma tal opção tem, na verdade, duas funções particulares neste estudo: por um lado, serve como confirmação de que a discussão sobre gênero é efetivamente expressiva no Brasil – já que atravessa tipos diversos de publicação – e, por outro, oferece indicativos preliminares dos modos de organização institucional da reflexão sobre gênero já que, como dissemos, as coletâneas trazem, em sua própria concepção, traços dos pertencimentos teóricos, disciplinares e acadêmicos dos autores eleitos para integrá-las.

Vejamos a seguir as coletâneas escolhidas para constituir esta parte do *corpus* de nosso estudo. Finalmente, não é inútil assinalar que, também no caso das coletâneas, buscamos contemplar o critério da representatividade regional: ou seja, consideramos coletâneas organizadas por pesquisadores ligados a diferentes universidades do país.

Tabela 3: Coletâneas selecionadas para a constituição do *corpus*

Título da coletânea	Organizadores	Vínculo institucional dos organizadores	Editora/ Local, Data de publicação	No. de artigos por coletânea
<i>A. Gêneros do discurso na escola</i>	M. H. N. Brandão	USP	Cortez Editora/ São Paulo, 2000	5
<i>B. Gêneros textuais e ensino</i>	A. P. Dionísio A. R. Machado M. A. Bezerra	UFPE PUC-SP UFPB	Lucerna/ Rio de Janeiro, 2002	15
<i>C. Gêneros textuais</i>	J. L. Meurer D. Motta-Roth	UFSC UFSM	EDUSC/Bauru (SP), 2002	13
<i>D. A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs</i>	R. Rojo	PUC-SP	EDUC e Mercado de Letras/São Paulo e Campinas, 2000	9
<i>Total de artigos</i>				42

A partir das opções mencionadas, o *corpus* relativo ao domínio acadêmico-científico compõe-se de 157 artigos científicos, dos quais 115 foram publicados em periódicos e 42 em coletâneas. Cabe assinalar que a seleção dos artigos orientou-se pelo critério de *tematização* do conceito de gênero. *Tematizar* o conceito de gênero consistiu, conforme opção metodológica deste estudo, em estabelecer algum tipo de relação entre o objeto e as questões de pesquisa de que se ocupam os trabalhos e o conceito de gênero, mesmo que esse conceito, em alguns trabalhos, esteja apenas pressuposto. Não bastou, portanto, na eleição dos trabalhos, a consideração da mera nomeação do objeto sob análise como sendo um gênero X ou Y (embora esse dado tenha sido também considerado indicador da suposta tematização do conceito de gênero), mas a problematização de algum aspecto dessa nomeação, a explicitação de que se estava tratando do objeto como um

gênero. Além disso, a verificação da bibliografia citada nos artigos foi fator relevante na seleção por que optamos.

2.2.3. Contextos acadêmicos da reflexão sobre gênero no Brasil

Ainda quanto aos artigos selecionados, cabe explicitar seus pertencimentos acadêmicos, isto é, os contextos a que se vinculam os autores dos trabalhos e a reflexão por eles proposta nos artigos. Esse procedimento, além de permitir visualizar a representatividade desta parte do *corpus*, informa sobre como se distribui a pesquisa sobre gênero no Brasil.

Tabela 4: Contextos acadêmicos em torno dos quais a reflexão sobre gênero é produzida

<i>Contextos acadêmicos</i>	<i>No. de trabalhos</i>
Curso de Licenciatura em Letras e Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	27
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	26
Programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	13
Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	12
Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	12
Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara	10
Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará (UFC)	10
Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP)	9
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	8
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em torno do grupo da UFSC	6
Outros contextos acadêmicos	24
TOTAL	157

Depreendem-se da tabela acima os *contextos acadêmicos* no interior dos quais a reflexão sobre gênero é produzida, ou seja, os programas/grupos de pesquisa em que se pode identificar, efetivamente, uma certa orientação institucional direcionada para a investigação da questão do gênero. Assim, para a delimitação dos vários contextos acadêmicos destacados na tabela, consideramos informações relativas ao lugar de formação acadêmica do autor (onde ele obteve ou vem obtendo, dado que alguns autores ainda se encontram em formação, sua titulação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação) ou, ainda, à instituição com que o autor mantém algum tipo de vínculo empregatício. O bloco *outros contextos acadêmicos* contempla os trabalhos cujos autores não se vinculam a um grupo/programa de pesquisa explicitamente consolidado como tal, tendo em vista um interesse institucionalmente configurado em direção ao debate sobre o conceito de gênero (em termos, por exemplo, da relação de proporção entre pesquisadores e trabalhos publicados).

Uma interpretação mais detida da tabela apontaria nuances significativas do modo como se estabelece, do ponto de vista da conjuntura acadêmica mais recente, a reflexão sobre gênero no Brasil. Essa reflexão espraia-se, efetivamente, pelo país como um todo – especificamente nas regiões Nordeste (com destaque para a UFPE, UFC e UFPB), Sudeste (destacando-se a PUC-SP, UNESP-Araraquara, Unicamp e USP) e Sul (com destaque para a UFSC e UFSM). O critério de distribuição regional dos vários contextos acadêmicos não parece ser, entretanto, aquele que melhor dá conta de todos os contornos conjunturais da reflexão sobre gênero. Ele é evidente quando confrontamos, por exemplo, o pertencimento acadêmico de trabalhos produzidos na UFSC e na UFSM, cujos autores mantêm relações em termos tanto de formação acadêmica quanto de publicações organizadas em conjunto

(razão por que as duas universidades foram agrupadas em um mesmo bloco). Não é exatamente o que ocorre em se tratando de pesquisadores da UECE e, em alguma medida, da UFC que, embora regionalmente mais próximos de outros contextos acadêmicos significativos no Nordeste, guardam um percurso de trocas acadêmicas bastante associado à UFSC, onde obtiveram o título de doutorado¹⁷. Esses exemplos são suficientes para explicitar que o fluxo de saberes institucionais não se circunscreve necessariamente aos quatros muros da instituição particular em que se realizam as pesquisas, nem se articula, como muito bem advertiu Bourdieu, na base de critérios de natureza unicamente “científica”, mas decorre de variáveis relativas à história acadêmica de cada instituição, seu lugar no cenário acadêmico nacional, suas formas de diálogo com outras instituições (nacionais e estrangeiras) etc. Além disso, não se deve desconsiderar o percurso acadêmico particular de determinados pesquisadores e grupos de pesquisa na constituição do campo acadêmico-científico do país, o que nos leva a acreditar que existem motivações tanto de caráter mais macroinstitucional – a história da instituição universitária no país, por exemplo – quanto as relacionadas ao percurso de determinados pesquisadores e a sua inserção particular no cenário nacional/internacional da pesquisa acadêmica.

Como se não bastasse, a inserção das várias instituições mencionadas no debate recente sobre gênero não se opera de um único e mesmo modo: ela pode ter-se configurado no seio de convênios internacionais com instituições estrangeiras, como aquele que marca as relações institucionais – explicitamente mencionadas em vários artigos – entre a PUC-SP e a equipe da *Section de Didactique des Langues*, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Em se tratando de outras instituições, como é o

¹⁷ No caso da UFC, a vinculação se estabelece não apenas em relação à UFSC, mas também em relação à UFPE.

caso da UFSC, seu processo de inserção no debate sobre gênero é marcado, entre outras eventuais motivações, pelo lugar de formação acadêmica de pesquisadores que integram esse contexto institucional – entre outras, as universidades de Birmingham (Inglaterra) e de Michigan (EUA), o que explica, pelo menos parcialmente, a orientação teórico-disciplinar anglófona das pesquisas realizadas no âmbito de dois projetos de pesquisa ligados àquele contexto acadêmico: *Texto, Discurso e Práticas Sociais* (UFSC) e *Linguagem como Prática Social* (UFSC).

Todas as considerações mencionadas devem orientar o olhar que dispensaremos aos dados e nos ajudam, do ponto de vista das opções metodológicas deste estudo, a evitar certos riscos. Um deles, mencionado em trabalho anterior (Gomes-Santos, 2002), refere-se ao procedimento de estabelecer uma relação direta e automática entre o número de trabalhos divulgados em reuniões científicas e/ou publicados e a produção efetiva de trabalhos nas várias instituições/regiões do país. A esse propósito, deve-se atentar para o fato de que o exercício acadêmico de divulgação científica (seja por meio de apresentação de trabalhos em congressos seja por meio de publicações, entre outras atividades acadêmicas) diversifica-se bastante conforme as características particulares do congresso considerado, a história de pesquisa das instituições, bem como segundo as condições materiais e as rotinas institucionais de cada uma delas.

Em outros termos, atentar a essa dinâmica plural de circulação de saberes institucionais é fundamental para que, ao propor tratar da emergência do debate sobre gênero na atual conjuntura institucional brasileira, não incorramos no risco de fetichizar a conjuntura *per se* (com todos os eventos de bastidores que eventualmente a plasmam), o que reduziria nosso esforço, aqui, a uma descrição – inevitavelmente perecível, uma vez que a conjuntura muda com o passar do tempo – circunscrita a fatores conjunturais

considerados inerentes ao instante presente: com um tal procedimento, ao invés de *historicizar* o evento de emergência do debate sobre gênero, estaríamos *neutralizando* as condições de sua aparição. Em nosso caso, flagrar os contornos conjunturais da emergência da reflexão sobre gênero deve subsidiar, portanto, a análise do processo mais amplo em que o conceito de gênero – e, talvez, grande parte dos saberes institucionais sobre um determinado conceito – se constitui. É tal movimento que buscaremos caracterizar a seguir pela análise dos modos de emergência do conceito de gênero no conjunto de dados anteriormente descrito.

2.3. Tendências gerais da reflexão sobre gênero na recente conjuntura acadêmico-científica brasileira

Tendo situado academicamente a reflexão sobre gênero na conjuntura brasileira mais recente, buscaremos delinear como ela se configura em termos dos i) pertencimentos teórico-disciplinares dos trabalhos, ii) enfoques temáticos por eles privilegiados e iii) tipos de dados de que se ocupam. O estabelecimento dessas categorias decorre de estudos exploratórios (Gomes-Santos, 2002, 2003a, 2003b) em que rastreamos algumas das tendências dos estudos sobre gênero na pesquisa acadêmica brasileira. Motivou-nos também, para o estabelecimento dessas categorias, a leitura de trabalhos que tiveram a proposta de estabelecer uma espécie de estado do conhecimento sobre a alfabetização no Brasil (Soares, 1989); sobre a aquisição e o ensino da escrita (Caron *et al.*, 2000); sobre as relações entre lingüística, ensino de língua e formação de professores (Geraldi *et al.*, 1996) e, ainda, sobre a circulação do conceito de gênero (Rojo, 2002). Além disso, a própria

leitura dos artigos possibilitou a depreensão de informações que se constituíram elementos para o estabelecimento das categorias mencionadas.

2.3.1. Pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre o conceito de gênero

Organizamos os trabalhos, nesta seção, segundo os *pertencimentos teórico-disciplinares* que os fundamentam, e que orientam, assim, seus procedimentos metodológicos. Além das diferentes tradições disciplinares a que se vinculam os trabalhos, vale assinalar também os modos diversos segundo os quais eles *reenunciam* os aportes teóricos de que se utilizam: esses últimos podem servir para subsidiar a análise dos dados, para discutir o conceito de gênero do ponto de vista teórico ou ainda para construir uma determinada visada teórica/histórica do conceito, entre outras funções.

Como veremos, não há como estabelecer limites absolutamente rígidos entre os aportes teóricos de que se apropriam os trabalhos, já que, em muitos casos, é bastante freqüente o entrecruzamento de referências a estudos ligados a diferentes tradições teóricas. Dado esse fato, optamos por considerar, na organização dos dados apresentados a seguir, não apenas o critério estritamente teórico – autores e obras citados pelos trabalhos –, mas conjugar tal critério aos pertencimentos disciplinares – os campos dos estudos da linguagem implicados na reflexão proposta – e acadêmicos – os programas e projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação a que se vinculam os trabalhos. A descrição e a análise propostas a seguir devem ser tomadas, desse modo, como resultado da atenção a esses três critérios que, uma vez conjugados, permitem interpretar os pertencimentos teóricos-disciplinares da reflexão sobre gênero em sua natureza

constitutivamente complexa. Segue a tabela que organiza os trabalhos segundo os pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre o conceito de gênero.

Tabela 5: Pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre o conceito de gênero

<i>Pertencimentos teórico-disciplinares</i>	<i>No. de artigos científicos</i>	<i>%</i>
1. Estudos em lingüística textual ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar	37	23,6
2. Estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar	33	21
3. Estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar	27	17,2
4. Estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar	29	18,5
5. Outros pertencimentos teórico-disciplinares	31	19,7
TOTAL	157	100

Vejamos em que consiste cada um desses pertencimentos teórico-disciplinares.

O recurso a aportes teóricos vinculados aos *estudos em lingüística textual ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar* está presente, de modo bastante proeminente, em trabalhos que contemplam a análise do funcionamento de um determinado fenômeno da dimensão textual-discursiva da linguagem em gêneros diversos (*dêiticos discursivos* [1.26, 1.27]¹⁸; *referenciação* [3.1]; *progressão referencial* [3.3]; *metalinguagem* [1.43, 3.8], *estratégias anafóricas* [3.11]; *progressão temática* [3.20]). A tematização dessas questões justifica-se, em certa medida, pelo próprio contexto institucional e disciplinar a que se vinculam esses trabalhos: grande parte deles foi produzida no âmbito de estudos ligados ao NELFE – Núcleo de Estudos Lingüísticos sobre

¹⁸ As indicações entre colchetes referem-se aos artigos científicos analisados e podem ser conferidas nas tabelas anexas ao final deste estudo.

Fala e Escrita, coordenado por L. A. Marcuschi, na UFPE – e a demais instituições/pesquisadores de algum modo implicados nesse programa de pesquisa. Nessa direção, a inserção dos *estudos em lingüística textual ou análise da conversação* na reflexão sobre gênero, embora se volte para temas, objetos e questões já consolidados no percurso acadêmico-científico dessas disciplinas, é definida (e se torna pertinente) no contexto das preocupações teóricas e metodológicas que vêm marcando a *situação atual* dessas disciplinas, mencionadas por Koch (2002) no epílogo “*Lingüística Textual: quo vadis*”. Para a autora, entre as questões que assumem atualmente importância particular para a disciplina, em sua tendência *sociocognitivista*, está “*o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se hoje um terreno extremamente promissor.*” (Koch, 2002: 151).

A remissão a aportes teóricos inscritos nos *estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar*, por sua vez, configura-se como *reenunciação* de dispositivos teóricos e metodológicos para a análise de dados advindos, em grande medida, do contexto acadêmico. É o caso do modelo *CARS (Create a research space)* – constituído na área de *ensino de línguas para fins específicos* e tendo como nome mais representativo J. M. Swales – e do *Modelo tridimensional de análise crítica do discurso*, que tem N. Fairclough como principal expoente. Acresce-se à utilização desses aportes o recurso a outros autores como Bathia e Miller, além da referência à *gramática sistêmico-funcional* conforme proposta por Halliday. Pesquisadores brasileiros de corrente teórica similar – Meurer, Motta-Roth etc. – complementam o rol de autores que embasam trabalhos cujo interesse volta-se tanto para a caracterização de gêneros (especialmente os acadêmicos [1.5; 1.22; 1.24; 1.31]), quanto para a análise de macrotemáticas – ideologia, identidade, relações de

poder [1.49; 1.50] – em gêneros particulares, entre outras delimitações. Esses trabalhos têm como principal *locus* institucional de constituição a UFSC, além de outros contextos institucionais – a UFSM, a UECE e a UFC – com que essa universidade manteve ou mantém relações acadêmicas em função de abrigar o programa de pós-graduação onde vários dos autores dos artigos aqui analisados obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado. Além dessas universidades – conjugadas por afinidades acadêmicas – há ainda outras de que advêm trabalhos que também remetem aos *estudos anglófonos*, como a UnB [1.49; 1.50] e a UNIRIO [4.6; 4.10]. Como já mencionamos, a inserção, na reflexão sobre gênero, de trabalhos vinculados à tradição teórico-disciplinar ora caracterizada estabeleceu-se, em grande medida, segundo uma dinâmica institucional de circulação de saberes acadêmicos que inclui o lugar de formação acadêmica dos pesquisadores, em dois níveis complementares: o intercâmbio acadêmico de universidades estrangeiras (anglófonas) com universidades brasileiras e o intercâmbio interno (nacional) dessas últimas entre si. Esse fenômeno deverá merecer algumas considerações, mais adiante, dada sua importância para a compreensão dos modos como os chamados *saberes teóricos de referência* são rearticulados (não simplesmente transpostos) na dinâmica complexa que os *reenuncia* segundo constrictões, ainda uma vez, acadêmicas, teóricas e disciplinares.

A inscrição nos *estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar* realiza-se em trabalhos que trazem um interesse explicitamente marcado pela descrição de gêneros para fins didático-pedagógicos. Trata-se de estudos que propõem a caracterização de gêneros para o ensino de línguas, de leitura e de escrita [B.3; B.4; B.5; 1.7] e/ou tematizam outras questões didáticas como formação de professores [D.4; D.5], interação em sala de aula [1.11; 1.13], processo de produção de gêneros em contexto escolar [1.32] etc. Essa perspectiva didático-pedagógica de tratamento do conceito de gênero funda-se,

por um lado, nos estudos do chamado *grupo de Genebra* – que tem como representantes principais J.-P. Bronckart, B. Schneuwly e J. Dolz – e, por outro, naqueles elaborados no âmbito do programa de estudos pós-graduados em lingüística aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da PUC-SP. A inserção dos *estudos genebrinos* na reflexão brasileira sobre gênero constitui-se, portanto, tanto em termos propriamente teóricos – retomada de proposições e modelos de análise apresentados, por exemplo, por Bronckart (em “*Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*”), quanto em termos acadêmicos, o que decorre do intercâmbio internacional mantido entre o LAEL e a equipe da *Section de Didactique des Langues* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

O bloco de trabalhos agrupados sob a nomeação *estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar* diferencia-se dos outros três anteriormente descritos. Nele se encontram trabalhos que remetem tanto a estudos inscritos na chamada escola francesa de análise do discurso – com citação de autores como Maingueneau, Authier-Revuz, Reboul etc. [B.8; D.1; 1.28; 3.5] –, quanto àqueles ligados à história das idéias e mentalidades e à chamada história nova – com menção de Foucault, Chartier, de Certeau etc. [4.14; 4.15] –, bem como a estudos enunciativos – Benveniste, Ducrot etc. A pluralidade de questões propostas nos trabalhos agrupados nesse bloco inclui, entre outras, a problematização do conceito de gênero e sua relação com a noção de tipologia textual [D.1], a caracterização de práticas discursivas particulares (slogan político [1.28]), a análise das relações entre gênero e relações de trabalho [1.51], a análise de conceitos-chave da teoria do discurso em gêneros particulares (subjetividade e interdiscursividade [3.12]; autoria [4.15]) etc. De modo geral, sua inserção na reflexão mais recente sobre gênero é delineada pela problematização de conceitos tipicamente ligados à

teoria do discurso ou a estudos enunciativos, incluindo autores brasileiros inscritos nessas orientações teórico-disciplinares, tais como Brait, Brandão, Possenti, Geraldi. Do ponto de vista mais propriamente acadêmico, os trabalhos agrupados nesse bloco vinculam-se a diversos programas de pesquisa, de diferentes universidades, tais como UFPB¹⁹, Unicamp, USP e Unesp (sobretudo de Araraquara-SP). É a esse conjunto de elementos que nos referimos quando mencionamos a particularidade desse agrupamento²⁰.

Finalmente, merecem consideração, por um lado, os trabalhos não explicitamente inscritos em uma corrente teórico-disciplinar particular, difíceis de serem, portanto, delimitados em função de conjugarem aportes diversos entre si. A motivação para uma tal opção está, em vários casos, na própria natureza da investigação de que se ocupam: trata-se de estudos cujo enfoque circunscreve-se à elaboração de uma visada histórica/teórica do conceito de gênero pelo confronto de diferentes correntes teórico-disciplinares. Por outro lado, aqueles trabalhos que se inscrevem em correntes teórico-disciplinares que, embora possam ser academicamente identificadas como tal (Sociolingüística laboviana; Psicolingüística; Pragmática; Sociolingüística Interacional; Semântica Argumentativa etc.), não têm necessariamente tomado parte da reflexão mais recente sobre gênero: uns e outros foram agrupados no bloco denominado *outros pertencimentos teórico-disciplinares*.

¹⁹ Particularmente no que se refere ao grupo de pesquisadores da UFPB, vale lembrar que, além da perspectiva enunciativo-discursiva, ele desenvolve uma reflexão bastante próxima dos estudos em lingüística aplicada, especialmente no que diz respeito a questões de ordem didático-pedagógica.

²⁰ Não é inútil assinalar, complementarmente, que a nomeação *enunciativo-discursivos*, por que optamos, atende a uma constrição de cunho metodológico, ligada, portanto, especificamente à caracterização que vimos propondo dos vários pertencimentos teórico-disciplinares. Uma tal advertência se justifica na medida em que o caráter *enunciativo-discursivo*, tomado como componente constitutivo de uma certa concepção de linguagem, configura-se, sob rubricas mais ou menos próximas a essa, em trabalhos agrupados em outros blocos. Apenas para que se tenha uma idéia do estatuto flexível do termo “*enunciativo*”, podemos citar a coletânea “Estudos enunciativos no Brasil – histórias e perspectivas”, organizada por Brait (2001), em que se encontram estudos ligados a tradições teórico-disciplinares diversas, tais quais o de I. G. V. Koch, C. A. Faraco, J. L. Fiorin, S. Possenti, R. H. R. Rojo, entre outros.

Em síntese, considerando que para a definição dos pertencimentos teórico-disciplinares privilegiamos, a um só tempo, critérios de natureza teórica, disciplinar e acadêmica, podemos dizer que a inscrição dos trabalhos nas várias orientações teórico-disciplinares apontadas caracteriza-se como a seguir:

- 1) Trabalhos inscritos no referencial da *lingüística textual ou análise da conversação* e de *estudos brasileiros de tendência similar*;
- 2) Trabalhos inscritos no referencial dos *estudos anglófonos* e de *estudos brasileiros de tendência similar*;
- 3) Trabalhos inscritos no referencial dos *estudos genebrinos* e de *estudos brasileiros de tendência similar*;
- 4) Trabalhos inscritos no referencial dos *estudos enunciativo-discursivos de extração francófona* e de *estudos brasileiros de tendência similar*;
- 5) Trabalhos inscritos em *outros pertencimentos teórico-disciplinares*.

A análise dos dados quanto aos *pertencimentos teórico-disciplinares* da pesquisa acadêmico-científica sobre gênero explicita uma pluralidade teórico-metodológica bastante significativa. Se interpretada como sintomática de concepções absolutamente distintas (e inconciliáveis) acerca do objeto-gênero, essa pluralidade implicaria quase a impossibilidade de qualquer investimento analítico que visasse a compreendê-la em sua natureza complexa. Não é exatamente essa a única interpretação com que julgamos poder ser considerada a pluralidade teórico-disciplinar mencionada. Cremos que o caráter *plural* com que se apresenta a reflexão sobre gênero é, na verdade, constitutivamente investido de um efeito de conciliação necessário para legitimar a questão do gênero como pertinente. Esse efeito

parece decorrer, entre outras motivações, do próprio modo interdisciplinar pelo qual o conceito tem-se estabelecido na pesquisa acadêmica, uma vez que tanto concilia categorias teóricas nem sempre facilmente articuláveis – como aquelas de *texto* e de *discurso* –, quanto de certo modo flexibiliza fronteiras disciplinares – entre, por exemplo, os estudos em lingüística (em várias de suas nuanças) e aqueles mais ligados à lingüística aplicada e/ou didática de línguas. Esse fenômeno será melhor avaliado mais adiante, quando abordaremos o domínio da teorização acadêmico-científica sob um enfoque mais propriamente lingüístico-temático.

A hipótese da existência desse chamado efeito de conciliação será ainda avaliada em relação a uma referência teórica que se tem constituído fundante para a (e recorrente na) reflexão sobre gênero – o pensamento bakhtiniano. Dada sua proeminência no conjunto dos trabalhos, discutiremos em que medida essa referência passa a ser *conciliada* – no sentido de *reenunciada* segundo procedimentos de aproximações e distanciamentos os mais diversos – com outros aportes teórico-disciplinares. Atentaremos, portanto, para os modos de remissão a Bakhtin e ao chamado círculo bakhtiniano. A consideração desses modos de remissão deve contribuir para a compreensão do problema de que nos ocupamos: o processo de emergência mais recente do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira. Conforme buscamos explicitar em outro trabalho (Gomes-Santos, 2003b), pode-se assinalar que a remissão ao autor (no sentido mesmo foucaultiano do termo) é configurada em graus diferentes, que podem consistir em citação de Bakhtin e de suas percepções sobre gênero, em retomada do enunciado do autor segundo o qual *gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados das várias esferas da atividade humana*, em problematização teórica das idéias bakhtinianas etc. Todos esses

procedimentos se delineiam segundo movimentos de adesão ou de confronto em relação ao ideário bakhtiniano.

Com base na descrição e análise que propusemos dos pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre gênero, trataremos, a seguir, dos *enfoques temáticos* e dos *tipos de dados analisados* nos trabalhos que constituem o *corpus* ora considerado. Por hipótese, podemos afirmar que tanto os *enfoques* quanto os *tipos de dados* são definidos, nos trabalhos, em função, em grande medida, dos *pertencimentos teórico-disciplinares* anteriormente considerados.

2.3.2. Enfoques temáticos da reflexão sobre o conceito de gênero

Por *enfoques temáticos* referimo-nos aos recortes ou delimitações temáticos propostos pelos trabalhos quando da reflexão sobre o conceito de gênero. Como veremos, embora seja verdade que determinados *enfoques temáticos* são preferencialmente associados a certos *pertencimentos teórico-disciplinares* e não a outros, não se pode conceber essa correspondência como definidora da reflexão sobre gênero em sua totalidade, uma vez que trabalhos ligados a correntes teórico-disciplinares diferentes podem ocupar-se de *temas* similares e, inversamente, *enfoques temáticos* diferentes podem integrar trabalhos pertencentes a uma mesma corrente teórico-disciplinar. A tabela a seguir expõe os principais *enfoques temáticos*.

Tabela 6: Enfoques temáticos da reflexão sobre o conceito de gênero.

Enfoques temáticos	No. de artigos científicos	%
1. Análise de fatos da dimensão textual-enunciativo-discursiva da linguagem ou análise de questões macrodiscursivas em gêneros particulares	48	30,6
2. Identificação, análise, caracterização ou descrição de gêneros com objetivos os mais diversos	48	30,6
3. Problematização de questões de ordem didático-pedagógica pelo recurso às teorias e/ou à descrição e ao uso de gêneros	41	26
4. Problematização do conceito por meio de visadas históricas, pela reflexão de cunho teórico-epistemológico ou pela discussão sobre opções metodológicas e dispositivos de análise	18	11,5
5. Outros enfoques temáticos	2	1,3
TOTAL	157	100

No enfoque temático *Análise de fatos da dimensão textual-enunciativo-discursiva da linguagem ou análise de questões macrodiscursivas em gêneros particulares* são organizados os trabalhos que buscam, a partir da pressuposição de um determinado conceito de gênero e de uma certa prática de linguagem definida *a priori* como gênero, descrever e analisar fatos de linguagem, tanto os relativos à dimensão propriamente textual implicada na organização de um conjunto de textos/gêneros (continuidade tópica e referenciação [3.15], progressão temática [3.20], estratégias anafóricas [3.11]), quanto aqueles ligados ao funcionamento enunciativo-discursivo desses textos/gêneros (estratégias de ataque à face [C.8], heterogeneidade [1.10; 3.6], dêiticos [1.26], argumentatividade [1.45]). A natureza dos fatos de linguagem analisados pode consistir ainda na consideração de aspectos mais gerais relacionados ao funcionamento da linguagem em práticas sociais

diversas, tais como as questões de identidade [C.7], de ideologia [C.10], de relações de poder [C.11] em determinados gêneros. Em todos os casos – e os exemplos são apenas ilustrativos –, o foco do estudo é o fenômeno de linguagem e o pressuposto parece ser o de que um mesmo fenômeno pode funcionar de modo particular conforme o gênero em que ocorre. Delineia-se, nesse caso, a idéia de gênero como uma forma material em que se semiotizam fatos de linguagem particulares.

O enfoque *Identificação, análise, caracterização ou descrição de gêneros com objetivos os mais diversos* contempla os trabalhos que buscam, com base na suposição de que uma prática de linguagem ou um conjunto de textos podem ser considerados um gênero particular, definir as particularidades desse gênero, o que implica detectar aquilo que o individua tanto em termos lingüísticos *strictu senso* quanto no que se refere a seu funcionamento em um evento particular. As tentativas de descrição/caracterização bem como seus objetivos direcionam-se para gêneros os mais diversos. Temos, assim, tanto trabalhos que buscam descrever gêneros cujos contornos estruturais têm sido delineados tradicionalmente (mito [A.1]; artigo jornalístico [D.8]; notícia e reportagem [1.31]; piadas e adivinhas [4.11]), quanto aqueles que propõem descrições de gêneros supostamente emergentes do ponto de vista do recente interesse a eles dispensado, tais como os gêneros ligados às novas tecnologias de comunicação (e-mail [C.13; 1.9]; páginas eletrônicas pessoais da Internet [4.16; 4.27]; hipertexto [4.23]) ou a um contexto específico – o acadêmico (resumo acadêmico [3.27]) e o midiático (verbetes [B.9]). A caracterização do gênero pode ainda enfatizar os usos e as representações de determinados gêneros em suportes, contextos e comunidades particulares, o que permite a tematização do problema da recepção e da circulação de gêneros em várias esferas sociais: a representação do gênero canção pela mídia literária [B.8], o gênero resenha acadêmica na ótica de editores de

renomados periódicos [C.3], o gênero publicitário em revistas de circulação nacional [4.25]. O foco, portanto, desse bloco de trabalhos, não é a abordagem de um fenômeno específico da linguagem, mas a consideração de um conjunto de fenômenos supostamente definidores do gênero sob análise. Duas questões merecem destaque quanto a esse *enfoque*: a relevância, nos dados, de um interesse pelo procedimento de descrição de gêneros e, dada essa relevância, os modos de caracterização dos objetos sob análise. Nessa direção, vale notar como, por meio de uma decisão teórico-metodológica, muito daquilo que a pesquisa lingüística já considerava como objeto pertinente de análise passa a ser investido de um estatuto particular na medida em que é tomado nos limites do(s) conceito(s) de gênero: a opção por considerar *canção popular* [3.14], *cartas-corrente via e-mail* [C.13], *bulas de medicamentos* [4.10] e *petição inicial* [1.23] – para ficar apenas nesses exemplos – como gêneros parece ter a ver com um determinado funcionamento da pesquisa acadêmica que, ao estabelecer um certo pertencimento teórico-metodológico e epistemológico aos objetos de que se busca ocupar, acaba por torná-los objetos passíveis de serem investigados.

A problematização de questões de ordem didático-pedagógica pelo recurso às teorias ou à descrição e ao uso de gêneros é também significativa no conjunto de dados. Nesse bloco, organizamos os trabalhos que focalizam a relação do conceito de gênero com alguma preocupação de ordem didático-pedagógica. Nessa direção, os trabalhos apresentam os mais diversos interesses, podendo problematizar seja a questão do ensino de língua, de leitura e de escrita em contexto escolar [B.2; B.4; D.7; 1.19; 1.33] seja a formação de professores [1.4; C.2; D.4]. Podem contemplar também a análise de materiais didáticos [1.12; 1.36; 1.37; 4.18] ou propor atividades didáticas para o ensino de um determinado gênero [1.52]. Há ainda os que tratam do processo de produção de um determinado gênero

[1.18] ou descrevem intervenções didáticas (programas de alfabetização, por exemplo) fundamentadas no conceito de gênero [1.49], entre outros aspectos.

Finalmente, o enfoque *problematização do conceito por meio de visadas históricas, pela reflexão de cunho teórico-epistemológico ou pela discussão sobre opções metodológicas e dispositivos de análise* inclui os trabalhos que propõem não necessariamente a descrição de gêneros, mas que buscam tematizar o estatuto do conceito pelo recurso a uma reflexão teórico-epistemológica [B.1; 1.14; 1.41] ou a visadas metateóricas do tipo *estado da arte* [1.1; 4.29]. Além desses, há trabalhos que tomam o conceito de gênero a partir da discussão de determinados conceitos do pensamento bakhtiniano [D.1; 1.29] e aqueles cujo viés contempla o problema metodológico da atividade de tipologização, as distinções entre categorias tipológicas ou as várias propostas de tipologias encontradas nos estudos sobre gênero [1.15; 1.35; 4.22].

Resumindo, a interpretação dos dados no que concerne aos *enfoques temáticos* para os quais se volta a pesquisa acadêmica sobre gênero aponta para quatro tendências/procedimentos principais:

1) Pressuposição de um conceito de gênero e consideração de uma prática de linguagem – tomada como um gênero particular – para a análise de um fenômeno lingüístico especialmente ligado à dimensão textual-enunciativo-discursiva da linguagem. O foco é o fenômeno e o interesse é observar como ele se atualiza em um determinado gênero, o que, em última instância, tem implicação para a caracterização do gênero considerado: o

movimento de análise parte, portanto, do particular (o fenômeno) para o global (o gênero em que ele funciona);

2) Identificação e descrição de determinadas práticas de linguagem ou conjunto de textos para, a partir da detecção de marcas lingüístico-discursivas delas constitutivas, caracterizá-las como gênero. O foco de interesse, nesse caso, é o gênero. Parte-se, portanto, do global (o gênero eleito a ser descrito) e dirige-se ao particular, isto é, para o elenco, a organização e a análise dos traços que lhe seriam caracterizadores. Tais traços dizem respeito a várias das dimensões da linguagem – especialmente a textual-enunciativo-discursiva – e podem remeter ao funcionamento do gênero em práticas sociais de diversa ordem;

3) Tematização de questões didático-pedagógicas pelo recurso ao conceito de gênero em vários de seus níveis de problematização teórica e metodológica, o que pode incluir a instrumentalização de concepções teóricas, a retomada do pensamento bakhtiniano e de outros autores, o uso de modelos de análise, os mecanismos de produção/aquisição de gêneros, entre outros aspectos. Embora se possa dizer que o interesse didático acompanhe, em graus os mais diversos, toda a produção acadêmica (ou grande parte dela) sobre gênero, no caso em questão esse interesse é o foco, o móvel a partir do qual o conceito de gênero é acessado, retomado e problematizado. O procedimento consiste em eleger uma questão didática (ensino-aprendizagem de língua, escrita e leitura; formação de professores; livros didáticos etc.) e utilizar o conceito de gênero seja como suporte teórico seja como dispositivo operatório de análise, por exemplo;

4) Problematização do conceito por meio de visadas históricas, da reflexão de cunho teórico-epistemológico e/ou do questionamento de opções e dispositivos metodológicos. Nesse caso, temos como foco a eleição do conceito de gênero integrado a uma reflexão de cunho metateórico, o que resulta em um esforço de estabelecimento e de clarificação de

definições, de consideração da pertinência de modelos de análise, de confronto de opções teóricas segundo disciplinas particulares dos estudos lingüísticos etc. O foco é um problema de ordem teórica e/ou metodológica e o conceito de gênero serve como fio condutor para a discussão.

Não deixa de chamar a atenção o caráter de complementaridade que tais tendências/procedimentos apresentam: de um lado, temos a tendência de análise de fenômenos de linguagem em gêneros particulares associada ao interesse de descrição de gêneros – ambas implicando na caracterização de gêneros; de outro, a necessidade de clarificar o próprio conceito por meio de sua problematização. Em outros termos, no primeiro caso, pressupõe-se um determinado conceito de gênero, o que é necessário para que se proceda à análise de fenômenos da linguagem e à descrição de certas produções de linguagem tomadas como gênero; já no segundo caso, é o próprio conceito – como construto teórico e metodológico – que é posto em questão. A investigação de temas que se localizam no domínio das práticas didáticas atravessa, em uma certa medida, os vários *enfoques*, o que indicia o papel central e articulador do conceito de gênero na discussão de temas mais tipicamente didáticos e, inversamente, o quanto ele é pertinente quando a reflexão didática se volta a questões mais tipicamente lingüísticas.

Para finalizar esta seção, caberia assinalar as relações entre os enfoques temáticos da reflexão sobre gênero e os pertencimentos teórico-disciplinares dos trabalhos. Essas relações, como já mencionamos, não são automáticas, ou seja, não existe correspondência direta nem mecânica entre o pertencimento teórico-disciplinar dos trabalhos e um determinado enfoque temático. O que há são ênfases em certos temas por determinadas correntes teórico-disciplinares, tal qual ocorre em se tratando do interesse dos *estudos em lingüística textual ou análise da conversação* pela *análise de fatos da dimensão textual-*

enunciativo-discursiva da linguagem, bem como a atenção particular dos *estudos genebrinos* pela *problematização de questões de ordem didático-pedagógica*, por exemplo. O interesse pela *identificação, análise, caracterização ou descrição de gêneros*, por sua vez, é enfatizado por todas as correntes teórico-disciplinares, o mesmo ocorrendo em se tratando do tema *problematização do conceito por meio de visadas históricas, pela reflexão de cunho teórico-epistemológico ou pela discussão sobre opções metodológicas e dispositivos de análise*. Definidos os enfoques temáticos da reflexão sobre gênero, vejamos a seguir os tipos de dados sobre os quais se volta essa reflexão.

2.3.3. Tipos de dados analisados na reflexão sobre o conceito de gênero

Nesta seção são considerados os vários tipos de dados de que se utilizam os trabalhos quando da reflexão sobre o conceito de gênero. A opção que determina quais os dados pertinentes para um determinado projeto de investigação não se dissocia das escolhas temáticas que fazem os trabalhos e, nessa direção, tampouco de seus pertencimentos teórico-disciplinares. No conjunto dos dados de que dispomos, há trabalhos, entretanto, cujos objetivos não contemplam a análise de qualquer corpus. Daí que uma primeira distinção se faz necessária:

Tabela 7: Organização dos trabalhos segundo a análise ou não de dados

Quanto à análise de dados	Nos. de artigos científicos	%
Trabalhos que não analisam dados	22	14
Trabalhos que analisam dados	135	86

O fato de analisar ou não dados tem a ver com a própria natureza daquilo que é proposto nos trabalhos. Aqueles que não propõem a análise de um *corpus* particular buscam problematizar algum aspecto relativo ao conceito de gênero, seja no que se refere a visadas de várias correntes teóricas que dele se apropriam ou que nele se baseiam para a discussão sobre o problema da tipologia [1.1; 1.2; 1.6; 1.41], seja no que diz respeito à relação entre o conceito e as práticas de ensino de língua [B.2; 1.7], ou ainda quando da discussão de uma questão teórica pelo recurso à obra de Bakhtin [1.10]. Em alguns casos, o enfoque do trabalho visa a caracterizar globalmente certos gêneros a partir de revisão bibliográfica sobre eles e/ou de considerações gerais sem uso de um *corpus* particular para a análise [C.12; D.8; 1.38; 3.14], entre outras possibilidades.

Os trabalhos que analisam dados, por sua vez, distribuem-se segundo a tabela a seguir.

Tabela 8: Tipos de dados analisados na reflexão sobre o conceito de gênero

Tipos de dados analisados na reflexão sobre o conceito de gênero	No. de artigos científicos	%
1. Dados de natureza escolar ou didático-pedagógica	47	34,8
2. Dados da (ou em suportes da) mídia impressa, falada, televisiva ou eletrônica	36	26,7
3. Dados de natureza acadêmico-científica em suportes diversos	17	12,6
4. Outros tipos de dados ou conjugação de dados diversos	35	25,9
TOTAL	135	100

As preocupações de ordem escolar e/ou didático-pedagógica parecem ser o móvel principal para a constituição de grande parte dos *corpora* analisados nos trabalhos. Essas preocupações diversificam-se bastante conforme o tipo de foco que se dispensa aos dados

sob análise. Entre os tipos de material que mantêm alguma relação com um enfoque escolar, didático e/ou pedagógico, temos como mais proeminentes em frequência os textos de diversos gêneros produzidos por alunos em contexto escolar e/ou universitário, o que pode incluir textos produzidos em início de escolarização [D.7; 1.19; 1.33; 1.55; 2.1] e aqueles relativos ao nível médio ou superior de escolaridade [1.32; 4.1; 4.21; 4.28]; ou, ainda, aqueles produzidos em esferas particulares de escolarização, como a alfabetização de jovens e adultos [1.50] ou cursos profissionalizantes [3.21]. Há também textos escolares designados segundo um princípio classificatório suposto como tal pelos trabalhos – *textos dissertativos* [1.3; 4.26], *textos descritivos* [3.26]; *textos narrativos* [4.12]. Ainda sob um enfoque didático, é relevante o número de trabalhos que opta por textos produzidos por professores em situação de prática de ensino [1.49] ou em contexto de formação – [1.4; 1.53; 3.23]. Os textos de professores configuram-se como análise escrita de material didático, relatos escritos etc. Dois outros tipos de dados integram aquilo que mencionamos como preocupações de natureza escolar e/ou didático-pedagógica: inicialmente, as produções didáticas, tais como propostas didáticas para o ensino de língua, leitura e escrita [B.5; D.6; D.9], documentos oficiais de normatização do ensino [D.2], livros didáticos [1.12; 1.36; 1.37; 1.54; 3.19; 4.18], questionários dirigidos a professores [1.44; 1.47], prova de Vestibular [3.10]. Por fim, os eventos de trocas interativas constituem um último viés do conjunto de dados de que se ocupam os trabalhos que enfocam alguma preocupação de ordem escolar e/ou didático-pedagógica. Tais eventos consistem tanto em aulas filmadas e transcritas [C.2; 1.40], quanto em situações de interação em oficinas de formação de professores (em serviço ou pré-serviço) [D.4; D.5], além de outros eventos como interação professor-alunos em sala de aula [1.11], produção de um determinado gênero em situação experimental [1.18].

Os dados da (ou em suportes da) mídia impressa, falada, televisiva ou eletrônica constituem um outro tipo de *corpus* de grande proeminência no conjunto dos trabalhos. Inclui-se nesse bloco a escolha tanto por materiais cuja definição (e nomeação) é tradicionalmente reconhecida como típica da mídia impressa, falada ou televisiva – tais como *notícias, artigos de opinião, cartas do leitor, reportagem, editorial* [B.12; B.15; 1.31; 1.43; 3.6] – quanto por aqueles materiais que, não sendo objetos *a priori* típicos do domínio da mídia, passam a ser considerados em um suporte midiático particular – *o discurso de divulgação científica* [A.5]; *verbetes e frases* [B.9; B.11]. Acresce-se a esse segundo procedimento o interesse de analisar um determinado gênero/texto segundo a representação que dele é feita por algum veículo da mídia – o gênero *canção* na mídia literária [B.8]. Há ainda o interesse pela apreensão de elementos que semiotizam um suporte midiático particular – *página, seção, notícia, nota no jornal impresso* [1.30]. Acompanhando a significativa frequência de textos da mídia impressa, falada e televisiva, sobressaem os dados da (ou produzidos na) mídia eletrônica. A proeminência desse tipo de material parece ser sintomática de um investimento recente dos estudos de linguagem nos domínios midiáticos ligados às novas tecnologias de informação e comunicação. Na proporção em que o acesso a essas tecnologias parece ter-se intensificado nos últimos anos – o que propicia uma maior visibilidade das produções de linguagem emergentes desse contexto –, cresce o interesse da pesquisa acadêmica por tornar os textos/gêneros da mídia eletrônica dados pertinentes de investigação. Nessa direção, os trabalhos optam seja por dados cuja constituição é típica do contexto midiático eletrônico – como o *chat* [B.6]; *e-mail* [1.9]; *e-mails e listas de discussão* [1.27]; *páginas pessoais da Internet* [4.16; 4.27]; *hipertexto* [4.23] – seja por aqueles que, embora já tenham uma história própria de constituição, configuram-se de modo particular quando inseridos naquele contexto – *resumos* [B.10];

cartas-corrente via e-mail [C.13]. Por fim, integram esse bloco os dados explicitamente associados aos domínios da *publicidade* e da *propaganda* [C.7; 1.21; 3.8; 4.25].

Destaque deve ser conferido também aos *dados de natureza acadêmico-científica em suportes diversos*. Nesse bloco, incluem-se *artigos acadêmicos* [C.4; 1.17], *resenhas acadêmicas* [C.5; 1.25], *resumos de dissertações e teses* [1.5; 1.8; 1.24; 1.39], *resumos de trabalhos em cadernos de resumos* [3.15; 4.29], *teses* [1.22]; *conferências* [3.24], *obras teóricas* [4.17].

Por fim, cabe explicitar o conjunto de trabalhos agrupados no bloco *outros dados ou conjugação de dados diversos*. Nesse agrupamento, organizamos os trabalhos cujos dados contemplam domínios institucionais os mais diversos. É o caso dos dados provenientes da tradição popular oral-letrada, considerados em suportes diversos, tais como *narrativas, mitos, contos populares, cordel, adivinhas, piadas* [A.1; A.2; A.3; C.1; 1.46; 3.29; 4.11]; de *textos jurídicos* como a *petição inicial* [1.23]; das *histórias em quadrinhos* [B.14]; dos *textos religiosos escritos* [3.4]; dos *textos tipicamente epistolares* [1.42] – inclusive quando inseridos em uma narrativa filmica [4.14] – ; da *placa de trânsito* [D.1] e do *diário de viagem* [4.3]. É também o caso dos dados advindos do cânone literário, tais quais a *Carta de Pero Vaz de Caminha* [1.45] e a correspondência de Mário de Andrade [3.17] ou as *Fábulas* de Monteiro Lobato [4.7], além de um *conto* [1.48] e um *poema* [1.20]. Por fim, a pluralidade de dados inclui ainda os textos médico-farmacológicos, mais precisamente as *bulas de medicamentos* [1.16; 4.6; 4.10; 4.13].

Sintetizando, cabe assinalar que o modo de denominação e de organização dos *corpora* de que se ocupa a pesquisa acadêmica sobre gênero obedeceu a um critério mais ou menos regular que privilegiou, de um lado, o *enfoque* dirigido aos dados pelos trabalhos e, de outro, o lugar institucional de enunciação e de constituição desses dados. Um tal critério não está isento de impasses. Um *corpus*, por exemplo, como aquele composto de *artigos acadêmicos eletrônicos* [C.4], embora tenha sido inserido no bloco *textos acadêmico-científicos*, poderia integrar o agrupamento *dados da mídia eletrônica*, já que o lugar de enunciação bem como de coleta desse dados foi a Internet. Nossa opção de integrá-lo àquele e não a este bloco decorre do fato de o caráter *acadêmico-científico* do *corpus* ser mais relevante no trabalho que seu contexto de constituição – *e-journals* das áreas de economia e lingüística disponíveis na Internet.

A opção relativa ao modo de distribuição dos *corpora* segundo os agrupamentos anteriormente propostos pressupôs a atenção à própria nomeação desses *corpora* no âmbito dos trabalhos: o fato de muitos trabalhos terem nomeado os dados de que se ocupam como *gêneros* serviu-nos como fator de identificação pertinente para a eleição do trabalho quando da constituição do *corpus* deste estudo. Um exemplo interessante dessa opção metodológica – que traz inevitáveis implicações teóricas – é aquele das *bulas de medicamentos*: para a discussão que vimos propondo neste estudo, é pertinente observar como a tematização do conceito de gênero permite a consideração desses textos como *gênero* e sua nomeação e caracterização como tal. Inversamente e por hipótese, ao optar por textos dessa natureza, a pesquisa acadêmico-científica acaba por complexificar do ponto de vista teórico o próprio conceito de gênero. Além disso, vale refletir – como já mencionamos – sobre como determinados materiais, ao serem alçados à condição de *dados*, adquirem uma pertinência

particular na pesquisa acadêmico-científica quando considerados sob um enfoque teórico-metodológico particular – o conceito de gênero, em nosso caso.

Consideradas essas questões, vejamos, em síntese, os tipos de dados utilizados pela pesquisa acadêmica quando da reflexão sobre o conceito de gênero. Quatro blocos podem ser destacados:

- 1) Trabalhos que se ocupam de *corpora* explicitamente relacionados a preocupações de ordem escolar e/ou didático-pedagógica, tais como: textos produzidos por alunos e/ou professores em contexto escolar e/ou universitário; produções didáticas em geral, o que inclui propostas didáticas para o ensino, livros didáticos, questionários de sondagem, documento oficial, entre outros textos; eventos interativos em situações didáticas, como aulas, situação de produção de um determinado gênero etc. O foco sobre tais eventos pode incluir ou não o produto das interações como parte do *corpus* proposto pelo trabalho;
- 2) Trabalhos que se ocupam de *corpora* provenientes do domínio midiático, seja daqueles integrantes da mídia falada, impressa, televisiva, seja da mídia eletrônica (Internet);
- 3) Trabalhos que se ocupam de *corpora* de natureza acadêmico-científica, em suportes diversos;
- 4) Trabalhos que se ocupam dos mais variados tipos de *corpora* ou conjugam dados de diversa natureza para efeito, por exemplo, de exemplificação/confronto de perspectivas teóricas e metodológicas.

Não é inútil assinalar brevemente algumas correspondências dos tipos de dados de que se ocupa a pesquisa acadêmico-científica, bem dos vários enfoques temáticos por ela privilegiados, com seus pertencimentos teórico-disciplinares. A alta frequência, por exemplo, de dados de natureza escolar ou didático-pedagógica no conjunto dos trabalhos parece coerente com o significativo número de trabalhos que têm como enfoque temático a

problematização de questões de ordem didático-pedagógica. Os estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar comparecem de modo particularmente significativo na contemplação desse enfoque temático e desse tipo de dados. Já a opção por dados de natureza acadêmico-científica é explicitamente (mas não exclusivamente) contemplada pelos *estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar*. Além disso, um outro caso que vale ser considerado é o da proeminência de dados provenientes do domínio midiático: não é difícil associar esse fato à importância que tem no conjunto de trabalhos o interesse pela *identificação, caracterização e descrição* de produções de linguagem tomadas como gênero. Trabalhos associados a praticamente todas as correntes *teórico-disciplinares* contemplam esse aspecto da reflexão sobre gênero.

Os exemplos poderiam ser multiplicados: os que mencionamos dão a medida de quanto a reflexão sobre gênero, confusa à primeira vista, guarda entretanto coerências, o que tem conferido pertinência teórico-metodológica a objetos de pesquisa, a dados que acabam por ganhar um estatuto particular quando apreendidos nos limites do conceito de gênero.

Finalmente, um último item de questionamento nesta seção refere-se à hipótese de que o lugar de constituição/enunciação dos textos – alçados à condição de dados de investigação – pode informar sobre os rumos da pesquisa acadêmica. Nessa direção, uma indagação parece pertinente: se as fronteiras que definem o território móvel de um gênero (tornado dado de pesquisa) em um determinado contexto institucional correspondem sempre às mesmas fronteiras desse gênero encontradas em um outro contexto. O que dizer, por exemplo, do chamado gênero *notícia* quando se torna dado para a discussão sobre a distinção entre *notícia* e *reportagem* [1.31] e quando é tomado em um evento de produção escolar da escrita [1.18]? Do mesmo modo, que ordem de implicações teóricas e

metodológicas demanda a análise do gênero *carta* quando tomado no *contexto da mídia impressa* – ocasião em que é nomeado *cartas de leitor* [B.15] ou *cartas ao editor* [C.10] – e quando considerado no *contexto da mídia eletrônica* – em que é nomeado *cartas-corrente* [C.13] e circula via *e-mail*? Os exemplos poderiam multiplicar-se. Os que apresentamos são suficientes para se avaliar pelo menos uma questão que parece óbvia, embora crucial: os modos de tratamento – o que inclui, entre outros procedimentos, a nomeação e a caracterização – do objeto-gênero relacionam-se, entre outras motivações, com a própria construção dos dados como objeto de pesquisa. Essa construção é em grande parte condicionada pelos contextos de emergência, de constituição e de coleta desses dados, o que nos faz acreditar que as fronteiras que definem um *corpus* de textos constituídos no contexto da mídia impressa – o gênero *artigo* –, por exemplo, alteram-se quando esse mesmo *corpus* é considerado segundo as restrições de um outro domínio institucional, o da teorização e divulgação acadêmico-científica, por exemplo.

2.3.4. A título de síntese: das articulações

Para concluir este capítulo, que visou a traçar os contornos conjunturais mais globais da reflexão sobre gênero no domínio da teorização acadêmico-científica – explicitando nuances, a um mesmo tempo, teóricas, disciplinares e acadêmicas –, cumpre assinalar aquilo que marca as fronteiras em que se encontram *os contextos acadêmicos*, *os pertencimentos teórico-disciplinares*, bem como os *enfoques temáticos* e os *tipos de dados* da reflexão sobre o conceito de gênero. Assim, além das articulações mencionadas ao longo da organização e interpretação dos dados propostas anteriormente, não nos parece inútil

apontar as regularidades que, ao perpassarem as várias tendências expostas, definem os macro-contornos da reflexão sobre gênero. São elas:

1) Do ponto de vista teórico, essa reflexão é marcada, em quase sua totalidade, pela retomada do pensamento bakhtiniano, referência teórica fundante que passa a ser *conciliada* – no sentido de *reenunciada* segundo procedimentos de aproximações e distanciamentos os mais diversos – com outros aportes teórico-disciplinares;

2) Do ponto de vista dos temas de que se ocupa, essa reflexão se volta – mesmo que este não seja seu único foco – para preocupações de ordem didático-pedagógica, o que confirma a relevância da instituição escolar como espaço privilegiado para a investigação da questão do gênero, seja como contexto-inicial que instiga as indagações para a pesquisa, seja como contexto-alvo em que se busca intervir com propostas didáticas ditas inovadoras, entre outras possibilidades;

3) Do ponto de vista disciplinar, essa reflexão se localiza, por um lado, em áreas dos estudos de linguagem que tomam o *texto* e o *discurso* como objeto de análise (lingüística textual, análise da conversação, análise do discurso etc.) e, por outro, naquelas mais ligadas ao ensino de línguas (lingüística aplicada e/ou didática de línguas);

4) Do ponto de vista acadêmico, essa reflexão dialoga com saberes científicos produzidos em instituições estrangeiras, rearticulando-os segundo a dinâmica das constrições acadêmicas próprias ao país. Além disso, a circulação institucional dos saberes organiza-se segundo uma dinâmica, diríamos, interinstitucional, uma vez que marcada significativamente (e não exclusivamente) pelos modos de estabelecimento do intercâmbio acadêmico das universidades e dos pesquisadores brasileiros com aqueles do exterior, bem como das universidades e dos pesquisadores brasileiros entre si, no país.

Essas regularidades não devem ser vistas como generalizações extremas. Elas devem, portanto, ser relativizadas no sentido de que consistem em orientações gerais da reflexão sobre o conceito de gênero por determinadas instituições no *corpus* por que optamos neste estudo. Isso não exclui a possibilidade de detecção, portanto, de outros modos de tratamento do conceito pelo recurso ao que emerge como aparentemente marginal no conjunto dos dados. Como se não bastasse, é necessário também atentar para o fato de que não se pode estabelecer uma relação direta e automática entre as ênfases teóricas, disciplinares e acadêmicas do tratamento da questão do gênero pelos vários *contextos acadêmicos* e a produção efetiva de estudos sobre gênero nesses contextos, uma vez que – como já advertimos – a prática de publicação e de divulgação da produção científica é apenas um dos vários dispositivos de que se pode utilizar a academia para produzir e fazer circular saberes. A consideração desse dispositivo é pertinente se não ignorarmos o fato de que existem particularidades relativas à história de cada uma das universidades e às rotinas acadêmicas que definem seu funcionamento, além do fato de que os interesses das universidades modificam-se em função, por exemplo, do deslocamento de pesquisadores e/ou do financiamento de projetos de pesquisa, entre outras variáveis.

Finalmente, vale ainda assinalar uma questão decorrente da análise global que propusemos, relativa ao estatuto do conceito de gênero. O funcionamento desse conceito, na pesquisa acadêmico-científica mais recente, no Brasil, guarda uma especificidade que se mostra, por exemplo, na flutuação da nomeação do próprio objeto. Uma percepção do sintagma em que se localiza o termo *gênero* constataria seus modos diversos de configuração nos trabalhos analisados. Podemos ter, desse modo: “*a questão do gênero*”, “*a noção de gênero*”, “*o conceito de gênero*” como algumas das expressões possíveis de nomeação desse objeto. Como se não bastasse, o termo é predicado de modos também

diversos: “*gênero discursivo*”, “*gênero do discurso*”, “*gênero textual*”, “*gênero comunicativo*” e mesmo “*gênero social*”. A nomeação do objeto parece indiciar, em grande medida, os diferentes posicionamentos teóricos e disciplinares que o elegem como questão de pesquisa e, nessa direção, que determinam a opção por *corpora* de textos que, para efeito de investigação da questão do gênero, são alçados à condição de *gênero-dado*. Questionaremos mais detidamente a constituição desse estatuto do conceito, quando da análise – sob um enfoque propriamente lingüístico – de seus *modos de reenunciação* nos trabalhos acadêmicos, tarefa que propomos para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 Do tratamento do conceito nos artigos: o enfoque lingüístico

“Articuler, articulation, c’est le maître mot d’une époque. La rémanence d’une ambition totalisante, et humaniste, pour couvrir tout le terrain.”
(Henry Meschonnic)

Neste capítulo, propomos refinar – a partir de um enfoque mais propriamente lingüístico – a abordagem global exposta anteriormente, que enfatizou as tendências mais gerais em que o conceito de gênero se configura. Propomos, mais precisamente, avaliar como tais tendências se materializam em formulações que *reenunciam* o conceito de gênero segundo os pertencimentos teóricos, disciplinares e acadêmicos descritos e analisados anteriormente¹.

Dado o caráter complementar deste capítulo, não procederemos a uma análise exaustiva dos artigos, elegendo apenas alguns entre eles para um tratamento mais propriamente lingüístico. Na eleição dos artigos aqui considerados – entre os 157 que formam a parte do *corpus* relativa à teorização acadêmico-científica sobre gênero –, consideramos o critério referente a seus *pertencimentos teórico-disciplinares*, em um total de três artigos para cada corrente teórico-disciplinar anteriormente definida. Embora reconheçamos que todos os trabalhos poderiam ser objeto de um tratamento lingüístico, a definição do critério mencionado (e, por conseqüência, dos artigos apresentados a seguir) se

¹ Não é necessário lembrar que esses assim chamados *pertencimentos teóricos, disciplinares e acadêmicos* não se configuram como blocos monolíticos, homogêneos. Embora comunguem interesses e preocupações – o que, aliás, permitiu sua caracterização enquanto tais –, são constitutivamente plurais, no sentido de permeados por modos mais ou menos variados de *reenunciação* do conceito de gênero. A atenção a suas regularidades, àquilo que lhes é comum não nos deve, portanto, fazer esquecer o traço de singularidade que marca os vários trabalhos a eles vinculados. Tal singularidade na reflexão sobre gênero – decorrente de determinantes como o *autor* dos artigos, o *suporte* em que esses últimos estão publicados, a *posição acadêmica* do autor, entre outros –, embora não seja o foco de nossa preocupação, deve aparecer quando da análise do *corpus* a seguir.

deu em função principalmente da suposição de que são os pertencimentos teórico-disciplinares dos trabalhos que delimitam, de modo particularmente significativo, o tipo de abordagem do objeto-gênero por que eles optam². São os seguintes os artigos eleitos:

Tabela 1: Artigos selecionados para análise lingüística conforme os pertencimentos teórico-disciplinares detectados no tratamento da questão do gênero

Pertencimentos teórico-disciplinares	Artigos científicos
1. Estudos em lingüística textual ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar	<i>B.1: Gêneros textuais: definição e funcionalidade</i> <i>1.3: Gêneros textuais e organização da informação</i> <i>4.22: Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos</i>
2. Estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar	<i>C.1: Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais</i> <i>C.3: A construção social do gênero resenha acadêmica</i> <i>1.22: Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos</i>
3. Estudos genebrianos e estudos brasileiros de tendência similar	<i>B.4: Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial</i> <i>D.2: Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos</i> <i>1.2: Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas</i>
4. Estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar	<i>D.1: PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade</i> <i>4.15: A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos</i> <i>4.24: A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros</i>
5. Outros pertencimentos teórico-disciplinares	<i>1.1: Os gêneros do discurso na sociolingüística laboviana</i> <i>1.14: Sobre a instabilidade dos gêneros</i> <i>4.8: Diversidade do gênero narrativo em crianças pequenas</i>

² A esse critério preliminar ligado aos *pertencimentos teórico-disciplinares* associamos um procedimento de seleção mais ou menos deliberado que buscou contemplar: i) trabalhos nos quais o tratamento da questão do gênero fosse explicitamente representativo da corrente teórico-disciplinar em que se inscreve; ii) um número significativo de *contextos acadêmicos* a que se vinculam os autores dos trabalhos e iii) o maior número de publicações (periódicos e coletâneas), integrantes de nosso *corpus* de estudo.

Como anunciamos, a análise a seguir incidirá sobre os *modos de reenunciação* do conceito de gênero segundo os vários pertencimentos teóricos, disciplinares e acadêmicos delineados na análise global exposta anteriormente. Essa *reenunciação* supõe, como condição mesma de sua pertinência e existência, um certo posicionamento em relação ao próprio estatuto do conceito: assim, à questão sobre *como teorizar sobre o conceito de gênero* subjaz um modo particular de defini-lo, ou seja, está pressuposta – embora nem sempre explicitamente dita – uma definição de gênero. Com base nessa hipótese, propomos delinear, a seguir, como os vários *pertencimentos teórico-disciplinares* reenunciam o objeto-gênero, por um lado, no quadro de constrações que os delimitam como espaços institucionais autorizados de reflexão sobre o conceito e, por outro, na concorrência que estabelecem com os demais pertencimentos teórico-disciplinares partícipes do debate sobre o conceito. Assim interpretada, a reenunciação do conceito de gênero constrói-se em uma dinâmica constitutivamente marcada pela imbricação entre as especificidades de cada corrente teórico-disciplinar e seus modos de relação com as outras correntes. Uma tal dinâmica não se reduz necessariamente à oposição radical de uma corrente em relação a outra, mas em relações que podem incluir confrontos, adesões, denegações etc. explícitos ou apenas pressupostos e que demarcam, desse modo, do ponto de vista teórico, disciplinar e acadêmico, um determinado posicionamento em relação ao conceito.

Embora nem sempre explicitamente enunciada nos trabalhos, a tentativa de demarcação de um determinado pertencimento teórico-disciplinar é um dos modos de inserção das várias correntes teórico-disciplinares na reflexão sobre gênero. Vejamos como se configura essa auto-circunscrição explícita – pelo recurso a nomeações particulares – em uma disciplina acadêmica, em um programa de pesquisas e/ou em uma perspectiva teórica particular.

Os *estudos em lingüística textual e análise da conversação* inscrevem-se, por exemplo, no que nomeiam como perspectiva sócio-interativa (ou interacionista) da língua³.

(1) Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. [B.1: 22]

(2) No âmbito do Projeto Organização Tópica e Gêneros Textuais na Fala e na Escrita que, por sua vez, é um dos componentes do Projeto Integrado Fala e Escrita: características e usos II (CNPq), este trabalho analisa as formas como alunos iniciam e finalizam redações escolares. (...). O tratamento do texto escrito numa perspectiva interacionista está baseado na compreensão de que, de forma semelhante ao que ocorre na interação face a face, o autor procura ajustar seu texto a seus propósitos comunicativos tendo em vista seus leitores em potencial. [1.3: 109-10]

Os *estudos anglófonos*, por sua vez, filiam-se, por um lado, à perspectiva sociointerativa da linguagem e, por outro, do ponto de vista mais propriamente acadêmico, à chamada Análise Crítica do Discurso.

(3) Tendo em vista essa concepção de gênero e da base sociointerativa da linguagem, tento discutir a formação social do gênero resenha acadêmica a partir de um estudo envolvendo entrevistas com professores universitários de instituições norte-americanas (química e lingüística em Michigan e economia na Califórnia) que atuavam como editores em renomados periódicos publicados nos Estados Unidos (Motta-Roth, 1995). Esses editores falaram sobre o significado do gênero para cada área e das maneiras como membros da academia interagem através de textos na atividade humana de construção do conhecimento. [C.3: 80]

(4) A abordagem que utilizo apóia-se em grande parte na Análise Crítica do Discurso (ACD) e, mais especificamente, na noção de que o discurso tem um poder construtivo triplíce: (1) produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; (2) estabelece relações sociais; e (3) cria, reforça ou reconstitui identidades (Fairclough, 1992). [C.1: 18]

Quanto ao que denominamos anteriormente *estudos genebrinos e estudos brasileiros de corrente similar*, esse *pertencimento* inscreve-se, do ponto de vista acadêmico, na lingüística aplicada e, do ponto de vista teórico, no chamado *interacionismo*

³ Em texto recente – já mencionado –, ao discutir as *perspectivas futuras* da lingüística textual, Koch (2002) nomeia *sociocognitivista* a tendência de que se investe a disciplina na atualidade.

sócio-discursivo, cujo contorno teórico delinea-se segundo uma abordagem enunciativo-discursiva fundada, entre outras referências, no pensamento bakhtiniano.

(5) (...) quero esclarecer que a abordagem que vou aqui apresentar e discutir coloca-se ao lado de uma Linguística Aplicada profundamente comprometida com as questões de ensino-aprendizagem, que não se assume como mera aplicação dos conhecimentos provenientes da Linguística ou de outra disciplina de referência, e que tem como foco de estudo objetos de conhecimento pertinentes para o ensino da produção e da compreensão de textos nos diferentes níveis de ensino.” [1.2: 94]

(6) O quadro epistemológico em que nos colocamos é o de uma linha de psicologia específica, rotulado como interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1996), e desenvolvido fundamentalmente pela equipe da Section Didactique des Langues, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sendo Bronckart, Schneuwly e Dolz seus autores principais. Esse interacionismo sócio-discursivo se apóia em dois grandes pilares: de um lado, em relação à teoria do desenvolvimento, em Vygotsky, e em relação à teoria de linguagem, em Bakhtin. [1.2: 96]

(7) A investigação fundamenta-se na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1930/1988) e na enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/1953), no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999). As questões relativas à argumentação foram ancoradas nas abordagens de Dolz (1995a e 1995b), bem como nas de Golder (1996). (...) A base teórica que assumimos em relação à linguagem concentra-se na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1929/1953), que dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado.[B.4: 58-9]

(8) - já para se determinar as *exigências das tarefas* envolvidas nas práticas de uso e de análise da linguagem, necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente baseada no que diz respeito às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes, que ainda está por ser feita.[D.2: 32]

Os estudos *enunciativo-discursivos de extração francófona e brasileiros de corrente similar* inscrevem-se, quando da reflexão sobre gênero, em uma perspectiva denominada enunciativo-discursiva de fonte bakhtiniana⁴.

(9) Tendo como perspectiva teórica básica as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos, em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto, sua constituição e sua materialidade, a idéia aqui é não apenas assinalar controvérsias como, também, expor as possibilidades aí contidas. [D.1: 16]

(10) Meu objetivo nesta comunicação é pensar a relação linguagem-gêneros do discurso-ensino numa perspectiva discursiva de fonte bakhtiniana; perspectiva que parte da noção de língua como um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Isto é, considera toda palavra produto da interação locutor-ouvinte, escritor-leitor. [4.24: CD-ROM]

⁴ Em texto recente, Brait (2002) denomina essa perspectiva teórico-disciplinar como *Análise Dialógica do Discurso*.

Finalmente, quanto ao que agrupamos – de modo mais ou menos indistinto – no bloco *outros pertencimentos teórico-disciplinares*, temos a inscrição explícita, por exemplo, à sociolinguística laboviana.

(11) A questão dos gêneros de discurso está presente na sociolinguística laboviana desde seus primórdios. Afinal, foram as narrativas de experiência pessoal que serviram de pano de fundo para uma série de análises do inglês não-padrão. Além disso, sua organização interna, em termos de partes constituintes, mereceu um estudo hoje clássico de Labov (cf. Labov, 1972). [1.1: 81]

Do ponto de vista teórico-disciplinar, o conceito de gênero é tornado pertinente no interior de filiações teórico-disciplinares academicamente reconhecidas como tal. Embora seja óbvio que a inserção das várias correntes teórico-disciplinares e acadêmicas na reflexão sobre gênero não se reduz à demarcação (e, eventualmente, à nomeação) de um pertencimento X ou Y, essa demarcação indicia, preliminarmente, os modos de reenunciação do conceito de gênero – de que nos ocuparemos logo adiante – pelos vários pertencimentos teórico-disciplinares e acadêmicos. O que de comum existe entre as correntes – demarcadas e nomeadas como tal – é o interesse pela apreensão de fenômenos localizados na dimensão *interacionista, sócio-interativa, enunciativa, discursiva* (entre outras adjetivações) da linguagem. Em linhas gerais, esse interesse liga-se ao postulado básico das chamadas linguísticas do texto e do discurso – localizadas no que se costuma chamar de *núcleo mole* da linguística – segundo o qual a compreensão da linguagem transcende fatos linguísticos do nível da palavra e da sentença, localizando-se, portanto, para além somente da materialidade linguística dos enunciados. Seja qual for a orientação teórico-epistemológica particular a que se vinculam essas nomeações, um pressuposto parece-lhes comum: não há como desconhecer a exterioridade constitutiva da linguagem,

aquilo que não está suficientemente saturado no plano do dizer. Mesmo que essa exterioridade, a depender de qual das várias correntes se esteja falando, tenha naturezas as mais diversas, o fato de se considerarem as condições de produção da linguagem como pertinentes para o estudo da língua apresenta-se como o pressuposto comum a todas as correntes.

É também o foco nessa dimensão (*discursiva*, em sentido amplo) da linguagem que torna pertinente (e autoriza) a apropriação do pensamento bakhtiniano na reflexão sobre gênero, investindo-o do estatuto de referência fundante para (e recorrente em) essa reflexão. Dada sua proeminência no conjunto dos trabalhos, propomos enfocar em que medida essa referência passa a ser *conciliada* – no sentido de *reenunciada* segundo procedimentos de aproximações e distanciamentos os mais diversos – com outros aportes teórico-disciplinares. Embora seja evidente e consensual a *função-autor* que Bakhtin tem assumido na reflexão sobre gênero – nos termos mesmo em que Foucault trata a autoria⁵ –, seu estatuto nessa reflexão adquire nuances que podem incluir desde a atribuição de um caráter quase mítico à obra do autor até o quase desconhecimento de sua pertinência para a reflexão sobre gênero, entre muitas outras possibilidades no intervalo entre esses dois pólos. Em outros termos, embora o *nome de autor* de Bakhtin seja fundante no evento mais recente de reflexão sobre o conceito de gênero, não se pode dizer que esse *nome* produza (ou deva produzir) os mesmos efeitos no conjunto plural de referências teórico-disciplinares em que se constitui essa reflexão. Assim, mais do que postular graus de

⁵ Foucault conceitua *autor* como um princípio de unidade a partir do qual se constituem discursividades. Segundo o autor, um *nome de autor* “exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, seleccioná-los, opô-los a outros textos. (...) [O nome de autor] “manifesta a instauração de um certo conjunto de discursos e refere-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura. (...) A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (Foucault, [1969] 1992: 44-6).

autenticidade (uma espécie de *selo de pureza*) dos eventuais *bakhtins* retomados pela reflexão sobre gênero, optamos por focar como os vários pertencimentos teórico-disciplinares reenunciam (quando reenunciam) o pensamento bakhtiniano segundo interesses e constrações que lhe são pertinentes e convenientes.

Com uma tal opção, buscamos evitar dois riscos: por um lado, um procedimento de tipo *historicista*, segundo o qual não haveria qualquer parâmetro possível de reconhecimento dos fundamentos teóricos e epistemológicos das idéias bakhtinianas e, em conseqüência, seria conveniente convocar toda e qualquer leitura da obra do autor em nome do respeito à dispersão – nesse caso, absoluta – dos sentidos de que ela se investe, ou seja, segundo um procedimento na verdade a-histórico do tipo *cada um tem sua opinião, todas as opiniões devem ser consideradas*. Por outro lado, deve-se evitar um procedimento de tipo *neopositivista*, segundo o qual haveria uma única – e apenas uma, a autêntica – leitura possível da obra do autor. Advertidos contra esses dois riscos, vejamos como se configuram os modos de reenunção do pensamento bakhtiniano, interpretando-os segundo as constrações e delimitações metodológicas próprias ao *corpus* de que nos ocupamos neste estudo.

Entre as várias questões suscetíveis de serem problematizadas quanto ao lugar do conceito de gênero no pensamento bakhtiniano, encontra-se a que parece assinalar um diferencial não apenas teórico mas fundamentalmente epistemológico nesse pensamento: trata-se da natureza dialógica da linguagem, de que decorre o estatuto não-abstrato, mas sócio-histórica e ideologicamente marcado do conceito de gênero na reflexão bakhtiniana⁶.

⁶ Em trabalho anterior (Gomes-Santos, 2003: 22), enfatizamos que “(...) não é possível dissociar o conceito de gênero das questões da arquitetura bakhtiniana – sociedade, sujeito, ideologia, língua. Caso contrário, perde-se a totalidade. O gênero, na reflexão bakhtiniana, constitui-se no baú social e é re-ativado e revestido

Assim, embora seja consensual a todas as correntes teórico-disciplinares o reconhecimento do dialogismo constitutivo da linguagem e, nessa direção, das relações dialógicas implicadas no conceito de gênero, é o modo de conceber a natureza dessas relações que demarca especificidades entre elas. Em outros termos, é no estatuto dos parâmetros de definição/conceituação do objeto-gênero que parecem estar localizados os diferentes modos – teóricos e disciplinares – de reenunção desse objeto. Tais parâmetros remetem àquilo que o torna mais do que invariante trans-histórico ou forma em que se podem colocar conteúdos (os lingüísticos *strictu senso* incluídos), àquilo que o localiza no diálogo constitutivo entre a materialidade lingüística das atividades de linguagem e uma *exterioridade* que, no caso do pensamento bakhtiniano é, em nossa opinião, sócio-historicamente condicionada. Em suma, o que propomos detectar nos vários modos de reenunção do conceito de gênero é como os pertencimentos teórico-disciplinares reenunciam esse estatuto dialógico constitutivo do objeto-gênero. Nessa direção, uma observação preliminar se faz necessária: ao optarem por retomar, de algum modo, o pensamento bakhtiniano na reflexão que propõem sobre o conceito de gênero, as correntes teórico-disciplinares inserem esse pensamento no quadro de uma enunciação que, nos termos de Maingueneau (1984), pode ser considerada *polêmica*. Ao definir a polêmica como *interincompreensão*⁷, o autor assinala que

“Na polêmica, contrariamente ao que se costuma pensar, é a convergência que se sobressai em relação à divergência, o desacordo que pressupõe um acordo sobre

no uso, por isso vai dialeticamente mudando, acompanhando a sociedade, que produz e faz circular ideologias via signo”.

⁷ Cabe advertir que a noção de polêmica, tal qual utilizada pelo autor, é comprometida com o aparelho teórico, metodológico e epistemológico particular em que se situam as análises que propõe sobre os discursos jansenista e humanista devoto.

'um conjunto ideológico comum', sobre as leis do campo discursivo partilhado."⁸
(Maingueneau, *idem*: 123)

Parece ser em um tal contexto polêmico que o pensamento bakhtiniano adquire sentido quando da reflexão sobre gênero: constitui-se, assim, como lugar comum em que se buscam fundar e para o qual convergem itinerários teóricos e disciplinares diversos.

Assim, supondo-se que a tentativa de problematizar a interface entre as duas dimensões da linguagem – sua materialidade propriamente lingüística e sua exterioridade constitutiva – seja um dos vetores teórico-epistemológicos em torno do qual se constitui a reflexão sobre gênero⁹, importa-nos indagar como o alçamento dessa interface assume especificidades segundo os vários pertencimentos teórico-disciplinares e acadêmicos de que tratamos.

Essas especificidades configuram-se segundo três dispositivos complementares de reenunciação de saberes sobre o conceito de gênero: i) a demarcação de uma definição do objeto-gênero pela reenunciação de saberes teóricos, disciplinares e acadêmico-científicos a ele associados – lugar, em geral, da reenunciação do pensamento bakhtiniano como aporte fundante da reflexão sobre o conceito; ii) a demarcação de temas, termos, noções e procedimentos metodológicos em função dos quais se busca apreender o conceito – lugar da reenunciação do conceito segundo o sistema de restrições teórico-metodológicas que delimitam cada uma das correntes que dele se ocupa; iii) a demarcação da relevância e da pertinência teórico-sociológica da investigação proposta – lugar, em geral, em que o lingüístico e o didático-pedagógico se solidarizam, bem como em que se esboça a interface

⁸ *"Dans la polémique, contrairement à ce qu'on pense spontanément, c'est la convergence qui l'emporte sur la divergence, le désaccord supposant un accord sur 'un ensemble idéologique commun', sur les lois du champ discursif partagé."*

⁹ O alçamento dessa interface parece inscrever a reflexão mais recente sobre gênero no percurso de problematização do estatuto das classificações, conforme tratado, por exemplo, por Tort e Chiss, citados no primeiro capítulo deste estudo.

do domínio da teorização acadêmico-científica com aquele da normatização oficial do ensino de língua portuguesa.

Vejamos, portanto, como essa dinâmica de múltiplas reenunciações do conceito se configura em termos mais propriamente lingüísticos.

3.1. Os estudos em lingüística textual e análise da conversação ou estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero

A inserção dos estudos em lingüística textual e análise da conversação ou estudos brasileiros de tendência similar, tais como caracterizados neste trabalho, na reflexão sobre gênero, opera-se segundo uma tendência – de certo modo já mencionada anteriormente – em que a questão do gênero é integrada a temas e conceitos consolidados na história brasileira dessa corrente teórico-disciplinar. Trata-se, portanto, de uma inserção que se estabelece em continuidade com preocupações e contribuições historicamente reconhecidas como tais, tanto do ponto de vista da comunidade acadêmico-científica brasileira (pelo menos na área dos estudos da linguagem), quanto do ponto de vista de outros domínios institucionais em que os estudos em lingüística textual e análise da conversação foram apropriados¹⁰. Essa tendência traduz-se em procedimentos, por exemplo, de caracterização de determinadas produções de linguagem tomadas como gênero, de problematização de um certo fenômeno da dimensão textual-discursiva da linguagem – referênciação, progressão temática, dêixis etc. – em gêneros particulares ou, ainda, de problematização dos contornos

¹⁰ Basta mencionar, nessa direção, o lugar que noções como *coerência* e *coesão* – para ficar apenas nesses exemplos –, bem como os trabalhos de Koch e Marcuschi ocuparam tanto no currículo das licenciaturas em Letras e Língua Portuguesa nas universidades brasileiras, quanto na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, desde a década de 1980 e ainda nos dias atuais. Para um tratamento mais aprofundado desse fenômeno, ver Rafael (2001).

teóricos e metodológicos concernentes à questão da tipologia e da atividade tipológica. Dessa tendência mais global decorrem pelo menos dois modos de reenunciação do conceito de gênero pelos estudos em lingüística textual e análise da conversação: por um lado, a pressuposição de um conceito de gênero e a ênfase em temas e questões que lhe são tipicamente familiares sem retomada necessária (e explícita) do pensamento bakhtiniano.

(12) Apresentamos aqui a proposta de diferenciação destes três elementos tipológicos. (...) Infelizmente, por falta de novos termos, identificamos estes três elementos tipológicos pelos termos tipo, gênero e subtipo, que são extremamente comprometidos nas teorias de tipologização de textos. (...) O segundo “elemento tipológico” é o gênero de texto que se caracteriza por exercer uma função social específica. Estas funções sociais embora sejam “pressentidas” e vivenciadas quase sempre não são de fácil explicitação e este é um ponto necessitando ainda de maior desenvolvimento na pesquisa. [4.22: 2-3]

Por outro, a explicitação de um conceito de gênero pela remissão ao pensamento bakhtiniano e pela conjugação desse último com um conjunto de conceitualizações teórica e disciplinarmente inscritas nos *estudos em lingüística textual e análise da conversação* e em outras áreas tomadas como pertinentes para a discussão proposta. Nesse caso, sobressaem as percepções de Marcuschi, cujos estudos têm-se estabelecido como referência principal e, em muitos casos, suficiente para trabalhos que, embora reconheçam o papel fundante de Bakhtin na reflexão sobre gênero, tomam-no – em uma espécie de *reenunciação* de segunda mão – segundo as opções teórico-disciplinares mais tipicamente ligadas aos *estudos em lingüística textual e análise da conversação*.

É nessa direção que se delineiam os elementos para a definição do objeto-gênero – predicado pela adjetivação “*textual*”¹¹ – segundo um ponto de vista que busca contemplar, a

¹¹ No texto “*Gêneros textuais: o que são e como se constituem*”, não publicado, Marcuschi define essa opção nos termos a seguir: “*Já o nome ‘gêneros textuais’ não é consensual, pois ele poderia ser também (como é muitas vezes designado) ‘gêneros discursivos’.* Pessoalmente, prefiro a noção de *gêneros textuais* por se tratar de aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam *intrínsecos* ou *extrínsecos* à língua. Admito, no entanto, que também seria oportuna a denominação ‘gêneros discursivos’, já que se trata de algo realizado

um mesmo tempo, tanto a dimensão *textual* do objeto, quanto sua dimensão *sócio-histórico-discursiva* ou *comunicativa*:

(13) Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. [B.1: 24-5]

(14) (...) os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos ‘relativamente estáveis’ de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Existem estudos feitos por lingüistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros, o que à primeira vista parece um exagero (Veja-se Adamzik, 1997). Daí a desistência progressiva de teorias com pretensão a uma classificação geral dos gêneros. [B.1: 29]

Essa dupla faceta do objeto é “*reformulada*” (Jacobi, 1988; Mortureux, 1988)

segundo outros modos de nomeação:

(15) Tudo o que estamos apontando neste momento deve-se ao fato de os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos lingüísticos concretos. Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Operam prospectivamente abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin (1997). [B.1.: 33]

(16) Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição central de Bakhtin [1979] que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”. [B.1: 35]

A partir da percepção dessa dupla faceta constitutiva do objeto-gênero, tem-se o estabelecimento de outras dicotomias que buscam reenunciar – como antecipamos – a natureza dialógica implicada no conceito de gênero. Em outros termos, tais dicotomias –

numa situação discursiva. Defino-me, contudo, pela designação ‘gênero textual’ por uma questão de simetria terminológica, embora se trate de uma assimetria constitutiva.” (Marcuschi, 2000: 9).

recorrentes nos estudos da linguagem – buscam delinear as fronteiras em que se encontram o que é tomado como *propriamente lingüístico* e aquilo que constituiria a *exterioridade* constitutiva da linguagem. A que aparece como mais significativa para uma definição do objeto-gênero é a que se refere à distinção entre *tipo* e *gênero*.

(17) (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. [B.1: 22-3]

(18) Observe-se que a definição dada aos termos aqui utilizados é muito mais operacional do que formal. Assim, para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de seqüências lingüísticas típicas como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. [B.1: 24-5]

A partir dessa macro-distinção, outras dicotomias são sugeridas:

a) a distinção entre *forma e função* ou *estrutura e uso*

(19) (...) é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (...) Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o domínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero. [B.1: 21]

(20) Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos) enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (lingüísticos e formais). [B.1: 34]

b) a distinção entre *oralidade e escrita*:

(21) Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. [B.1: 21]

(22) Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós *ouvimos* aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor. Assim, é bom ter cautela com a idéia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza. Veja-se o caso acima citado das jaculatórias, novenas e ladainhas. Embora todas tenham sido escritas, seu uso nas atividades religiosas é sempre oral. [B.1: 33]

Tal qual formuladas, essas dicotomias explicitam a tentativa de conciliação das duas facetas em que se constitui o objeto-gênero, embora os critérios de natureza *externa, sócio-comunicativa, funcional, sócio-pragmática* sejam apontados como aqueles que definem, efetivamente, um tal objeto:

(23) (...) o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. [B.1: 31]

Se nos indagarmos qual seria a natureza das relações dialógicas implicadas no conceito de gênero tal como ele é reenunciado pelos *estudos em lingüística textual e análise da conversação*, poderíamos dizer que essas relações são sobredeterminadas pelo que nelas é *textualmente* definido. Assim, o que demarca uma certa especificidade para essa corrente teórico-disciplinar, no que se refere à reflexão sobre gênero, não é o fato de excluir do conceito de gênero aquela dimensão constitutiva que transcende sua materialidade lingüística *scriptu senso* –, mas o interesse de interpretar essa dimensão segundo um aparelho teórico e metodológico que a define (definindo uma posição) historicamente como

área particular no campo mais amplo dos estudos da linguagem. O adjetivo *textual* com que é nomeado o objeto-gênero não parece poder ser automaticamente substituído por *formal* ou *lingüístico strictu senso*. Nessa direção, a ótica *textual* em que é traduzido o conceito de gênero pressupõe um conceito particular de *texto* (e a distinção desse em relação ao conceito de *discurso*), assim enunciado por Marcuschi:

(24) Em relação às observações teóricas acima, deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997). [B.1: 24]

Assim reenunciado, o conceito de gênero é inserido na grade de termos, noções e dispositivos metodológicos particularmente relacionados a preocupações e interesses historicamente construídos no seio da corrente teórico-disciplinar em questão. Entre os temas tornados objetos de análise, encontra-se aquele relativo à *organização da informação* em textos particulares.

(25) No âmbito do Projeto **Organização Tópica e Gêneros Textuais na Fala e na Escrita** que, por sua vez, é um dos componentes do Projeto Integrado **Fala e Escrita: características e usos II** (CNPq), este trabalho analisa as formas como alunos iniciam e finalizam redações escolares. [1.3: 109]

(26) Os dados também apontam que, do ponto de vista de uma perspectiva analítica funcional-interativa, as aberturas e os fechamentos podem estar regulados por motivações comunicativas diversas. [1.3: 122]

Ou ainda a convocação de termos e noções conexos à reflexão sobre gênero.

(27) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. (...) Constituem práticas discursivas dentro das quais

podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. [B.1: 24]

A consideração do conceito de gênero no contexto de uma reflexão sobre a atividade classificatória pode realizar-se como crítica às tipologias existentes, acompanhada da proposição de elementos para o estabelecimento de uma nova tipologia¹².

(28) Na pesquisa que vimos realizando sobre tipos fundamentais, encontramos fatos sobre tipologização que sugerem a necessidade e a validade de distinguir três “elementos tipológicos” de naturezas diferentes que, por ainda não terem sido distinguidos entre si, criam problemas e mal entendidos nas tipologias, sua relação e classificação tipológica de textos. (...)

O primeiro “elemento tipológico” é o tipo de texto que pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (Cf. Travaglia –1991: cap. 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. (...)

O terceiro “elemento tipológico” é o subtipo de texto que se define e caracteriza por aspectos formais de estrutura e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo.

Um tipo pode ter subtipos e gêneros. Os gêneros de um tipo podem ser de um ou outro subtipo do tipo, conforme o caso. Os gêneros também podem ter subtipos. [4.22: 1-3]

Finalmente, a reflexão sobre gênero, tal qual considerada no âmbito da corrente teórico-disciplinar de que por ora nos ocupamos, pode contemplar uma perspectiva aplicada: mais especificamente, a sugestão de proposições caracterizadas por algum tipo de preocupação de ordem didático-pedagógica, o que, em se tratando dos *estudos em lingüística textual e análise da conversação brasileiros*, não representa dado novo¹³.

(29) (...) o presente ensaio caracteriza-se como uma introdução geral à investigação dos gêneros textuais e desenvolve uma bateria de noções que podem servir para a compreensão do problema geral envolvido. Certamente, haveria muitas outras perspectivas de análise e muitos outros caminhos teóricos para a definição e abordagem da questão, mas tanto o exíguo espaço como a finalidade didática desta breve introdução impedem que se façam incursões pela bibliografia técnica hoje disponível. [B.1: 20]

¹² Um tal procedimento – crítica a tipologias/proposição de uma nova tipologia – permite que sejam elaboradas, no limite, tipologias de tipologias, como propôs, por exemplo, Schneuwly (1986).

¹³ Além da já mencionada inserção dos estudos em *lingüística textual e análise da conversação brasileiros* no domínio das práticas didáticas (v. nota 10, neste mesmo capítulo), um breve exame do conjunto de teses e dissertações orientadas e defendidas no âmbito desses estudos evidenciaria sua aproximação com questões de ordem didático-pedagógica, as relativas, por exemplo, ao problema da produção da escrita na escola.

(30) Para o caso do ensino, pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das seqüências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os alunos apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar as relações entre as seqüências. E os diversos gêneros seqüenciam bases tipológicas diversas. [B.1: 29]

(31) No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: *“identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível lingüístico e propósitos”*. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. [B.1: 35]

(32) Nas escolas, diz-se que o ensino de produção textual busca desenvolver ou averiguar o nível de informação, a capacidade de estruturação do texto, a correção gramatical e a criatividade. O aluno demonstra consciência destes critérios de avaliação que, muitas vezes, são explicitados e recebem notas particularizadas. Os dados parecem confirmar que, tanto nas aberturas quanto nos fechamentos, o aluno parece buscar atender o que a escola espera dele: exprimir determinados conteúdos, demonstrando habilidade na estruturação textual (já que não há muito o que possa fazer quanto à precisão ortográfica e criatividade). [1.3: 122]

Essa preocupação com o ensino pode direcionar-se ainda para o modo de reenunciação do conceito de gênero em outra instituição, tal qual aquela da normatização oficial do ensino de língua, cujo espaço de materialização institucional são os PCN de Língua Portuguesa.

(33) Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. E esta é também a proposta central dos ensaios desta coletânea de textos que pretende mostrar como analisar e tratar alguns dos gêneros mais praticados nos diversos meios de comunicação. [B.1: 32-3]

(34) Enfim, vale repisar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. Os trabalhos incluídos nesta coletânea buscam oferecer sugestões bastante claras e concretas de observação dos gêneros textuais na perspectiva aqui sugerida e com algumas variações teóricas que cada autor dos textos adota em função de seus interesses e de suas sugestões de trabalho. No conjunto, a diversidade de observações deverá ser um benefício a mais para quem vier a usufruir dessas análises. [B.1: 36]

3.2. Os estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero

Quanto aos *estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar*, uma das particularidades dessa corrente teórico-disciplinar é uma renúncia do conceito de gênero que se associa fortemente à tradição retórica e funcionalista de extração anglófona, o que remete a um conjunto multifacetado de tendências em que se articulam tanto os chamados estudos em *Análise Crítica do Discurso* (ou *Análise do Discurso Crítica*) – tal qual definida pelos trabalhos de N. Fairclough –, quanto os estudos desenvolvidos em torno de J. Swales e outros (Miller, Bathia etc.) – inscritos na área conhecida como *ensino de inglês para fins específicos* –, além dos estudos vinculados à perspectiva da *lingüística sistêmico-funcional* (*systemic functional linguistics*), conforme proposta por Halliday, Hasan e Martin. Esse conjunto plural¹⁴ de saberes associa-se a uma tradição de estudos cujo pressuposto comum é fundamentalmente a noção de enunciado como ação e, nessa direção, a definição do objeto-gênero prioritariamente por objetivos comunicativos.

Tal qual configurada na conjuntura brasileira mais recente de reflexão sobre gênero, a corrente que nomeamos *estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar* não retoma necessariamente o pensamento bakhtiniano quando das tentativas de definição do

¹⁴ A pluralidade dessa tradição é mencionada por Freedman e Medway (1994) ao assinalarem, por exemplo, a distinção entre as concepções de gênero nos estudos norte-americanos e as da escola australiana (*Sydney School*). Para os autores, que se autoinscrevem no que nomeiam *New Rhetoric*, se o reconhecimento da primazia do social e do papel do contexto na compreensão dos gêneros é o traço comum que aproxima as duas tradições, há uma diferença de ênfase que as diferencia: na tradição australiana, enfatiza-se a explicação das características textuais, até pelo compromisso que essa tradição tem com a perspectiva *systemic functional linguistics*, de Halliday e de seus seguidores. Já na tradição americana, o enfoque recai sobre as relações entre texto e contexto.

objeto-gênero e, quando o faz, não o toma como referencial epistemológico fundamental¹⁵. Embora essa particularidade marque uma diferença em relação às demais correntes teórico-disciplinares, a não remissão necessária ao pensamento bakhtiniano não significa que ele não produza efeitos, em termos discursivos, também no que se refere ao modo de inserção da corrente teórico-disciplinar em questão na reflexão sobre gênero. Assim, também em se tratando dela, a definição de gênero implica a tentativa de conciliação do *propriamente lingüístico* com aquilo que se define como sua exterioridade constitutiva, ou seja, a tentativa de contemplar as relações dialógicas inscritas no próprio conceito – como já mencionamos.

(35) À medida que avançamos sobre questões teóricas e práticas nessa área de pesquisa e ensino da linguagem, novos desafios se apresentam. Entre esses, merece atenção especial a questão de como lidar com o texto em si e com sua relação com o contexto onde ocorre. [C.1: 18]

(36) Neste trabalho, procuro contribuir com uma possível direção para se lidar com essas questões, tendo em mente uma análise que possa ser aplicada a qualquer gênero textual, isto é, tipo específico de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado (ver, por exemplo, Swales, 1990). [C.1: 18]

(37) Diferentes gêneros textuais são usados para realizar ações tipificadas com base em situações recorrentes (Miller, 1984, p. 159). Reconhecemos similaridades entre situações recorrentes e assim elaboramos representações de ações típicas. Essa representação é um construto social, intersubjetivo baseado nos esquemas de situações que construímos a partir de nossa experiência social, em termos de eventos, participantes e linguagem pertinentes. Essa tipificação de situações pede respostas retóricas tipificadas que assim se tornam o que se pode chamar de gênero (id., p. 156-7). [C.3: 78]

(38) (...) tento enfocar a interação entre subjetividades e as ‘normas da cultura’ em que operam, entendendo o conceito de ‘gênero’ como formas estáveis de uso da linguagem que estão intimamente

¹⁵ Em um texto em que busca repensar o conceito de gênero pela retomada de sua noção de “*comunidade discursiva*”, apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium” (na Universidade de Carleton, Ottawa, em 1992), J. Swales enuncia do seguinte modo o fato de não ter se referido, em sua reflexão sobre gênero, à obra de Bakhtin: “*E, o que é mais importante, onde está Bakhtin? Completa e dolorosamente culpado. (...) Não posso desculpar-me dizendo que estava trilhando um caminho diferente, com um fim definido e específico. Precisei de meus novos mentores retóricos locais, Phillip Arrington e Don Bialostovsky, cinco anos antes de vir a valorizar sua ajuda. Tudo que posso dizer é que, naqueles tempos obscuros, tudo o que conhecia de Bakhtin provinha de informações de segunda mão a respeito de dialogismo. Assim, permitam-me tentar uma reparação tardia, e garantir-lhe que hoje meu exemplar do longo ensaio de Bakhtin sobre O problema dos gêneros de discurso encontra-se, como diria um negociante de antiguidades, terrivelmente desgastado.*” Essa versão em português do texto de Swales, de circulação restrita, é de responsabilidade de Benedito Gomes Bezerra.

associadas com formas particulares de atividade humana. Para compreender como se configuram os gêneros que estruturam nossa experiência acadêmica, é necessário estudá-los no contexto de situação e de cultura em que operam. [C.3: 79]

Esse binômio preliminar tem sua natureza delimitada por uma série de outras dicotomias, que traduzindo-o, especificam seu sentido, senão vejamos:

a) a distinção entre *fatores textuais* e *fatores contextuais*

(39) No contexto acadêmico, a Análise de Gênero, ao enfatizar a importância da linguagem na produção do conhecimento por meio da interação entre pares, com necessidades e valores disciplinares específicos, oferece uma perspectiva do texto como uma unidade de linguagem social e historicamente construída (Bakhtin, 1986, p. 76-7). O gênero pode ser reconhecido por sua estabilidade lingüística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade de uso. O conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas). [C.3: 77-8]

b) a distinção entre *competência lingüística* e *competência comunicativa* na produção do gênero.

(40) Ao construir significados, pesquisadores-escritores devem demonstrar competência lingüística e comunicativa, que pressupõe não só o domínio do código da língua, mas também a habilidade de utilizar estratégias discursivas, numa dimensão sócio-cultural da linguagem, que veicula propósitos comunicativos a práticas discursivas específicas de um determinado gênero. [1.22: 427]

Em tais dicotomias está pressuposto um conceito de texto, objeto concreto em que se semiotizam representações, pontos de vista, crenças, ideologias, identidades.

(41) Uma pergunta de ordem geral, aberta para estudos mais amplos, é: como ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais? Mais especificamente, é necessário elaborar respostas para a pergunta: como descrever e explicar os textos, evidenciando que neles e através deles os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social na qual vivem e dentro da qual vão construindo sua própria narrativa pessoal? [C.1: 18]

(42) Para exemplificar como este tipo de análise se aplica, mesmo aos textos mais corriqueiros e informais, minha discussão enfoca o gênero de narrativa pessoal de caráter popular, informal e desprezioso, coletada originalmente em forma oral. Escolhi essa narrativa, visando angariar suporte para o argumento de que qualquer texto tem o poder construtivo triplice ao qual me referi anteriormente, isto é, de constituir representações, relações e identidades. [C.1: 19]

(43) Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o estabelecimento de relações sociais e identitárias. [C.1: 28]

Esse modo de reenunciar o conceito de gênero, demarcando uma definição que tem como foco a descrição daquilo que, no texto, é detectado como “conteúdo ideológico”, parece estar bastante comprometido com os fundamentos teóricos da chamada *Análise Crítica do Discurso*, proposta pelos estudos desenvolvidos em torno de N. Fairclough, entre outros.

Delinea-se, por essa via, uma concepção de texto diferenciada daquela que vimos proposta pelos *estudos em lingüística textual ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar*: a natureza *textual* implicada na própria nomeação do objeto-gênero – denominado *gênero textual* tanto nesta quanto na corrente teórico-disciplinar anteriormente considerada – não remete à mesma ordem de fenômenos. A natureza *textualmente* motivada do gênero insere-se, no caso dos *estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar*, em uma grade teórico-disciplinar que busca conjugar dois eixos complementares: aos pressupostos teóricos da já mencionada *Análise Crítica do Discurso* acresce-se o interesse aplicado presente nos estudos de J. Swales sobre as práticas de linguagem do domínio acadêmico.

Uma tal postura conceitual demarca uma série de termos, noções e dispositivos metodológicos em função dos quais se busca apreender o estatuto do conceito de gênero assim definido. Do ponto de vista da abordagem de determinados *corpora*, por exemplo, o método de análise proposto deve contemplar as dimensões micro e macro-organizacionais das produções de linguagem.

(44) A análise de gênero inclui tanto a organização macrodiscursiva quanto a microdiscursiva, oportunizando a percepção das formas lingüísticas que são parte de um jogo comunicativo, no qual funcionam como estratégias de persuasão e subjetividade (Coracini, 1991) na busca da aparente impessoalidade e neutralidade do discurso científico. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar teses de doutorado, enquanto gênero textual acadêmico, escritas por falantes de português e inglês, na área de análise do discurso escrito, com o intuito de identificar as estratégias discursivas dos escritores e as marcas lingüísticas que lexicalizam tais estratégias, considerando o contexto e a cultura em que esses textos foram produzidos. [1.22: 427]

Em outros termos, esse método consiste na apreensão de parâmetros implicados na produção e na recepção de gêneros, tais quais a função particular de que ele se reveste, sua organização retórica e o contexto em que é utilizado. Termos como *estratégias discursivas*, *movimentos retóricos*, *estratégias retóricas* (nomeadas também *passos*), entre outros, demarcam a tentativa, já mencionada, de conciliação das duas facetas tomadas como definidoras do objeto-gênero.

(45) Escolhi essa narrativa, visando angariar suporte para o argumento de que qualquer texto tem o poder construtivo triplice ao qual me referi anteriormente, isto é, de constituir representações, relações e identidades. A escolha dessa narrativa visa igualmente buscar apoio para minha proposta de que o exame dessas três faces do discurso pode ser um método a ser utilizado na leitura e análise crítica de diferentes gêneros. [C.1: 19]

(46) Com base nos marcadores metadiscursivos encontrados nas Rs, foi elaborada uma descrição esquemática dos movimentos retóricos desses textos. (...) A descrição esquemática do gênero compreende quatro movimentos retóricos realizados por dez estratégias retóricas (passos) (...). Essa descrição da organização retórica do gênero resenha reflete as práticas sociais da disciplina, isto é, o gênero realiza discursivamente ações que são legitimadas pela disciplina. [C.3: 92-3]

(47) A análise, de natureza qualitativa, consiste na identificação das estratégias discursivas na construção de sentidos e considerar-se-á dois componentes: o organizacional ou estrutural e o lingüístico. Na análise levantei todas as possíveis estratégias discursivas de natureza textual e interpessoal, identificando as expressões lingüísticas que os escritores usam para lexicalizar tais práticas discursivas. (...) Nível organizacional ou estrutural: esta estratégia macrodiscursiva diz respeito às regularidades sócio-comunicativas do gênero em estudo pelo escritor. [1.22: 427-8]

Por fim, esse modo de reenuniação do conceito de gênero implica ainda uma preocupação, inscrita nos fundamentos teórico-disciplinares da tradição ora considerada, com a função *eticamente* motivada de que se deve investir o exercício científico. Disso

decorre o foco já mencionado no que é concebido como dimensão ideológica constitutiva da linguagem (e, por extensão, do objeto-gênero). É nessa direção que podemos interpretar a justificativa, diríamos, de base sociológica de que se busca investir a pesquisa no âmbito dessa corrente teórico-disciplinar, o que explica seu interesse pela detecção do conteúdo (ideológico) veiculado nos textos (porque subjacente a eles).

(48) A abordagem que estou propondo procura analisar criticamente os acontecimentos sociais, isto é, vê-los não como fatos em si, com vida própria, mas como resultado de ações e valores humanos. Tal análise pode reforçar um outro princípio geral: nada existe de intrínseco nos fatos discursivamente apresentados que os torne naturais, da maneira que se apresentam. Conseqüentemente, as “realidades” e as práticas sociais estabelecidas podem ser questionadas e desafiadas como representações sociais.[C.1: 23]

(49) Descrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas sociais onde se inserem. Uma abordagem crítica dessa natureza poderá ajudar a entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia. [C.1: 28]

Ora, um tal foco de interesse opera não apenas em termos metodológicos *strictu senso* – dispositivos operatórios para a análise de dados –, mas busca investir-se de uma função efetivamente intervencionista, no sentido mesmo de que, uma vez “desvelado” o conteúdo ideológico dos textos/gêneros, é possível produzir alterações no estado das coisas tal qual elas se apresentam no *real*. Esse interesse intervencionista visa a problematizar, por meio da pesquisa, as relações assimétricas configuradas no seio da sociedade e, por essa via, fortalecer o pólo menos favorecido nessas relações – aquele dos indivíduos que, no jogo de forças sociologicamente definido, estão em posição inferior.

(50) A abordagem apresentada neste capítulo, embora careça de futura reelaboração, apresenta potencial para análises de gênero que deflagrem processos e questionamentos alinhados a esse tipo de conscientização. [C.1: 29]

(51) A expansão do ensino de redação acadêmica e a qualificação da prática de publicação em países em desenvolvimento constitui-se em condição primeira para a democratização no processo de produção de ciência e beneficiamento de seus resultados. [C.3: 106]

(52) A variedade de estratégias discursivas revela que o processo de construção do texto não é tão simples quanto se imagina e, que é necessário que futuros pesquisadores sejam conscientizados do conhecimento advindo dessas estratégias para que possam comunicar os resultados de suas pesquisas de forma mais persuasiva e coerente. [1.22: 429-430]

Um tal caráter intervencionista pode atuar, também e particularmente, em termos de preocupações de ordem didático-pedagógica.

(53) A discussão no presente trabalho levanta questões relacionadas às diferenças nas práticas adotadas para o gênero em diferentes disciplinas. Se Rs respondem às necessidades de avaliação e validação da literatura científica, então variações em traços tais como critérios para avaliação e descrição sinalizam diferentes práticas disciplinares no uso do mesmo gênero. Tais variações disciplinares devem ser levadas em consideração por analistas de gênero e professores de redação e leitura para fins acadêmicos para que adaptem procedimentos analíticos e pedagógicos a cada área específica. Em função da necessidade do sujeito engajar-se no discurso da disciplina, a prática pedagógica em ensino de Línguas para Fins Acadêmicos deve conceber o conceito de 'competência comunicativa' de modo a incluir a consciência metalingüística sobre gêneros textuais – os conteúdos representados, os objetivos, os participantes, seus papéis sociais, as escolhas léxico-gramaticais – e suas variações em cada disciplina (Motta-Roth, 2000, p. 169). [C.3: 102]

3.3. Os estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero

Como buscamos caracterizar anteriormente, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do que designamos *estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar* particularizam-se, de modo geral, em função de duas condições complementares: do ponto de vista teórico-disciplinar, pela retomada de questões e proposições teóricas e metodológicas associadas ao chamado *interacionismo sócio-discursivo*, tal qual proposto por J.-P. Bronckart, B. Schneuwly e J. M. Dolz (para ficar apenas nos nomes mais representativos). Complementarmente, do ponto de vista acadêmico, a inserção da corrente teórico-disciplinar ora considerada na reflexão sobre gênero é marcada pelo intercâmbio

internacional entre o LAEL/PUC-SP e a equipe a que pertencem os autores mencionados: a *Section de Didactique des Langues* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Essas duas condições informam, de antemão, uma percepção assinalada em Gomes-Santos (2003)¹⁶, relativa ao interesse explícito dessa corrente em promover a complementaridade do pensamento bakhtiniano com as reflexões de Vygotsky (cf. Rojo, 2001). Integrada a essas duas referências principais, opta-se por uma perspectiva *enunciativa* de linguagem, ou, mais precisamente, *enunciativo-discursiva*, já que se busca conciliar a consideração da inscrição social dos enunciados – tarefa, de certo modo, proposta por algumas das perspectivas de matiz comunicativo e situacional – com a apreensão de propriedades lingüísticas, mais precisamente enunciativas, do funcionamento das produções de linguagem. Em outros termos, busca-se associar as caracterizações ligadas ao funcionamento sócio-histórico do objeto-gênero às caracterizações enunciativas desse objeto.

Esse interesse de articulação dessas duas dimensões das práticas de linguagem aparece em obra de referência – *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif* –, em que J.-P. Bronckart propõe as bases do chamado *interacionismo sócio-discursivo*¹⁷. Nesse estudo, o autor tanto problematiza o estatuto da atividade de linguagem – na primeira parte do estudo denominada “*Os textos como produções sociais*” –, quanto descreve em que consiste “*a arquitetura interna dos textos*” – título da segunda parte do estudo –, ou seja, os diferentes *tipos de discursos* e os diferentes

¹⁶ Nesse estudo, nomeamos essa equipe *Grupo de Genebra*, inscrevendo-a em uma perspectiva de estudo de gênero que designamos “*didático-pedagógica*”.

¹⁷ *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif* (Coleção Sciences des Discours, dirigida por Jean-Michel Adam. Lausanne: Delachaux et Niestlé S.A., 1997). Traduzido para o português por Anna Rachel Machado (com a colaboração de Péricles Cunha), com o título *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

tipos de seqüências que entram na composição de um texto (em sua *infra-estrutura global*), configurando-se, segundo a metáfora de Bronckart, em “*estratos do folhado textual*”. Contemplam-se ainda, nessa segunda parte, os *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal, coesão verbal) – que concorrem no estabelecimento da coerência temática dos textos –, bem como os *mecanismos enunciativos* (voz e modalização), que asseguram aos textos sua coerência pragmática e interativa.

Assim, tal qual em se tratando das outras correntes teórico-disciplinares anteriormente consideradas, também em relação aos *estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar*, o que está em jogo na definição do objeto-gênero – guardadas obviamente as diferenças que vimos assinalando – é a tentativa de conciliação de propriedades lingüísticas – no caso particular que ora analisamos, *enunciativas* – com propriedades discursivas do objeto, ou seja, a apreensão do *dialogismo* constitutivo que determina suas condições de produção e recepção.

(54) Os gêneros, por sua vez, são vistos como modelos sócio-historicamente construídos, presentes no intertexto, cada um deles sendo mais ou menos típico de uma ou outra situação de atividade social. Mas, como são definidos esses gêneros na teoria exposta? Para responder a essa questão, prevalece aqui a definição de Bakhtin (1953), para quem os gêneros de discurso são *formas relativamente estáveis de enunciados*, construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. De acordo ainda com Bakhtin (1953), esses gêneros se caracterizam por ‘um conteúdo temático, isto é, por aquilo que é ou pode ser dito através do gênero; por uma certa construção composicional, isto é, por uma certa estrutura particular do todo e por um certo estilo, isto é, por configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, por conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.’ (Schneuwly, 1994). [1.2: 97-8]

(55) A interação verbal efetiva-se por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamados de gêneros, embora essa estabilidade deva ser examinada com ressalvas, porque os gêneros estão em constantes transformações. Se, de um lado, os enunciados são variados, de outro, eles têm formas típicas que se adaptam às múltiplas situações, tanto orais, quanto escritas. Foi esse conceito que nos possibilitou realizar um trabalho de letramento escolar, com base nos gêneros de uso social, dentre eles, os textos de opinião. [B.4: 59]

É pela convocação desse conjunto particular de aportes teórico-disciplinares que se instaura, no caso da corrente teórico-disciplinar em questão, a problematização de algumas dicotomias, entre as quais:

a) a distinção entre *restrições sócio-históricas* e *situação mais imediata de ação de linguagem*

(56) Assim, a produção de qualquer texto empírico é definida como sendo exatamente o resultado desse processo dialético entre, de um lado, os conhecimentos do agente produtor sobre os *gêneros* em uso na sociedade, que se constituem como restrições sócio-históricas discursivas, e, de outro lado, as representações que esse agente mobiliza em relação a uma determinada situação de ação de linguagem específica em que está situado. [1.2: 96-7]

b) a distinção entre *contexto de produção* e *conteúdos ou referentes textuais*.

(57) Essas representações [do agente produtor sobre determinados aspectos do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo, que exercerão uma influência sobre o texto efetivamente produzido] são mobilizadas em dois sentidos: de um lado, como contexto de produção; de outro, como conteúdos ou referentes textuais. (...)

[em nota de rodapé] Esse *contexto de produção* envolve as representações relativas tanto ao mundo físico quanto ao mundo sócio-subjetivo, constituindo-se, assim, por oito parâmetros definidos: o locutor, o receptor, o lugar e o tempo da produção, o enunciador, o destinatário, a instituição social na qual se dá a interação e os objetivos ou efeitos que o produtor busca alcançar sobre o destinatário. [1.2: 97]

Entre as dicotomias que buscam problematizar a natureza do princípio dialógico implicado no conceito de gênero, aparecem como cruciais a distinção entre *texto* e *discurso* e, nessa direção, entre *gênero textual* (ou *de texto*) e *gênero discursivo* (ou *de discurso*).

(58) [em nota de rodapé] Bronckart toma o termo *enunciados* como sinônimo de *textos*; daí a expressão *gêneros de textos* e não *gêneros de discurso*. Observe-se, entretanto, que a noção de texto envolve sempre o contexto, guardando-se o termo *discurso* para segmentos desses textos que, pelas unidades lingüísticas aí presentes, indicam diferentes tipos de relação com o contexto. [1.2: 97]

Tal qual configurada em alguns dos trabalhos que integram a corrente teórico-disciplinar em questão, essa distinção está bastante comprometida com a noção de *seqüência textual*, conforme proposta nos trabalhos de J.-M. Adam¹⁸, que, inscrito explicitamente nos estudos de matiz textual, tem sido convocado no seio do referencial teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, o que aponta para o fato de que as correntes teórico-metodológicas, embora delimitem especificidades do ponto de vista epistemológico, produzem aproximações as mais diversas em termos teóricos e metodológicos. O próprio autor assinala que a discussão atual sobre gênero pode estar-se configurando como um dos lugares possíveis de diálogo entre a lingüística textual, de um lado, e a análise do discurso e a pragmática, de outro lado, disciplinas tomadas, segundo certas orientações epistemológicas, como domínios absolutamente não passíveis de qualquer forma de aproximação. A possibilidade de uma tal aproximação é mencionada por Adam (1999), por exemplo, quando afirma que:

*“A heterogeneidade e a complexidade do objeto da lingüística textual desencorajaram suas ambições estruturalistas iniciais: elaborar, por um lado, uma ‘gramática de texto’ e apresentar, por outro lado, ‘tipologias textuais’. Atualmente, uma vez tendo sido abandonado esse binômio, a lingüística textual deve situar-se prioritariamente em referência a dois domínios próximos: a análise do discurso e a pragmática.”*¹⁹ (Adam: 1999: 17)

¹⁸ Em sua crítica à noção de tipos de textos, Adam (1999: 82) afirma: “*Consagrei vários artigos, entre 1987 e 1992, e um livro (1992) para tentar explicar por que é, em minha opinião, profundamente equivocado falar de ‘tipos de textos’. A unidade ‘texto’ é muito complexa e muito heterogênea para apresentar regularidades lingüisticamente observáveis e codificáveis, pelo menos nesse nível de complexidade. É por essa razão que propus, ao contrário da maior parte de meus predecessores anglo-saxões, situar os fatos de regularidade ditos ‘narração’, ‘descrição’, ‘argumentação’, ‘explicação’ e ‘diálogo’ em um nível menos elevado na complexidade composicional, nível que propus chamar de seqüencial. Como vimos anteriormente, as seqüências são unidades composicionais bem mais complexas que simples períodos com os quais elas, às vezes, se confundem mesmo. À parte o caso particular e relativamente raro dos textos muito curtos monosseqüenciais, as seqüências são unidades de composição textual bastante inferiores ao conjunto representado pelo texto.*”

¹⁹ “*L’hétérogénéité et la complexité de son objet ont eu progressivement raison des ambitions structuralistes initiales de la linguistique textuelle: élaborer, d’une part, une ‘grammaire de texte’ et présenter, d’autre part,*

A relevância da distinção apontada por Adam aparece nas percepções de Rojo (2002). Na tentativa de confrontar o conceito de *gênero do discurso* com o de *gênero textual*, demarcando implicações teórico-metodológicas, epistemológicas e didáticas no uso que se tem feito desses dois conceitos na pesquisa acadêmica, a autora adverte para a tendência de diluição das fronteiras entre eles, o que representaria, em sua opinião, um reducionismo em relação ao pensamento bakhtiniano. Para a autora,

“A confrontação da perspectiva bakhtiniana com outras perspectivas não muito conflitantes não tem sido preocupação só da LA [Linguística Aplicada]. Autores ligados à Análise da Conversação, à Linguística Textual e ao Interacionismo Sócio-Discursivo também têm investido nessa reflexão. Em geral, esses trabalhos apresentam não só um diálogo com a obra bakhtiniana – mais ou menos afinado – como também se preocupam em diferenciar – aproximando-os ou distanciando-os – gêneros textuais de gêneros discursivos.” (Rojo, 2002: 3)

A advertência em relação à tendência de sobreposição dos conceitos de *gênero*, *texto* e *discurso* – e, nessa direção, a tendência de diluição da “*existência social do gênero enquanto universal concreto*” (*ibidem*: 4) – é enfatizada pela autora em se tratando também do modo de reenunciação do pensamento bakhtiniano por outras tendências teórico-disciplinares que não aquela a que se filia²⁰.

des ‘typologies de textes’. Ce double deuil étant aujourd’hui fait, la linguistique textuelle doit prioritairement se situer par rapport à deux domaines disciplinaires proches: l’analyse de discours et la pragmatique.”

²⁰ Em outro trabalho (Rojo, 2001), a autora observa que, na década de oitenta, como efeito do compromisso dos estudos sobre escrita com “*saberes de referência*” advindos de uma perspectiva *cognitivista* de linguagem, dá-se ênfase “*aos processos cognitivos de produção de textos (planejamento, produção, edição, revisão, por exemplo) e de sua compreensão (antecipação e checagem do conteúdo do texto; inferências em diversos níveis; localização, redução e generalização de informação textual; interatividade leitor/texto e leitor/autor, etc.)*” (Rojo, 2001: 164). Embora reconheça que essa abordagem tenha trazido “*inegável avanço nas práticas didáticas*” (*ibidem*: 164), pelo menos em comparação ao que propunha a abordagem tradicional de ensino da escrita, circunscrita ao nível da palavra e da frase, a autora assinala uma certa incompatibilidade entre essa abordagem *cognitivista* e os processos de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que nela as propriedades discursivo-enunciativas constitutivas e necessárias à problematização da escrita como questão de ensino-aprendizagem não estariam (suficientemente) colocadas. Tentando traçar um

(59) (...) já para se determinar as *exigências das tarefas* envolvidas nas práticas de uso e de análise da linguagem, necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente baseada no que diz respeito às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes, que ainda está por ser feita. [D.2: 32]

(60) (...) a construção da compreensão dos professores da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros do discurso, envolvendo crucialmente a compreensão de todos os conteúdos indicados para as práticas de uso de linguagem;
- a discriminação destas teorias em relação a teorias textuais e cognitivas, em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores da rede pública (...). [D.2: 32]

Todo o aparato acadêmico-científico dessa corrente – perpassado, como buscamos explicitar, por confrontos, adesões, denegações tanto internos a ela quanto relacionados a outros pertencimentos teórico-disciplinares –, ao se investir de um caráter explicitamente didático-pedagógico, assegura as bases para a reflexão sobre o lugar do conceito de gênero nas práticas de ensino-aprendizagem da língua na escola²¹. Nessa direção, a reflexão sobre o estatuto do objeto-gênero é delineada segundo a articulação do pensamento bakhtiniano com noções, temas e questões advindos tanto das chamadas ciências da educação (Didática), tais quais *currículo, progressão e seqüenciação didáticas* etc., quanto da psicologia sócio-histórica de linha vygotskyana, tais quais *ação e operação de linguagem, relação constitutiva entre aprendizagem e desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* etc. Disso decorre o estatuto que lhe é atribuído: a um mesmo tempo, de *megainstrumento* para agir em situações de linguagem particulares – tal como propõe Schneuwly (1994) – e de *unidade curricular, objeto de ensino*.

percurso dos estudos em aquisição e ensino da escrita, a autora aponta ainda para a emergência, no mesmo âmbito histórico em que se estabeleceu a visão *cognitivista*, da abordagem sócio-histórica, informada pelas reflexões de Vygotsky e de Bakhtin. Com essa abordagem, passa-se do conceito de *texto* – tomado em suas propriedades formais – para o de *discurso*, o que implica a consideração necessária dos modos – sócio-historicamente constituídos – de existência, de funcionamento e de circulação dos enunciados.

²¹ O que supõe, para a corrente teórico-disciplinar em questão, um processo de “*transposição didática*” (Bronckart, 1998) do conceito de gênero, do nível da formulação acadêmico-científica, para o nível das práticas didáticas de ensino-aprendizagem da língua.

(61) O ensino formal e sistematizado propiciaria a construção dessa ZDP e o desenvolvimento do psiquismo, que se realiza por saltos e de forma irregular. Para Schneuwly (1992), a função do ensino é justamente a de criar a ZDP, ativar os processos internos, gerar tensões e propor instrumentos que possam solucioná-las. Dentre esses instrumentos, estão os gêneros e aqui destacamos os opinativos, porque possibilitam o desenvolvimento da criança por meio da aquisição de outras competências (convencer e persuadir) usadas socialmente, não se limitando, portanto, as interações da criança aos textos de ficção, como mais usual no ensino em fase inicial Assim, o conceito de internalização e de ZDP levou-nos a perceber que a criança pode perfeitamente aprender a argumentar por escrito, contanto que lhe ensinem e lhe possibilitem sua interação com esse gênero de textos. [B.4: 60]

(62) Mais uma vez, aqui, as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise lingüística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem. [D.2: 35]

(63) Nos trabalhos de pesquisa que temos dirigido no LAEL-PUC/SP, todas essas dificuldades têm ficado evidentes. Nesses trabalhos, buscamos uma descrição que nos possibilite a construção do que chamamos modelos didáticos de gêneros, que, de acordo com a equipe de Genebra, mais especificamente de acordo com de Pietro et al. (1997), seria um objeto descritivo e operacional construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e orientar as práticas. Esse modelo didático desempenharia um papel de exemplo, guiando os objetivos a serem atingidos e a elaboração de seqüências didáticas apropriadas a esses objetivos (...). [1.2: 100-1]

Do ponto de vista particularmente metodológico, esse modo de reenunciação do conceito de gênero supõe a necessidade de investir em procedimentos de descrição de gêneros para fins didático-pedagógicos.

(64) Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros, para a descrição dos seus componentes, descrição essa que julgamos imprescindível e anterior a qualquer projeto de intervenção didática levado a sério. Portanto, é para essa questão que dirijo minha intervenção nesta mesa: como isolar esses diferentes componentes de forma que possam ser transmissíveis e generalizáveis? Como descrever gêneros? [1.2: 95]

(65) (...) como os processos de construção da significação, os modos de organização dos discursos e a organização estrutural dos enunciados são vistos, nesta abordagem, como resultantes da situação de produção dos discursos/textos, torna-se também necessário um processo acurado de descrição dos gêneros discursivos, no que diz respeito à sua situação de produção, temas, forma composicional e marcas lingüísticas, assim como a disponibilização destas descrições em textos de divulgação teórica (subsídios) e em materiais didáticos implicados na formação contínua dos professores. (...) este último procedimento mencionado acima (o da descrição acurados gêneros discursivos) é também necessário para a determinação do grau de complexidade do objeto de ensino-aprendizagem (...). [D.2: 32]

Finalmente, a dimensão didático-pedagógica de que se reveste a reflexão sobre gênero no âmbito da corrente teórico-disciplinar em questão supõe ainda uma postura

intervencionista direcionada particularmente para um outro domínio institucional – aquele da normatização oficial do ensino de português, materializado nos PCN de *Língua Portuguesa* (ensino fundamental), documento em grande medida fundado, do ponto de vista teórico-disciplinar, nos *estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar*. Avaliaremos detidamente esse fenômeno mais adiante, quando da análise do tratamento do conceito de gênero nesse domínio institucional particular. Por ora, importa antecipar em que medida a reenunção de todo o aparelho teórico e metodológico construído – pensamento bakhtiniano, psicologia sócio-histórica vygotskyana, perspectiva interacionista de viés sócio-discursivo – no contexto de uma outra instituição configura-se como complementaridade dos planos teórico-disciplinar e didático com aquele da normatização oficial, os três considerados indissociáveis no modo de reenunção do conceito de gênero pela corrente teórico-disciplinar em questão.

(66) A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. [D.2: 27]

(67) Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem [nos PCNs] são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: (...) as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. [D.2: 30]

(68) Atualmente, sem dúvida alguma, um desses objetos, cuja pertinência é quase consensualmente aceita é exatamente o gênero (de texto ou de discurso, de acordo com a teoria adotada). Evidência do que afirmamos pode ser depreendida na leitura dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, nos quais se afirma, explicitamente, que ‘a noção de gênero, enquanto constitutiva do texto, *precisa* ser tomada como objeto de ensino’ (cf. Bräkling et al., 1998: 13, grifo nosso). [1.2: 94-5]

(69) Sem dúvida, no quadro da didática de línguas, como o faz os PCNs para Língua Portuguesa, concordamos com a afirmação de que aumentar o conhecimento dos aprendizes sobre os gêneros a que não têm acesso no cotidiano é uma tarefa fundamental da escola, pois esses seriam, de acordo com Schneuwly (1994), verdadeiros instrumentos. [1.2: 100]

3.4. Os estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar na reflexão sobre gênero

Como mencionamos no capítulo anterior, quando da análise global dos *pertencimentos teórico-disciplinares* da reflexão sobre gênero, a corrente designada *estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar* é caracterizada pela pluralidade de filiações acadêmicas do conjunto de trabalhos a ela vinculados: a inscrição acadêmico-disciplinar dos mesmos dispersa-se em um rol amplo de programas de pesquisas, direcionados, por sua vez, a objetivos e temas de investigação diversos. O que os articula no agrupamento que propusemos é a remissão a aportes teórico-disciplinares ligados a uma matriz francófona de estudos enunciativos e discursivos. Disso decorre que a inserção da corrente teórico-disciplinar em questão na reflexão sobre gênero privilegia, como um de seus temas de investigação, a articulação do conceito de gênero com questões historicamente ligadas aos estudos do discurso, tal qual *autoria*, *interdiscursividade*, *subjetividade* etc.

(70) A marca ou a falta do “autor” estão ligadas ao gênero do discurso, já que um nome de autor caracteriza um certo modo de ser do discurso, indica que ele não é um discurso cotidiano, indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura, receber um certo estatuto (Foucault, 1992: 46). A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade, e, por esse motivo, a reflexão sobre a autoria não pode estar desvinculada, do nosso ponto de vista, da discussão sobre os gêneros do discurso. [4.15: CD-ROM]

Vale notar que esse tipo de articulação é possível particularmente no âmbito de determinados estudos enunciativo-discursivos – naqueles em que as referências teórico-disciplinares produzidas no domínio acadêmico francófono solidarizam-se, quando

apropriadas pelos *estudos enunciativo-discursivos brasileiros*, com a retomada do pensamento bakhtiniano. Em outros termos, a reflexão sobre gênero não se insere de modo indistinto em quaisquer *estudos enunciativo-discursivos de extração francófona*, mas naqueles que, por um lado, retomaram (do ponto de vista de seu percurso histórico) e retomam Bakhtin e, por outro, que não tomaram como inócua a tarefa de pensar o conceito de discurso – seu objeto de teorização por excelência – pela problematização de (e pelo eventual recurso a) uma teoria do texto, ou mais amplamente, a uma teoria dos agenciamentos lingüísticos considerados constitutivos da instituição discursiva²² – sejam eles enunciativos ou propriamente textuais, constituídos em contextos sócio-histórica, ideológica, comunicativa ou situacionalmente condicionados. A esse propósito, vale mencionar a interessante percepção de Branca-Rossoff (2002) para quem, tal qual considerada nos anos 90, a problemática dos gêneros se afasta da primeira fase da análise do discurso francesa – que não privilegiou a questão do gênero, uma vez que se fundava sobre o procedimento de delimitação de enunciados dispersos em múltiplos domínios discursivos, interpretando seu funcionamento segundo posicionamentos histórica e ideologicamente determinados.

²² Uma tentativa interessante de problematização das fronteiras teórico-disciplinares entre análise do discurso francesa e outros campos, especialmente o da pragmática, é proposta por Possenti (1996). Para o autor: “*A inclusão ou exclusão, em uma teoria do discurso, de pontos de vista da pragmática, da história ou da psicanálise não é obviamente uma questão simples (...). Trata-se, em geral, de uma questão de política de conhecimento. Mas pode ser, também, e freqüentemente o é, uma questão de preferência (o que não significa que se trate de uma escolha absolutamente livre, de gosto pessoal – este tipo de psicologismo, sim, precisa ser descartado, se bem que certamente se poderia dizer que também o gosto ‘pessoal’ é construído historicamente). Muitas vezes, também trata-se de pôr em relevo um dos aspectos do problema. Afirmar que determinado aspecto é relevante não deveria significar (que se quer dizer) que se trata do único aspecto relevante. É relativamente freqüente, tanto nas chamadas ciências da natureza quanto nas chamadas ciências humanas, que uma teoria não seja global – basta ver as querelas constantes (mesmo nas ditas ciências da natureza) e os esforços para a construção de teorias unificadas, já que os que trabalham nos vários campos são forçados a reconhecer que o seu fornece apenas uma visão parcial dos problemas. É especialmente em teorias que consideram constitutiva a idéia da dispersão dos discursos que seria estranho que as teorias dos outros ou as outras teorias não pudessem ser consideradas e, mesmo, parcialmente apropriadas.*” (Possenti, 1996: 72) – os grifos são nossos.

Admitindo-se que o problema do estabelecimento de fronteiras entre aquilo que é considerado o *propriamente lingüístico* da linguagem e sua *exterioridade* constitutiva seja pertinente (e, diríamos mesmo, fundador) para a corrente teórico-disciplinar de que tratamos, importa detectar como a tentativa de conciliação dessas duas facetas configura-se nos trabalhos.

(71) Meu objetivo nesta comunicação é pensar a relação linguagem-gêneros do discurso-ensino numa perspectiva discursiva de fonte bakhtiniana; perspectiva que parte da noção de língua como um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Isto é, considera toda palavra produto da interação locutor-ouvinte, escritor-leitor. [4.24: CD-ROM]

Complementarmente, cabe avaliar de que modos o princípio dialógico pressuposto no conceito de gênero, tal qual ele é considerado no pensamento bakhtiniano, é reenunciado no âmbito dessa corrente. Embora a nomeação *gêneros discursivos* (ou *do discurso*) seja consensual para os trabalhos que integram a corrente teórico-disciplinar em questão²³, isso não implica que ela seja transparente, no sentido de remeter a um referente absolutamente bem definido. É, portanto, sobre a natureza dessa dimensão discursiva que se funda grande parte da reflexão sobre gênero.

(72) Assim, a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais, uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se. No caso de gênero discursivo, interferem também os conceitos de plurilingüismo, dialogismo, polifonia, responsabilidade, tom etc. [D.1: 22]

(73) Os gêneros, materjalização textualizada dos discursos, estão, por isso, em constante redimensionamento e reconfiguração e a interpretação de um texto deve ser feita dentro do amplo domínio dos campos discursivos que o circundam pois nenhum texto esgota-se em si mesmo (Gregolin, 1997). Se o campo social da produção dos sentidos é, assim, movente, o que caracteriza um determinado gênero, nesse complexo movimento discursivo de que se alimentam (e se

²³ Opção que parece estar relacionada, por um lado, com a tentativa de manutenção de uma certa coerência terminológica (com a nomeação análise *do discurso*) e, por outro, com o modo de apropriação das idéias bakhtinianas pelos estudos enunciativo-discursivos, isento da mediação particularizada de outros aportes teórico-disciplinares que tematizaram o problema do gênero.

reproduzem) as representações do imaginário coletivo? Como a função autor se articula com os vários gêneros discursivos, em uma determinada cultura, em uma certa época? [4.15: CD-ROM]

(74) Assim, proporcionando ao educando todas as possibilidades para que ele se aproprie dos diferentes gêneros do discurso que circulam socialmente e saiba mover-se no espaço intervalar, entre o sistemático e o não-sistemático, entre o canônico e o não-canônico, entre o novo e o dado que caracteriza a dinâmica do gênero e que é próprio do plano discursivo, o exercício da linguagem será o lugar da sua autonomização e da sua constituição como sujeito. [4.24: CD-ROM]

Reenunciado de um tal modo, o objeto-gênero permite a convocação de uma série de dicotomias a ele conexas, que buscam especificar a natureza dialógica inscrita no conceito. Entre elas, encontra-se:

a) a distinção entre *intertextualidade* e *interdiscursividade*.

(75) Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos). [D.1: 19]

b) a distinção entre os pólos *variedade* e *estabilidade* na constituição do objeto-gênero.

(76) O reconhecimento dessa extrema variedade e ao mesmo tempo de uma relativa estabilidade que caracteriza os gêneros têm levado ultimamente os estudiosos da linguagem, especialmente aqueles preocupados com a questão do ensino à busca de uma classificação/ tipologização dos discursos. [4.24: CD-ROM]

A dicotomia que aparece, entretanto, como crucial na tentativa de contemplar a natureza dialógica do conceito de gênero é a que busca distinguir *texto* de *discurso* e, complementarmente, *tipologia textual* e *gênero do discurso*. De modo geral, essas dicotomias são consideradas pelo recurso ao pensamento bakhtiniano, ou melhor, ao que se supõe ser uma apropriação adequada das idéias de Bakhtin²⁴.

²⁴ A propósito das diferentes leituras do pensamento bakhtiniano, cabe considerar a advertência de Possenti, em prefácio ao estudo de Faraco (2003). No final de seu texto, Possenti indaga e assinala: “*Então Bakhtin*”

(77) A partir da hipótese de Bakhtin de que mesmo as formas mais elaboradas e complexas de enunciados se fundam sobre um certo número de formas elementares que é preciso provavelmente considerar como prototípicas, Adam vai se dedicar a desenvolver uma hipótese sobre essas unidades mínimas de composição textual, formas fundamentais da linguagem ordinária, procurando deslocar a análise de Bakhtin do campo sociolingüístico dos gêneros do discurso em direção ao mais estritamente lingüístico da textualidade. Isto é, refletir sobre certas categorias que estão na base de toda composição textual, tendo em vista uma teoria de tipologia baseada na estrutura seqüencial prototípica dos textos.

(...) Embora reconheça tudo isso, isto é, que a lingüística textual não se funda numa ilusória concepção autonomista do estudo da linguagem, vai operar uma provisória suspensão das condições sócio-históricas de produção dos enunciados para considerá-los apenas enquanto seqüência lingüística. Para isso vai operar com uma definição de texto como objeto abstrato, oposto ao discurso que é concreto, produzido em uma situação determinada sob o efeito de uma rede complexa de determinações extra-lingüísticas (sociais, ideológicas etc.). Propõe cinco tipos de estruturas seqüenciais de base: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo. [4.24: CD-ROM]

(78) Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. [D.1: 16]

(79) Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo. [D.1: 20]

É interessante notar que essas percepções sobre o estatuto, diríamos, *discursivo* do conceito de gênero contemplam, também no âmbito da corrente em questão, preocupações de ordem didática, em uma direção que não focaliza questões como *modelos didáticos* de ensino-aprendizagem da língua por meio dos gêneros, mas que busca propor elementos para a problematização da natureza mesma do conceito, a partir da crítica ao modo como ele é tratado pela instituição oficial de normatização do ensino de língua no país e, mais especificamente, pelos PCN.

resolveu todos os problemas teóricos e metodológicos? Nada mais anti-bakhtiniano. Pensar assim seria reduzir seu pensamento a um manual, que é o que menos se pode fazer, seja porque continua havendo história e vida, seja porque seu fraco talvez seja exatamente a falta de decisões metodológicas. O que não é um problema grave, porque nunca se pretendeu cientista. Quem sente falta delas que as elabore." (Possenti, 2003: 9).

(80) Sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores. [D.1: 24]

Além disso, a reflexão sobre o conceito de gênero pode ainda ter por destinatárias as práticas didáticas de ensino-aprendizagem de língua na escola, o que explicita que tal reflexão, nesta como nas demais correntes teórico-disciplinares, constitui-se como lugar privilegiado de diálogo – por meio de confrontos, adesões, denegações etc. – entre os estudos da linguagem e a didática da língua portuguesa.

(81) Cabe à escola cuidar para que os educandos ampliem ao longo dos anos de escolaridade seu contato e sua capacidade de manejar toda a gama heterogênea dos gêneros do discurso (orais e escritos) incluindo desde réplicas do diálogo cotidiano (conforme a diversidade que podem apresentar segundo os temas, as situações comunicativas e os recursos lingüísticos adequados), o relato familiar, a carta (em suas variadas formas), o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais, as variadas formas de narrativas (mitos, contos, lendas), o universo das declarações públicas (que compreendem as declarações sociais, políticas) até as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (Bakhtin, 1992). [4.24: CD-ROM]

3.5. *Outros pertencimentos teórico-disciplinares* na reflexão sobre gênero

O que caracterizamos, levando-se em conta a especificidade do *corpus* de que nos ocupamos, como *outros pertencimentos teórico-disciplinares* consiste, na verdade, em um conjunto diverso de trabalhos que, como mencionamos anteriormente, ou não se inscrevem explicitamente em uma corrente teórico-disciplinar particular ou, inscritos em uma corrente teórico-disciplinar academicamente reconhecida como tal (Sociolingüística, Pragmática,

Psicolinguística etc.), não têm explicitamente tomado parte da reflexão sobre gênero tal qual ela se configura na conjuntura acadêmico-científica brasileira mais recente. Para a análise do *corpus* sob um enfoque linguístico-temático, elegemos três trabalhos, localizados, cada um, em três dessas correntes teórico-disciplinares: Sociolinguística, Pragmática e Psicolinguística.

Ao tentar demarcar um estatuto para o objeto-gênero, cada uma dessas três correntes reenuncia tal objeto segundo o sistema de restrições teóricas, epistemológicas e metodológicas que as delimitam como área específica no campo dos estudos da linguagem²⁵.

No caso da Sociolinguística laboviana, ao se afirmar que a questão dos “*gêneros de discurso*” está presente nessa disciplina “*desde seus primórdios*”, assinala-se que

(82) (...) para os sociolinguistas variacionistas, as formas variantes da língua, ou seja, as formas alternativas de se dizer a mesma coisa, apresentam padrões regulares de distribuição, e uma das tarefas do pesquisador consiste em captar essas regularidades, relacionando-as a seu contexto de ocorrência. Ora, um dos traços do contexto a serem considerados pode ser exatamente o tipo de texto em que se insere o fenômeno de variação.

Mas o interesse de Labov por narrativas de experiência pessoal teve motivações mais amplas. Elas emergem como um tipo de discurso que permitiu avaliar a fluência real de pessoas de baixa condição social (...). Esse material, por sua vez, favoreceu a análise da organização do gênero, levando ao trabalho clássico já mencionado sobre as partes componentes da narrativa. [1.1: 81]

Com base na pertinência do conceito de gênero para os estudos em sociolinguística variacionista, apresentam-se três maneiras pelos quais o estudo dos gêneros de discurso pode interessar ao sociolinguista laboviano.

²⁵ Não é necessário advertir que não se pode generalizar os modos de tratamento do conceito de gênero em uma determinada corrente teórico-disciplinar pela consideração de um único trabalho a ela vinculado. Isso seria metodologicamente inadequado se o bloco *outros pertencimentos teórico-disciplinares* a que pertencem os três trabalhos eleitos para análise, nesta seção, tivesse sido considerado foco relevante do conjunto de reflexões que vimos propondo, o que não é o caso. A inclusão dos três trabalhos mencionados, nesta seção de análise, não nos parece, entretanto, inútil, já que nos permite exercitar um dos procedimentos possíveis de abordagem da reflexão do gênero pela pesquisa acadêmico-científica: exatamente o aspecto dessa reflexão que aparece como marginal, embora expressivo em termos quantitativos.

(83) A primeira se identifica com uma tradição que explora a estrutura do texto de per si; outra perspectiva examina se determinado fenômeno pode ser influenciado pelo gênero ou tipo de texto em que se insere. Em outras palavras, o gênero de discurso (ou o tipo de texto) poderia funcionar como uma variável lingüística, como um contexto correlacionado à variação. Finalmente, o terceiro momento caminha no sentido inverso: trata-se da utilização de uma variável lingüística para ajudar a definir e reconhecer um tipo de texto. [1.1: 82]

No que diz respeito à Psicolingüística, ao se buscar analisar eventos interativos de reconstituição narrativa por crianças, propõe-se redimensionar a noção de gêneros a partir da conjugação da conceituação bakhtiniana com as percepções de F. François (1989). Nesse contexto teórico, o objeto-gênero é definido segundo um estatuto que o toma como modo enunciativo, “*ato de linguagem*”. Os gêneros seriam, assim, organizados em função das diferentes “*figuras de tutela ou sustentação*”,

(84) na medida em que o adulto ajuda a criança a contar um fato, a construir uma narrativa, mas também a descrever, explicar ou argumentar. Ou melhor, na medida em que os propósitos do adulto se situam num mundo homólogo àquele da criança ou, ao contrário, operam um deslocamento. [4.8: 322]

Com base nessa concepção de gênero, propõe-se uma espécie de tipologização, baseada no que poderíamos supor como atos ilocutórios do indivíduo ou, como se prefere nomear, “*modos de deslocamento*”.

(85) Como podemos notar é difícil saber se podemos classificar os gêneros. A proposta de F. François (1989a: 132-133) é de organizá-los em função dos modos de deslocamento.

Um primeiro gênero consistiria então em (descrever, contar...), em conservar o tema e acrescentar outras determinações. Por exemplo, a conduta em discurso explicativo pela introdução de encadeamento causal.

(...) Um segundo tipo de gênero discursivo se caracterizaria pelo fato de encadear na asserção que acaba de ser feita, e que se torna, então, tema. (...) Um terceiro gênero seria a série associativa, a do enunciado paralelo ao precedente. (...) Neste caso, conserva-se o predicado e muda-se o que foi dito. Dito de outro modo, assim como propomos considerar a explicação como subgênero do encadeamento metadiscursivo, do mesmo modo, aqui, propomos considerar a associação como subespécie do fio paralelo. [4.8: 323-4]

Finalmente, vale mencionar as estimulantes percepções advindas de uma reflexão filosófica sobre gênero, inscrita academicamente na Pragmática e não por acaso intitulada “*Sobre a instabilidade de gêneros*”.

Com base em Barthes e Bakhtin, principalmente, propõe-se uma crítica ao modo como o objeto-gênero foi conceitualizado ao longo de sua história de teorização, ou seja, uma crítica que tem como destinatário o “efeito ‘rolo-compressor’ da abstração e da homogeneização” com que as teorias clássicas tomaram o problema dos gêneros.

(86) Acredito que as reflexões de Barthes são de enorme valia para todos aqueles que se interessam no fenômeno de gêneros discursivos. O cerne das teorias contemporâneas sobre o gênero está na idéia de que os gêneros são na verdade estratégias padronizadas socialmente. Os gêneros se materializam em formas típicas do discurso que evoluem em resposta às situações e exigências retóricas recorrentes. Ao contrário das teorias clássicas que identificavam os gêneros discursivos formalmente—ou seja, mediante as marcas formais como a voz (ativa vs. passiva), o tempo verbal (presente do indicativo vs. presente histórico), a construção sintática (parataxis vs. hipotaxis) etc.—as teorias mais recentes optam por uma abordagem eminentemente funcional, onde a ênfase recai sobre as estratégias retóricas específicas que são utilizadas bem como os tipos de efeitos desejados. Em outras palavras, os gêneros não se constituem em categorias estanques. Eles estão em um processo constante de transformação, ora se aproximando, ora se distanciando uns dos outros—e, às vezes, até se sobrepondo entre si. Quem os molda, os vigia constantemente, e garante sua sobrevivência é a sociedade ou a “comunidade interpretativa”, para lembrar um termo popularizado por Stanley Fish (1980). [1.14: 187]

Na esteira de Barthes, consideram-se os gêneros *categorias sociais*, como os *mitos*, definidos, tal como propunha Bakhtin, pela *hibridização*, que deve ser tomada como regra e não como exceção.

(87) Gêneros são categorias sociais, como mitos. Também como mitos, se acham fincados na história. “O mito possui um caráter imperativo, interpelatório: tendo surgido de um conceito histórico, vindo diretamente da contingência [...]” (Barthes, 1982: 145). É interessante lembrar, a esse respeito, a observação de Bakhtin (1981: 5) de que, à medida que ocorre o processo que ele chama da “romancização” (em inglês, “*novelization*”) dos demais gêneros literários, “a literatura como um todo se acha envolta num processo de vir a ser”. [1.14: 188]

Demarca-se, portanto, uma postura conceitual que localiza o conceito de gênero para além da empreitada tipológica da epistemologia estruturalista.

(88) Para estes e um número considerável de outros estudiosos contemporâneos, os gêneros são grupos de “textos” (no sentido em que esse termo é utilizado por pensadores pós-estruturalistas como Derrida) historicamente condicionados, constituindo-se em sistemas evolutivos inter-relacionados (e não invariantes trans-históricos, como queriam os teóricos das épocas anteriores). [1.14: 189]

Primeira síntese intermediária

Os modos de reenunciação do conceito de gênero no domínio da teorização acadêmico-científica estabelecem-se, conforme postulamos, pela tentativa de problematização, no contexto das várias correntes teórico-disciplinares que se ocupam do conceito, das fronteiras em que dialogam a materialidade lingüística da linguagem e sua exterioridade constitutiva. É no procedimento de busca – seja explicitando, seja apenas pressupondo – de conciliação dessas duas dimensões da linguagem que se estabelece a apropriação do pensamento bakhtiniano, referência fundante no processo de constituição mais recente da reflexão sobre gênero, no Brasil. A propósito, aliás, desse fenômeno de convocação das idéias bakhtinianas – e de atribuição de pertinência a elas –, é preciso reconhecer que não é a aparição do debate sobre gênero que inaugura a apropriação do aporte teórico bakhtiniano pela pesquisa acadêmico-científica, o que pode ser confirmado, por exemplo, pela consideração dos modos de recepção das idéias de Bakhtin, no Brasil, ainda no final dos anos setenta e início dos oitenta, como mostra o trabalho de Freitas (1994).

Além disso, vale assinalar complementarmente que o conceito de gênero não se configura como o único vetor da circulação das percepções bakhtinianas no Brasil. Mesmo uma verificação assistemática do conjunto de trabalhos acadêmicos que fazem referência a e/ou pressupõem as reflexões do autor explicitaria que ele é relevante não apenas para os estudos lingüísticos como também para estudos ligados a outras disciplinas das chamadas ciências humanas e sociais, incluindo desde os estudos literários, até aqueles localizados no campo da sociolingüística, da etnologia da comunicação, da filosofia da linguagem, da didática de línguas, entre outros²⁶. No que se refere especificamente à reflexão sobre gênero, cremos ser tarefa interessante questionar em que medida o prestígio desse conceito complexifica a difusão/recepção das idéias de Bakhtin na conjuntura acadêmico-científica brasileira e não apenas as *transpõe* de modo eventualmente mais ou menos “adequado”. Ensaçando uma resposta a essa questão, poderíamos supor que a remissão a Bakhtin decorre tão-somente da circulação do texto sobre *O problema dos gêneros do discurso*, escrito em 1952 (ou 1953). Fetichizando esse texto, por meio da afirmação de sua suposta eficácia intrínseca, abdicaríamos, então, de considerar as práticas discursivas que possibilitam as condições de visibilização e prestígio das reflexões bakhtinianas para os estudos de gênero. Desconheceríamos, além disso, que a reenuniação do pensamento bakhtiniano segundo correntes disciplinares diversas é sintomática do fato de que não há difusão/recepção puras, no sentido de absolutamente livres de conflitos decorrentes do funcionamento institucional da produção do saber científico.

²⁶ Uma breve observação do conjunto de trabalhos inscritos na XI Conferência Internacional sobre Bakhtin (realizada no período de 21 a 25 de julho de 2003, na Universidade Federal do Paraná) dá a medida da pluralidade de campos de investigação que se apropriam do pensamento bakhtiniano como referencial teórico, metodológico e epistemológico.

Como buscamos explicitar ao longo deste capítulo, é na base de uma enunciação *polêmica* (Maingueneau, 1984) que se estabelece a convergência necessária para o estabelecimento de um estatuto para o conceito de gênero. O *acordo* sobre a natureza *dialógica* implicada nesse conceito é o que permite a inserção das várias correntes teórico-disciplinares que dele se ocupam, bem como o eventual diálogo entre elas. Em outros termos, o pressuposto comum que as aproxima está no fato de que todas elas, ao reconhecerem o princípio dialógico constitutivo do conceito de gênero, buscam demarcar-se como domínios de saber acadêmico atentos a fenômenos que transcendem a dimensão propriamente (e unicamente) lingüística da linguagem, o que lhes impõe a tarefa complexa – mais ou menos incômoda, um *malaise*, como diria Chiss (1987) – de se inserir no percurso histórico de teorização sobre esse conceito por meio da problematização do caráter formalista – e, eventualmente, da proposição de alternativas teórico-metodológicas ao pendor taxionômico – que marca parte da história de sentidos do conceito.

Esse pressuposto comum a todas as correntes particulariza-se segundo a demarcação de uma posição, a um mesmo tempo, teórica, disciplinar e academicamente motivada. Ao reenunciar o conceito de gênero, as várias correntes definem especificidades que se configuram como: i) demarcação de uma definição do objeto-gênero pela reenunciação de saberes teóricos, disciplinares e acadêmico-científicos a ele associados; ii) demarcação de temas, termos, noções e procedimentos metodológicos em função dos quais se busca apreender o conceito; iii) demarcação da relevância e da pertinência teórico-sociológica da investigação proposta.

Conjugados, esses três eixos permitem a demarcação de um estatuto para o objeto-gênero: trata-se do lugar em que o objeto é definido. Definido no sentido em que Cusin-Berche (2002) toma o “*ato definitório*”, isto é, como ato performativo por excelência, que convoca autores investidos de uma autoridade social e científica reconhecida como tal por seus interlocutores (*ibidem*: 158) ²⁷. Embora se possa dizer que a definição do objeto-gênero se estabeleça na convergência das várias correntes teórico-disciplinares quanto à natureza *dialogica* desse objeto, não se pode dizer que essa natureza seja reenunciada do mesmo modo por essas correntes. Apenas para retomarmos uma das distinções mais significativas no conjunto dos trabalhos, podemos considerar aquela relativa à relação *gênero textual/gênero discursivo*, bem como toda a série de outras distinções, de termos e conceitos nela implicada: *tipo/gênero, texto/discurso, fatores textuais/fatores contextuais*. Ora, essas distinções – e as nomeações particulares que as explicitam – não são transparentes nem remetem ao mesmo conjunto de fenômenos eventualmente implicados na definição do objeto-gênero. A depender da corrente teórico-disciplinar considerada, a adjetivação *textual* pode remeter à natureza *sócio-histórica e interativamente* motivada, ou apenas *comunicativamente* motivada, do objeto. Complementarmente, a adjetivação *discursivo* pode remeter à natureza *sócio-histórica e textualmente* motivada do objeto. Ou seja, não nos parece possível pretender buscar nessas distinções uma espécie de ontologia fundamental que pudesse dar conta de absolutamente todas as propriedades supostamente definidoras do objeto-gênero, uma vez que, não sendo um bloco monolítico, uma entidade

²⁷ Ao tratar do problema da definição, a autora assinala que: “*Se todas as definições, sejam elas descritivas ou construtoras de conceito (portanto, prescritivas), buscam um mesmo fim – a explicação de um item por uma glosa –, suas formas e seus conteúdos variam em função do estatuto dos autores, das perspectivas e das estratégias adotadas.*”²⁷ (Cusin-Berche: 156-7) [“*Si toutes les définitions, qu’elles soient descriptives ou constructives de concept (donc prescriptives), poursuivent un même but, l’explicitation d’un item par une glose, leurs formes et leurs contenus varient en fonction du statut des auteurs, des visées et des stratégies adoptées.*”]

atemporal e a-histórica, ele inscreve, em seu próprio estatuto, a historicidade de sentidos que acompanha o percurso de sua teorização, incluindo a reflexão acadêmico-científica mais recente que buscamos explicitar neste capítulo. O reconhecimento da não-transparência do estatuto do objeto-gênero não nos deve conduzir, portanto, a duas posturas extremadas: por um lado, a postura que *fetichiza* as nomeações do objeto, como se nelas, *per se*, pudessem estar inscritas, de modo transparente, as propriedades do mesmo²⁸. Por outro lado, a postura que defende a impossibilidade absoluta de qualquer investimento de caracterização dos contornos de sentido que delineiam a história mais recente do conceito de gênero, baseada na crença de que *os conceitos permanecem os mesmos*, o que muda são os nomes.

A descrição e análise propostas neste capítulo buscaram evitar esse duplo equívoco. Ao associar os modos de reenunciação do conceito de gênero a constrições, a um mesmo tempo, de ordem teórica, disciplinar e acadêmica, explicitamos ênfases no tratamento do conceito pelas várias correntes teórico-disciplinares que dele se ocupam. Pelo menos duas implicações desses modos de reenunciação do conceito podem ser apontadas:

a) do ponto de vista teórico-disciplinar e acadêmico: a tentativa de problematização da natureza dialógica da linguagem possibilitada pela teorização sobre o conceito de gênero opera como mecanismo de auto-legitimação do próprio campo teórico-disciplinar em que ele se constitui como conceito pertinente. Em outros termos, o conceito de gênero parece surgir muito oportunamente no momento em que noções como a de texto e de discurso, em função da pertinência generalizada que adquiriram ao longo de sua história de circulação no meio acadêmico (integrando, por exemplo, diversas tradições teórico-disciplinares), deixam

²⁸ Uma tal postura parece fundar, por exemplo, as tentativas de demarcação, no campo dos estudos do discurso, de fronteiras teórico-disciplinares entre o que é nomeado como *análise de discurso* e *análise do discurso*, ou entre *Análise Crítica do Discurso* e *Análise do Discurso Crítica*.

de estabelecer uma especificidade para uma disciplina particular, uma vez que tais noções passam a ser *reenunciadas* de modo bastante extensivo por várias delas, e, complementarmente, tornam-se mais fluidas do ponto de vista da possibilidade de estabelecer fronteiras entre essas correntes. Assim, o conceito de gênero atua como dispositivo teórico e disciplinar que garante a reprodutibilidade do exercício acadêmico-disciplinar no campo amplo dos estudos que se voltam para as dimensões textual-enunciativo-discursiva da linguagem;

b) do ponto de vista aplicado: a possibilidade que o conceito de gênero atualiza de se articularem questões teóricas com questões mais aplicadas – especialmente com aquelas ligadas ao ensino de língua na escola. Não é à toa, nessa direção, que o conceito de gênero aparece como pertinente para estudos explicitamente ligados à área de lingüística aplicada e àqueles que – embora mais ligados ao que se convencionou chamar, de modo mais ou menos indistinto, de lingüística do texto, do discurso, da enunciação – manifestam algum tipo de preocupação de ordem didático-pedagógica. Essa natureza didático-pedagógica que marca a reflexão mais recente sobre gênero explica, em grande medida, dois fenômenos: primeiramente, o interesse da pesquisa acadêmica pela caracterização de produções de linguagem tomadas como gênero, as quais, uma vez descritas, podem ser didatizadas. Em segundo lugar, a possibilidade de eleição do conceito como objeto de ensino no contexto do documento mais recente de normatização oficial do ensino de língua portuguesa do governo federal – os PCN. Complementarmente, ainda segundo uma perspectiva aplicada – de cunho, desta vez, mais propriamente moral-sociológico –, pode-se dizer que o conceito de gênero permite a reflexão sobre a necessidade e os modos possíveis de inserção das comunidades lingüísticas e de suas práticas languageiras no mundo *letrado* sócio-historicamente estabelecido como *legítimo*. Com essa natureza de preocupação – diríamos,

intervencionista – de incremento do capital simbólico dos indivíduos, a academia legítima – pretensamente ou não – a função social de que deve estar investida.

Essas duas ordens de implicações mostram que, além de se produzir nas interfaces teórico-disciplinares e acadêmicas produzidas no interior do campo científico em que emerge, a reflexão sobre gênero se produz também na interface com outros domínios institucionais – entre os quais aquele da normatização oficial do ensino de língua portuguesa. Parece óbvio, entretanto, que não é a emergência mais recente do conceito de gênero que inaugura a interseção entre esses domínios institucionais. O que singulariza essa interseção é o fato de que – ao se estabelecer no contexto de constituição mais recente do conceito de gênero – ela é plasmada pela ação de um conjunto de mecanismos institucionais de visibilização e legitimação do conceito. Entre outros, tais mecanismos incluem, do ponto de vista do espaço acadêmico-universitário:

- i) a intensidade e a eficácia com que o discurso acadêmico-científico é divulgado, o que decorre da quantidade crescente de revistas especializadas;
- ii) a frequência com que ocorrem reuniões científicas;
- iii) os intercâmbios promovidos entre pesquisadores de diferentes regiões do país;
- iv) a especificidade da população de pesquisadores em formação nas instituições engajadas, mesmo durante sua formação acadêmica, em atividades de docência, o que possibilita a pertinência do interesse por uma abordagem didático-pedagógica quando do tratamento da questão do gênero;
- v) a otimização da relação do pólo da produção científica com aquele da recepção dessa produção, que inclui, além dos pesquisadores-professores, os alunos-pesquisadores em processo de formação;

vi) a complexificação da relação da academia com a instância oficial de normatização do ensino de língua – o Ministério da Educação e as Secretarias de Estado da Educação.

Entre esses diversos mecanismos de institucionalização do discurso acadêmico-científico sobre gênero, optamos por focar aquele que se refere à relação da academia com a instância oficial de normatização do ensino de língua – o Ministério da Educação do governo federal. Uma tal relação não deve ser pensada como independente dos outros dispositivos. A opção que fizemos, nesse caso, atende a uma delimitação metodológica particularmente relacionada aos objetivos deste estudo. Propomos, assim, para o próximo capítulo, a descrição e análise dos modos de constituição do conceito de gênero no *domínio da normatização oficial* por meio da análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa, documento de regulação do ensino de português no país.

CAPÍTULO 4 O conceito de gênero no domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa

“Os fatos são fáceis. Difíceis de apreender
são as atmosferas que os tornam possíveis”
(Doris Lessing)

O que designamos, no contexto deste estudo, *domínio da normatização oficial* refere-se ao conjunto de práticas oficiais de promoção e execução de políticas públicas destinadas à regulação do funcionamento do sistema educacional no país. Entre os vários níveis – governos federal, estadual ou municipal – em que se pode operar a oficialização dessas políticas está aquele a que se volta o foco de nosso interesse neste estudo – o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) do governo federal. Assim considerado, esse domínio pressupõe, como condição mesma de sua existência, uma outra instância institucional: a legal. É na relação constitutiva (não exclusiva) com essa instância que se define seu estatuto difuso: normatizar o funcionamento do sistema de ensino no país implica a existência de um aparato de normas *legalmente* constituído, em que se busca fundar a função institucional do governo de *promotor/gerenciador* de políticas para a educação e de que advém a autoridade necessária para fazê-lo. Trata-se, portanto, de um estatuto delineado segundo pelo menos duas dimensões indissociáveis: uma de cunho *técnico-administrativo* e outra de cunho *político-legal*. Esse estatuto ambíguo característico do domínio da normatização oficial opera segundo dispositivos institucionais os mais variados, entre os quais: os projetos de avaliação de qualidade, os programas de formação continuada de professores, os programas de análise e de distribuição de livros didáticos, as

propostas curriculares etc. Embora tenham naturezas normatizadoras diversas, tais dispositivos, em seu conjunto, atuam como *lugares de visibilização* das práticas oficiais de normatização do sistema educacional e, nessa direção, têm sido comumente nomeados sob a rubrica *textos ou documentos oficiais*.

Os modos de constituição do domínio da normatização oficial e dos *documentos oficiais* que lhe atribuem visibilidade social são enfatizados por vários estudos que a eles voltaram seu interesse. Frade e Silva (1998), por exemplo, mencionam a natureza ambígua do que designam *textos oficiais*, no contexto de uma investigação do tipo *estudo de caso* em que analisam as formas de recepção desses textos por professores. Para as autoras,

“O texto oficial pode ser considerado sob várias perspectivas e uma das mais recorrentes refere-se aos textos publicados em diários oficiais ligados aos governos. Estes apresentam, como característica predominante, uma dimensão legislativa. Nesses textos, geralmente encontra-se presente uma definição normativa e administrativa e seu conteúdo refere-se ao funcionamento de políticas públicas, à administração governamental mais ampla, à regulamentação da vida administrativa das escolas – como recrutamento e movimentação de pessoal etc. (...) Outra forma de caracterizar o texto oficial pode ser buscada em outro tipo de publicações de Secretarias destinadas às escolas, cuja finalidade principal é redefinir e/ou orientar práticas educativas. No contexto de mudanças das políticas educacionais, geralmente a produção do texto oficial aumenta em volume e aprofundamento e são produzidos programas curriculares e alguns cadernos específicos para destacar determinado aspecto da política educacional.” (Frade e Silva, op. cit.: 96)

Embora reconheçam a dupla natureza em que são constituídos os *documentos oficiais*, Frade e Silva optam por uma definição segundo a qual *texto oficial* seria

“(...) aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional. Da leitura de textos oficiais, dependeria, em grande parte, a implementação das políticas educacionais nas escolas. Nesse campo entrariam

preferencialmente os textos produzidos pelas Secretarias de Educação dos municípios e estados e pelo Ministério da Educação.” (ibidem: 97)

Paveau (1999), por sua vez, partindo de outra perspectiva teórico-metodológica, propõe estudar nos textos oficiais a enunciação, sob o ângulo da representação, ou seja, da maneira como o locutor constrói enunciativamente uma ou várias imagens do destinatário e dele mesmo. Pela análise da materialidade dos textos, a autora detecta e interpreta as ocorrências lingüísticas que indiciam a construção dos papéis dos vários interlocutores implicados na constituição desses textos. Afirma que, nesse gênero de texto, o dizer é produzido segundo uma lógica de “*desencarnação que assegura sua universalidade*”, garantida pelo uso de enunciados generalizantes, voltas impessoais etc. (Paveau, *op. cit.*: 13). A consideração do jogo enunciativo em que se constitui o texto oficial na relação que estabelece com o domínio legal permite-lhe assegurar que

“(…) se o documento oficial, em função de suas origens enunciativas e de sua função institucional, pode assemelhar-se, como gênero do discurso, à Lei, seu funcionamento no universo de discurso que constitui a comunidade educativa não é evidentemente aquele de um texto jurídico. Sua produção, sua recepção e sua aplicação repousam essencialmente sobre a negociação e não sobre a imposição, uma vez que a autoridade não é concebida, seja pelos representantes da instituição seja por seus membros, segundo um ponto de vista autoritário: assim, enquanto o texto legal desenha a silhueta de uma interação locutor/receptor a um mesmo tempo singular e unívoca, definida pela sanção e garantida pela autoridade simbólica de seu produtor; a instituição oficial esboça um intercâmbio marcado pela pluralidade, aberto à negociação e governado por um outro tipo de reconhecimento da autoridade.”¹ (ibidem: 20)

¹ “(…) si l’instruction officielle, du fait de ses origines énonciatives et de sa fonction institutionnelle, peut être apparentée en tant que genre de discours à la Loi, son fonctionnement dans l’univers de discours que constitue la communauté éducative n’est évidemment pas celui d’un texte juridique. Sa production, sa réception et son application reposent essentiellement sur la négociation et non sur l’imposition, puisque la conception de l’autorité, tant par les représentants de l’institution (...) que par ses membres, n’est pas, pour ainsi dire, autoritaire: alors que le texte de Loi dessine la silhouette d’une interaction locuteur/récepteur à la fois singulière et univoque, clôturée par la sanction et garantie par l’autorité symbolique de son producteur, l’instruction officielle esquisse un échange marqué par la pluralité, ouvert à la négociation, et gouverné par un autre type de reconnaissance de l’autorité.” (Paveau: *idem*: 20).

Interesse similar a respeito do estatuto do documento oficial aparece no estimulante estudo de Charaudeau (1984), “*A propósito do gênero Instruções Oficiais*”². A primeira questão apontada pelo autor para a caracterização desse gênero refere-se exatamente ao problema de qual estatuto lhe deve ser atribuído: o gênero *instruções oficiais* integraria o gênero legislativo – uma vez que é materializado em suportes que contêm textos de lei – ou o gênero didático – já que se inscreve no sistema escolar, ocupando nele um lugar preponderante? Ao tentar responder a um tal questionamento, o autor propõe analisar o gênero *instruções oficiais* segundo a concorrência de três discursos – o da lei, o da moral e o do método. Esses três enfoques, tal qual tratados pelo autor, localizariam as *instruções oficiais* na ordem do que ele caracteriza como *estratégia de mistificação*. Vejamos como o autor concebe cada um desses enfoques.

No que respeita ao *discurso da Lei*, o autor assinala que ele se caracteriza pelo fato de que uma “*instância comunicante*” tem o poder de legislar sendo, para tanto, investida desse poder. Essa instância configura-se como “*uma entidade abstrata que engloba todos os parceiros concernidos pela lei*”, associados pela “*existência de um consenso (desejado ou imposto) que os faz participar da constituição de regras de um dado funcionamento social*”. A *instância comunicante* é representada, portanto, não por um sujeito particular, mas por um sujeito coletivo, tal como, dependendo do caso, a sociedade, a instituição etc. Trata-se, segundo o autor (Charaudeau, *op. cit.*: 134), de uma espécie de “*On-inclusif légiférant*”, de que o *legislador* é a figura concreta, o vetor material cuja função é legislar. Essa função é definida por Charaudeau nos termos a seguir.

² As *Instructions officielles* são, para o sistema educacional francês, o equivalente mais próximo ao que tomamos, no Brasil – guardadas obviamente as devidas diferenças –, como *documentos oficiais*.

*“Legislar é dizer. A Lei é antes um discurso: um discurso que, por seu dizer (a palavra configurada), institui uma cena narrativa sobre a qual os papéis dos atores são regrados de modo preciso e determinante, de maneira que eles sejam justificados na e pela Lei ou ‘sancionados’ se se acham fora da lei.”*³ (Charaudeau, *op. cit.*: 134)

O discurso da Lei apresentaria ainda algumas outras propriedades discursivas (*ibidem*: 135-6):

- i) o comportamento delocutivo com que se configura (marcado por uma modalização assertiva); em outros termos, pelo recurso a uma forma impessoal (É proibido...; Cumprase... etc.), de que decorre dizer que *“o discurso da Lei prescreve”*.
- ii) a prescrição que estabelece tem um valor de definição, na medida em que os atores implicados por esse discurso são qualificados segundo a observância (ou não) do que a lei prescreve; assim, *“o discurso da Lei é definicional”*;
- iii) o caráter a um só tempo prescritivo e definicional de que se investe tem valor de permanência temporal. Até que uma nova lei o torne sem efeito, ele é validado independentemente de restrições de ordem temporal; isto é, *“o discurso da Lei é atemporal”*;
- iv) o caráter *“interpelativo”* que o plasma, na medida em que ele constrange todos os membros da sociedade ou da instituição a se reconhecerem no conjunto de atores a que se destina. Assim, seu comportamento delocutivo não exclui o caráter *interpelativo* dele constitutivo.

³ *“Légiférer, c’est: Dire. La Loi, c’est d’abord un discours: un discours qui, par son Dire (la parole configurée), institue une scène narrative sur laquelle les rôles des acteurs sont réglés de façon précise et contraignante de sorte qu’ils soient ‘justifiés’ dans et par la Loi, ou ‘sanctionnés’ s’ils se trouvent hors-la-loi.”* (Charaudeau, *op. cit.*: 134)

No que se refere ao *discurso da Moral*, também materializado no gênero *instruções oficiais*, Charaudeau propõe a existência de uma *instância comunicante* que se auto-institui como uma “*autoridade moral*”. Esse *lugar de autoridade* é fundado no “*valor de exemplo*” de que se pode investir o *sujeito-que-moraliza*. Trata-se, segundo o autor, de um sujeito coletivo exemplar – nos dois sentidos do termo: “*uma figura edificante*” e “*um modelo de referência*”. O conjunto de atos (*Faire*) implicados na materialização do discurso da Moral representam valores positivos (fundados sobre critérios absolutos de distinção do Bem e do Mal) que, uma vez contemplados, promovem a realização do Bem. Para que esse alvo – o Bem – seja alcançado, duas condições se fazem necessárias: por um lado, os valores positivos que associam os atos ao Bem devem ter um caráter universal, isto é, devem ser dados como evidentes, de que decorre que “*o discurso da Moral pressupõe a existência de um Saber: Saber distinguir o Bem do Mal*”. Por outro, todo sujeito deve encontrar uma razão de se constituir agente desses atos, na medida em que se pressupõe que ele tem o dever íntimo de fazer parte do *mundo-do-Bem*. É desse modo que o discurso da Moral pressupõe a existência de uma *busca do progresso* supostamente válida para todos (*ibidem*: 140-1). Esse conjunto de pressupostos em que se funda o discurso da Moral é reforçado por uma espécie de “*contrato de crença*”: crença tanto na autoridade absoluta do sujeito comunicante quanto na certeza dos valores do Bem, o que permite a universalidade do *dever-fazer* a que é convocado o sujeito, todo e qualquer sujeito.

Quanto ao *discurso do método*, Charaudeau (*ibidem*: 147-52) afirma que se trata da descrição de um “*programa a seguir*”, um guia que agencia, entre outros componentes, um “*conselheiro*”, que tem a autoridade para orientar. Daí que o discurso do método não pode ser concebido na instância de uma enunciação injuntiva, pois se trata antes de uma orientação. Supondo que o conselheiro precisa ter uma autoridade, indaga-se o autor:

“O que funda então sua autoridade? Aconselhar é, de algum modo, declarar ao interlocutor: ‘Eu, em teu lugar, faria assim’. O conselheiro fala àquele que será o Agente de um certo Fazer (...).”⁴ (ibidem: 148)

A autoridade do *conselheiro* adquire credibilidade por meio de duas ordens de motivação: a própria *experiência do conselheiro* e também um certo *conhecimento* de que ele é detentor. Assim, deve-se supor que o *conselheiro* “*tenha uma Prática*” de como proceder e “*tenha um conhecimento*” da eficácia do que propõe como método. Além disso, para que tenha credibilidade, o *programa a seguir* deve ser válido para outros que não apenas o *conselheiro*, isto é, deve poder ser transmitido e reproduzido de modo similar por qualquer outro agente, condição necessária para que se institua como modelo. Com base nessa caracterização, o autor propõe alguns componentes desse *programa a seguir*: determinação dos objetivos, determinação e descrição dos dados de base (os objetos de valor), descrição das operações (pragmáticas e intelectivas), descrição de um percurso a seguir, descrição do meio de alcance de um ideal de síntese. Tais componentes definiriam o discurso do Método como uma “*construção a posteriori*” que busca justificar o “*triunfo de uma descoberta*” (ibidem: 149).

Os três discursos em que se constitui o gênero *instruções oficiais* operam, segundo o autor, conforme uma *estratégia de mistificação*, uma vez que nesse gênero se pode denunciar “*um certo jogo de procedimentos discursivos que, tanto se escondem (ou se subvertem) mutuamente a fim de mascarar o Contrato de dizer do Gênero discursivo a que se vincula o texto, quanto fundam um outro Contrato de dizer que não aquele proposto*

⁴ “*Qu’est-ce fonde alors son autorité? Conseiller, c’est, en quelque sorte, déclarer à l’interlocuteur: ‘Moi, à ta place, je ferais ça’. Le Conseiller parle à celui qui va être l’Agent d’un certain Faire (...).” (Charadeau, op. cit.: 148)*

inicialmente” (*ibidem*: 152). As percepções de Charaudeau – bem como aquelas dos demais autores anteriormente citados – permitem caracterizar a natureza plural constitutiva do domínio da normatização oficial, o que parece exigir que se considerem as diversas instâncias institucionais que o delimitam como domínio institucional particular: além da instância *político-legal*, a *científica*, a *ético-moral*, a *didático-pedagógica*.

Quanto a essa última, não é difícil constatar o crescimento expressivo de pesquisas cujos enfoques se voltam particularmente para os mais diversos aspectos da relação entre o ensino de língua e as políticas oficiais de normatização. O conjunto dessas pesquisas, ao demarcar uma área bastante produtiva de investigação das relações entre linguagem, ensino de língua e normatização oficial, evidencia o interesse aplicado – mencionado no capítulo anterior – de várias das subáreas dos estudos da linguagem por questões de ordem didático-pedagógica: tal interesse aparece tanto nas áreas cuja história está constitutivamente relacionada a questões didáticas – a *lingüística aplicada* – quanto naquelas que associam a linguagem a determinações de ordem sociológica, histórica e cultural, como é o caso de algumas das vertentes dos estudos do discurso, por exemplo.

Vários estudos inscritos nessa tendência ampla de investigação poderiam ser mencionados. Trata-se de estudos que visam, por exemplo, entre outras delimitações, a crítica a propostas oficiais de suposto incremento das práticas educativas, a análise de eventos de formação de professores segundo programas prescritos pelos documentos oficiais, a análise de experiências didáticas ensejadas por programas oficiais e a comparação dessas com outras experiências consolidadas sem qualquer influência direta dos programas etc. Assim, seus enfoques temáticos podem contemplar, de modo geral, seja o pólo da produção da *normatização oficial* – governo, ministérios, secretarias estaduais de

educação etc. –, seja o pólo da recepção dessa normatização – os professores, os alunos, a comunidade escolar em seu todo etc –, ou ainda a relação entre esses pólos.

Para o primeiro caso, relativo à análise do pólo da produção da normatização oficial, podemos mencionar, por exemplo, o trabalho de Prado (1999) – que propõe analisar *documentos oficiais* de normatização do ensino de língua, considerando-os um *gênero discursivo* particular e o de Santos (2000) – interessado na análise das noções de sujeito e língua no âmbito de documentos oficiais e de livros didáticos de português.

Para o segundo caso, relativo aos modos de recepção de documentos oficiais pelas práticas didático-pedagógicas de ensino de língua e/ou pelos agentes desse ensino (os professores), podemos mencionar, além do estudo de Frade e Silva (*op. cit.*), o de Pietri (1998) – que analisa o Projeto de Educação Continuada (PEC), evidenciando as relações estabelecidas entre os professores em formação, as agências formadoras (as universidades) e o poder oficial promotor do projeto; o de Aparício (1999) – que busca analisar o impacto da proposta de renovação do ensino de gramática na sala de aula e no discurso de professores da rede estadual paulista – e o de Barbosa (2001) – voltado à discussão dos modos de transposição do conceito de gênero, tal qual tratado nos PCN de Língua Portuguesa, para as práticas de ensino de língua, baseando-se, para tanto, em uma experiência com formação de professores também da rede pública estadual paulista. O trabalho de Marinho (2001) conjuga os dois pólos de constituição do domínio da normatização oficial, isto é, tanto analisa as condições enunciativo-discursivas de produção de documentos oficiais quanto a *leitura* desses documentos pelo professor.

Em se tratando de estudos realizados no exterior – especificamente no mundo francófono – cabe mencionar alguns daqueles publicados no número 101/102 da revista

Pratiques, cuja edição é integralmente consagrada aos textos oficiais e sua relação com o ensino de francês: por exemplo, o estudo de Borowski (1999) e o de Reboul-Touré (1999).

Ao analisar especificamente o funcionamento lingüístico-enunciativo das incisivas no documento de que se ocupa, Borowski afirma que as mesmas, como *discours détaché*, vêm “*apoiar, consolidar, reforçar os conhecimentos transmitidos*”, atendendo a três intenções maiores: “*modificar as representações do destinatário, propor conceitos, definir*” (Borowski: *op. cit.*: 23). O autor descreve e analisa, portanto, os mecanismos lingüísticos da tentativa do locutor de conduzir determinadas leituras do texto oficial pelo destinatário e, por essa via, persuadi-lo da pertinência do documento para o incremento das práticas didáticas.

Reboul-Touré, por sua vez, ao explorar a noção de “*didaticidade*” (Moirand, 1992) nos documentos oficiais – o que os inscreveriam no âmbito de um discurso de transmissão de conhecimentos –, propõe analisar o sentido do conceito de *discurso* nesses documentos. Em outros termos, busca descrever e analisar a relação entre saberes de referência (*discours savants, discours source*) e discursos-segundos. O conceito de discurso é o lugar de observação escolhido para avaliar o grau de didaticidade presente nos documentos. A autora assinala a ambigüidade do texto oficial, uma vez que

“Os documentos oficiais constituem um objeto de estudo complexo porque eles devem apresentar formulações que permitam um acordo, embora haja polifonia de redatores e o público supostamente ‘amplo’ seja, na verdade, aquele constituído dos especialistas das disciplinas. O discurso que resulta dessa situação é um compromisso entre um discurso de informação – em que se busca ‘fazer saber’ (mais particularmente no que se refere aos programas oficiais) e um discurso constituído de traços formais de didaticidade – sem, entretanto, ser um discurso

didático – que tem como finalidade um ‘fazer compreender’ (nos subsídios didáticos de acompanhamento).”⁵ (Reboul-Touré: op. cit.: 57)

A relevância desses dois trabalhos está no fato de, ao descreverem e analisarem sob um enfoque lingüístico-enunciativo os textos oficiais, questionarem seu estatuto institucional: o suposto pertencimento dos textos oficiais ao domínio legal – com todas as implicações decorrentes – é relativizado pelo caráter *didático* que deles é constitutivo. É nessa direção que se pode afirmar que as fronteiras entre o *informativo* e o *didático*, bem como entre o *prescritivo* e o *injuntivo* são bastante móveis em se tratando de documentos oficiais.

Em suma, todos os trabalhos mencionados delineiam, em seu conjunto, um segmento do percurso histórico das relações ensino/normatização oficial pela convocação de aportes teóricos particulares e pela especificação de procedimentos que contemplam, do ponto de vista metodológico, tanto as abordagens mais lingüístico-enunciativas desse percurso quanto aquelas ligadas mais explicitamente a um interesse sociológico, etnográfico – nesse sentido, mais aplicadas.

Em nosso caso, a opção pelo *domínio institucional da normatização oficial* no contexto deste estudo é motivada pela percepção mais ou menos empírica de que ele se constitui em um dos espaços institucionais em que o conceito de gênero circula, bem como a hipótese de que o mesmo está imbricado com o domínio da teorização acadêmico-científica quando do tratamento do conceito. A questão que se impõe, portanto, para a análise que vamos propor mais adiante é: quais as implicações da interrelação dos dois

⁵ “Les I.O. constituent un objet d’étude complexe car elles doivent présenter des formulations permettant un accord bien qu’il y ait polyphonie de rédacteurs et que le public supposé ‘large’ soit en fait celui des spécialistes des disciplines. Le discours qui résulte de cette situation est un compromis entre un discours d’information où l’on cherche à ‘faire savoir’ (plus particulièrement dans les programmes) et un discours porteur de traces formelles de didacticité – sans pour autant être un discours didactique – afin de réaliser un ‘faire comprendre’ (dans les accompagnements).” (Reboul-Touré: op. cit.: 57).

domínios na reflexão mais recente sobre gênero? Em outros termos, o foco de nosso interesse se volta para aquilo que caracteriza o diálogo entre ambos. Entre os vários dispositivos institucionais constitutivos do domínio da normatização oficial do ensino de língua pelos quais poderíamos optar, elegemos aqueles que se buscam investir – no quadro das políticas educacionais oficiais – do estatuto de *referenciais curriculares* para a orientação da prática docente.

4.1. Os *referenciais curriculares* como lugar de visibilização do conceito de gênero no domínio da normatização oficial

Investidos de uma finalidade ligada à orientação da prática pedagógica, os *referenciais curriculares* são considerados, no âmbito deste estudo, um dos lugares de visibilização do conceito de gênero. Identificam-se, de modo amplo, com o que Borowski (*op. cit.*) nomeia “*produções didáticas*”, discursos institucionais ligados ao interesse de transmissão de conhecimentos. Nessa direção, são discursos que buscam a articulação dos debates teóricos sobre o ensino de língua com as práticas cotidianas em sala de aula. Essa conceituação impõe o questionamento sobre o estatuto institucional particular dos *referenciais curriculares*, o que leva a retomar a questão de sua eventual dimensão legal. Levando-se em conta a caracterização do discurso da Lei proposta por Charaudeau (*op. cit.*), poderíamos nos indagar se os referenciais curriculares participam, de fato, daquilo que o autor caracteriza como um discurso legal, já que, entre outros aspectos,

i) seu caráter prescritivo é atenuado, por um lado, por orientações de cunho didático-metodológico e, por outro, por referências explicitamente teóricas que têm lugar importante nos textos;

ii) seu caráter definicional é relativizado na medida em que a definição de um *devoir-faire* (dever-fazer) aparece como proposições do que melhor fazer para aprimorar a prática didática do ensino de língua;

iii) o que se poderia considerar valor atemporal no texto da lei emerge, nos referenciais, como possibilidade: a prescrição que eles encerram tem uma validade não necessariamente universal, mas circunscrita à temporalidade de uma conjuntura educacional particular.

A partir dessa caracterização ampla, poderíamos dizer que, embora os referenciais curriculares sejam enunciados particularmente no domínio da normatização oficial, o que marca sua constituição, entretanto, é o fato de se localizarem nas fronteiras em que se imbricam, entre outros, o domínio oficial, o acadêmico-científico e o didático-pedagógico. Esse estatuto plural supõe uma eficácia prescritiva, uma vez que as orientações curriculares implicadas nos referenciais representam passos de um programa a seguir: como a realização desse programa pressupõe o êxito, tais orientações aparecem como as *boas orientações*, as *mais adequadas*. Assim, ao propor orientações, os referenciais colocam seu destinatário no universo de pertinência daqueles que *devem* seguir as orientações propostas. Em outros termos, para esses documentos oficiais particulares, propor orientações pressupõe que elas sejam seguidas, o que se materializa, do ponto de vista enunciativo, em uma relação de implicação codificada em *Há orientações, elas são as adequadas, portanto, sigam-nas*. É uma tal caracterização que nos permitirá avaliar os modos de reenunciação do conceito de gênero no domínio da normatização oficial a partir da imbricação constitutiva desse último com o domínio da teorização acadêmico-científica. Essa opção teórico-metodológica circunscreve-se em um *corpus* específico – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, considerados, neste estudo, um tipo

particular de *documento oficial* do domínio da normatização oficial, ou seja, *referenciais curriculares*.

4.2. Os PCN como *referenciais curriculares*

4.2.1. Algumas decisões preliminares de ordem metodológica

A opção pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental para a Língua Portuguesa se funda no objeto mesmo de que nos ocupamos neste estudo: o conceito de gênero é, nesse documento particular, eleito como conceito-chave para a operacionalização do ensino de português⁶. Essa delimitação será efetivada, logo adiante, por meio da abordagem conjuntural das condições de aparecimento desse documento como *lugar de visibilização* do conceito de gênero – o que implica compreender qual seu estatuto e como se estabelece a legitimidade de que se busca investir. Em um capítulo seguinte, proporemos a análise dos modos de reenuniação desse conceito nos PCN, o que implica considerar a materialidade lingüística do documento.

Não é inútil assinalar que essas opções metodológicas delimitam uma certa especificidade para este estudo, diferenciando-o de vários daqueles – mencionados anteriormente – que, embora voltados à análise dos PCN, não têm como foco principal de interesse a consideração dos modos de constituição de um conceito – em nosso caso, o de gênero – a partir especificamente da descrição e análise das fronteiras em que se entrecruzam o domínio da normatização oficial e aquele da teorização acadêmico-

⁶ Essa opção definiu uma outra: a não-consideração dos *PCN do Ensino Médio*, nos quais o conceito de gênero não é explicitamente colocado em uma posição central.

científica. A explicitação desse foco é pertinente porque assinala nossa renúncia a um certo *desejo de exaustividade* que as múltiplas possibilidades de abordagem de documentos oficiais como os PCN suscitam⁷.

Antes de traçarmos os contornos conjunturais de aparecimento dos PCN, cabe enfocar ainda seu aspecto mais propriamente material, ou seja, aquilo que os define como suporte material em que se semiotiza a normatização oficial. Assim, o que vimos denominando, de modo mais ou menos genérico, *PCN* remete a um conjunto de textos organizados segundo as diversas áreas de conhecimento – língua portuguesa, matemática, educação física, arte etc. – e os vários níveis de progressão institucional daquilo que a LDB definiu – em seu *Título V*, referente aos *níveis e modalidades de educação e ensino* – como “Educação Básica”⁸, que compreende três grandes intervalos de escolaridade – *educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*. Quanto ao *ensino fundamental* – embora a LDB tenha facultado aos sistemas de ensino a decisão de dividi-lo ou não em ciclos e, no caso de optarem pela divisão, a decisão de quantos seriam os ciclos –, os PCN relativos a esse nível são organizados segundo a especificação de dois blocos – *primeiro e segundo ciclos* (compreendendo o que comumente foi considerado 1^a. a 4^a. série) e *terceiro e quarto ciclos* (5^a. a 8^a. série).

No que respeita aos PCN do ensino fundamental para a Língua Portuguesa – *corpus* particular por que optamos neste estudo – temos dois textos: um relativo aos *1^o. e 2^o. Ciclos*

⁷ Como antecipamos na Introdução deste estudo, entre os vários focos a que se poderia voltar nosso interesse quando da análise dos PCN – o que não é o caso –, está aquele da recepção do conceito de gênero pela comunidade supostamente tomada como aquela que o deve consumir. Parece evidente que não haja qualquer garantia, em se analisando os modos de constituição da reflexão sobre gênero nos domínios da teorização acadêmico-científica e naquele da normatização oficial, de se compreenderem vários dos efeitos desse processo na recepção do conceito pelas práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

⁸ Há *referenciais curriculares* que contemplam outras modalidades de educação no âmbito do sistema nacional de educação, tais quais os referenciais ligados à Educação Indígena.

e, outro, aos 3^o. e 4^o. Ciclos. Acompanham tais textos – embora não integrando nosso *corpus* –, três outros textos:

a) um texto introdutório (PCN – Introdução), justificando as finalidades do documento e apresentando reflexões gerais sobre cada área específica de estudos;

b) os *PCN – Temas transversais*, texto contendo um conjunto de macrotemáticas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) que devem integrar as várias áreas, embora não sejam consideradas conteúdos específicos das mesmas;

c) os *PCN em Ação* – texto de caráter mais técnico-metodológico relativo ao programa homônimo, organizado em módulos de estudo compostos por atividades que visam à implementação dos princípios e orientações propostos nos PCN de Língua Portuguesa.

Cada um dos dois textos referentes ao ensino fundamental organiza-se em duas grandes partes: em uma primeira, temos a caracterização geral da área de língua portuguesa, bem como a apresentação dos *objetivos*, dos *conteúdos* e dos *critérios de avaliação* a ela correspondentes. Em uma segunda, esses elementos são apresentados segundo as especificidades de cada ciclo a que se refere o documento – 1^o. e 2^o. Ciclos e 3^o. e 4^o. Ciclos –, o que consiste, entre outras proposições, na descrição do tratamento didático a que se devem submeter os conteúdos e na especificação de orientações didáticas para a operacionalização do ensino.

4.2.2. Os contornos conjunturais do aparecimento do documento⁹

Antes de apresentarmos aspectos conjunturais do evento de aparecimento dos PCN, cabe lembrar que o foco da análise que proporemos não está no evento *per se*, como se a descrição do mesmo, em seu suposto *real*, pudesse explicar, por um lado, a constituição da instância oficial normatizadora do ensino de língua e, por outro e mais especificamente, os modos de tratamento do conceito de gênero nessa instância institucional. Assim, os dados conjunturais têm menos a função de direcionar a análise a ser proposta do que de contextualizar essa análise pela consideração de uma das dimensões constitutivas do evento: exatamente o fato de que ele se construiu em um momento particular – delimitável cronologicamente – da história da normatização oficial do ensino de português. Nessa direção, diríamos que a publicização dos PCN do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, em 1997 e 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) do governo federal, insere-se em um percurso histórico de normatização oficial do ensino de língua no país. Embora significativos nesse percurso, os PCN não inauguram a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e a didática eventualmente mais adequados a esse ensino nem se dissociam da massa de documentos oficiais que o vêm normatizando¹⁰. Com base nisso, cabe indagar qual a particularidade de que se investe o documento na conjuntura específica em que emerge e – para os objetivos deste estudo – qual o sentido da eleição do conceito de gênero como fio condutor das propostas didáticas que apresenta. Em outros termos, trata-se de

⁹ Doravante, se não especificado de modo diferente, a denominação *documento* refere-se particularmente aos PCN do ensino fundamental – 1º, 2º, 3º e 4º ciclos – para a Língua Portuguesa.

¹⁰ O trabalho de Marinho (*op. cit.*), por exemplo, contempla, entre outros aspectos, o percurso da normatização oficial do ensino de língua portuguesa pela análise de *propostas curriculares* de vinte estados brasileiros, produzidas nas duas últimas décadas (oitenta e noventa).

questionar sobre as condições conjunturais em que aparece o documento, especificamente o processo de sua elaboração e a política estatal que lhe dá suporte, o que consiste em focalizar alguns aspectos do contexto situacional do evento de seu aparecimento.

Os PCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Entre os vários documentos com que dialogam, explícita ou implicitamente, os PCN, está a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹. Aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996, a chamada Lei Darcy Ribeiro surge na conjuntura de efervescência do ideário *neoliberal* e do modelo de *globalização econômica* que lhe dá visibilidade, ambos subordinando as políticas sociais (as políticas educacionais incluídas) à lógica hegemônica conduzida pelos mecanismos de mercado. Em um contexto histórico de, entre outras, profundas mudanças científico-tecnológicas, um tal ideário busca pôr em questão paradigmas considerados tradicionais no que se refere às relações do homem com o mundo do trabalho, tendo impacto sobre os modos de produção e circulação de bens. Nessa direção, o que está na base do propalado

¹¹ Um tal diálogo está formalmente pressuposto na LDB, que prevê para o ensino fundamental e médio – quando do tratamento do currículo no artigo 26 – uma base comum nacional complementada por uma parte diversificada no âmbito tanto do sistema de ensino quanto no de cada escola. Entretanto, para Saviani (2000: 211), “*não se define qual é a instância competente para estabelecer a base comum nacional que, pela lógica e também pelo disposto na Medida Provisória correspondente, só poderia ser o Conselho Nacional de Educação. Levando-se em conta o disposto no inciso IV do artigo nono, trata-se de uma competência a ser exercida pela União, ou seja, o MEC*”. Situado no contexto de recente aprovação da nova LDB, continua o autor: “*Provavelmente essa ambigüidade tem a ver com o encaminhamento que o MEC vem dando à questão dos ‘Parâmetros Curriculares’ onde parece haver uma oscilação entre a sua adoção obrigatória por todas as escolas dos diferentes Estados e Municípios e a sua consideração apenas como referência a partir da qual os Estados, os Municípios e as próprias escolas formulariam as respectivas propostas curriculares. De qualquer modo, mesmo nesse caso, o encaminhamento da questão dos ‘Parâmetros’ por parte do MEC prevê a manifestação do CNE que nessa matéria tem atribuição deliberativa. Não se compreende, pois, a razão da lacuna do texto da lei.*”

incremento da qualidade da educação parece ser a necessidade política de formar indivíduos competentes para lidar com as tecnologias de comunicação e de produção emergentes. As finalidades da educação deveriam, assim, não apenas contemplar a apreensão de informações, mas sobretudo os modos de apreensão dessas informações: o foco, portanto, não estaria na informação *per se* nem na capacidade de acúmulo da mesma, mas no desenvolvimento da competência para apreendê-la de maneira eficaz, de modo a instrumentizá-la para a otimização do processo produtivo, finalidade primordial no contexto de industrialização e urbanização crescentes, de expansão dos meios de comunicação eletrônicos etc. No que respeita particularmente à relação do indivíduo com os bens culturais socialmente produzidos, caberia *formar cidadãos* capazes de participar da dinâmica de transformações que o mundo globalizado ensejava e do conjunto de necessidades que tornava pertinente: na relação do indivíduo com a tarefa de leitura, por exemplo, desloca-se o foco sobre a atividade de *mera* decifração do registro escrito (como código estruturado) para a atividade de instrumentalização pragmática desse registro para fins de promoção individual e social.

Os quatro grandes eixos em que se alicerça a LDB (v. Lira, 2002) parecem ser coerentes com esse ideário de transformação de modelos tidos como ultrapassados e com o conseqüente compromisso com a inovação: “*i) descentralização da gestão educacional; ii) democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; iii) garantia de insumos básicos a fim de se oferecer, de fato, uma educação de qualidade; iv) desenvolvimento de um robusto sistema de avaliação, capaz de conferir o adequado acompanhamento dos processos educacionais*” (Lira, 2002: 9).

Esses eixos da Lei, ao explicitarem a intenção de mudanças nos marcos normativos dos sistemas de ensino, buscam contemplar o problema histórico do advento da educação

como questão nacional (Saviani, 2000). Nessa direção, estabelecem um estatuto novo para a União – considerada, agora, instância coordenadora da política nacional de educação – e, em consequência, um novo papel para os Estados e Municípios, tornados colaboradores, partícipes dessa política, o que representaria um avanço em relação ao direcionamento vertical que historicamente teria marcado a relação do poder público federal com aqueles dos estados e municípios.

Os PCN parecem integrar o espírito de inovação e a meta de globalização do acesso de todos ao conjunto das transformações pressupostas pela nova LDB. Essa suposição é explicitamente manifesta pelo material de apoio “*Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – e a Rede Arte na Escola*”, texto produzido pela Secretaria da Educação Fundamental do MEC. Segundo o texto,

“(...) os PCN não são uma coleção de regras impostas do alto sobre o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência consistente para a radical transformação dos objetivos, conteúdos e didática do ensino de primeiro grau. Essa transformação equivale a pôr em prática os princípios da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB sustenta que o compromisso por excelência da escola brasileira é com a construção da cidadania. Os PCN entendem esse compromisso de uma forma muito enfática: a criança não é só a cidadã do futuro, é cidadã já. Esse é o marco central do projeto.” (BRASIL, 1997: 3-4)

Ocorre que a necessidade de integração de todos ao universo de mudanças implica, por um lado, a comunhão de determinados objetivos e referenciais de saber e, por outro, a possibilidade de avaliação da dinâmica desse processo de integração. Daí que o *desenvolvimento de um robusto sistema de avaliação, capaz de conferir o adequado acompanhamento dos processos educacionais*, proposto na LDB, parece ser um dos vetores

que justificam a elaboração dos PCN. Percepção similar a essa é assinalada por Suassuna, para quem

“Faz parte dessa conjuntura [caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo] a discussão sobre qualidade de ensino, que vem sendo pensada a partir de grandes eixos, entre os quais a avaliação e o currículo ocupam lugar privilegiado. Assim, também não é à toa que o Brasil, juntamente com outros países como o Chile e a Argentina, tenha aceitado se submeter a um sistema internacional de avaliação da qualidade do ensino fundamental” (Suassuna, 1998: 176)

Ainda segundo a autora,

“Em termos de conjuntura nacional, os PCNs foram propostos em meio a debates, ações e fenômenos variados no campo da educação: interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação à distância, avaliação de cursos superiores (o chamado “provão”) etc.” (ibidem: 177)

Os PCN surgem, assim, não apenas como resposta à demanda de integração da sociedade brasileira ao mundo globalizado das transformações (já que são *Parâmetros Nacionais*), mas também como instrumento legitimador de avaliação da eficácia do processo de integração. Em outros termos, ao estabelecer *Parâmetros* de funcionamento nacional da educação, o poder normatizador do estado assegura sua legitimidade de avaliar a execução de seu projeto de integração. Em uma tal dinâmica, o papel coordenador da União aparece muito mais como aquele interessado em avaliar se efetivamente os parâmetros comungados *por todos são por todos* operacionalizados. Na hipótese afirmativa, estaria garantido o êxito do projeto político-oficial de integração. Caso contrário, seria possível identificar as dissonâncias – uma vez que existem *parâmetros* de/para avaliação –,

advertindo com maior eficácia aqueles que por alguma razão encontram-se fora das referências pressupostas pelos parâmetros; em última instância, os discordantes do mencionado projeto político-oficial.

Da elaboração do documento: a autoria difusa

O processo de elaboração dos PCN consistiu na apreciação de uma primeira versão de texto *“elaborada por equipes especialmente contratadas pela SEF/MEC compostas por professores com exercício no ensino fundamental, contando com a assessoria de professores especialistas. Essa primeira versão foi enviada a cerca de 400 consultores: professores universitários de todo o País, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação.”* (CEB/SEF, Parecer 3/97)¹². Segundo o material de apoio mencionado anteriormente – *“Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – e a Rede Arte na Escola”* –,

“Os PCN foram elaborados a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser refeitos, chegando-se, assim, à versão atual.” (BRASIL, 1997: 3)

¹² O estatuto oficial do documento é definido por sua apreciação no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). O parecer *CEB-Par. 3/97* – que teve como relatores Edla de Araújo Lira Soares, Fábio Luís Marinho Aidar, Hermengarda Alves Ludke e Regina Alcântara de Assis – é aprovado em 12/03/97 (Proc. 23001.000102/97-16). A Câmara de Educação Básica do CNE outorga o voto favorável dos relatores aos PCN.

Na percepção de Suassuna, há um duplo problema no encaminhamento do processo de elaboração dos PCN:

“(...) verifica-se que houve um problema de ordem formal – pois eles deveriam ter sido propostos após a definição dos objetivos educacionais pelo CNE – e um problema de ordem política – uma vez que faltou tempo para um amplo debate e foram desconsideradas as experiências diversificadas e muitas vezes bem-sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do Brasil.” (Suassuna, op. cit.: 178)

Esse procedimento de consulta anterior à elaboração efetiva da versão final do documento integra e legitima a própria tentativa do mesmo de se auto-definir como um referencial curricular de caráter nacional. Para Marinho (2001: 21), na base de um tal processo de elaboração está a *“tentativa de busca de consenso, de diluição dos conflitos de posicionamentos”*, o que é propiciado pela suposta atribuição

“(...) de um lado, a diversas mãos o instrumento da sua [do documento] escritura e, de outro, mantendo nas mãos do Governo, do Ministério da Educação, a sua unidade e coerência. Essa escritura múltipla, contraditoriamente, produz o apagamento de vozes, de autoria, de uma não identificação dos próprios sujeitos que dela participam.” (ibidem: 21)

As considerações de Marinho permitem pôr em questão o regime autoral implicado no modo de elaboração dos PCN e, nessa direção, os modos de institucionalização oficial do processo coletivo de escritura de um *referencial curricular* que conta, em sua gênese, com *“autores empíricos com histórias pessoais e inserções profissionais diversas, com uma diversidade de textos e de discursos que compõem as suas estratégias intertextuais e interdiscursivas, num movimento que busca apagar não apenas as contradições dessa*

diversidade, mas também a opacidade dos sentidos e as contradições sociais e políticas constitutivas do terreno em que esse discurso é plantado” (ibidem: 21).

Em suma, a legitimidade de que se busca investir o documento ancora-se, preliminarmente, no próprio modo coletivo de sua elaboração: ele não seria diretivo porque sua autoridade fundamenta-se, para retomar as percepções de Charaudeau (*op. cit.*), na *experiência* e no *conhecimento* da própria comunidade a quem supostamente se destina; no limite, o documento encontra sua justificativa maior no fato de ter sido elaborado na/pela/para a comunidade destinatária, o que atualiza o efeito de consenso e de conciliação de que se busca investir e, em decorrência disso, permite as condições para que emergja como uma proposta, a um mesmo tempo, exitosa e promissora.

A autoria difusa inscrita no processo mesmo de elaboração do documento materializa-se em uma *Ficha Técnica* que aparece no final de cada texto, em que um conjunto de locutores – entre eles, professores e pesquisadores vinculados a tendências teórico-disciplinares e a contextos acadêmicos os mais diversos – são elencados (em ordem alfabética) segundo as rubricas seguintes:

- a) PCN – 1º. e 2º. Ciclos: *Coordenação, Elaboração, Consultoria, Assessoria, Projeto Gráfico e Revisão e Copydesk;*
- b) PCN – 3º. e 4º. Ciclos: *Coordenação Geral, Coordenação de Língua Portuguesa, Elaboração, Consultoria, Assessoria, Revisão e Copydesk e Agradecimentos.*

Ora, assim configurada, a autoria dos PCN dilui-se naquilo que é tomado como dimensão *técnica*, o que impede que se identifiquem mais precisamente as diferentes equipes e as diversas tarefas constitutivas do processo complexo de constituição do documento. Ou seja, a dimensão constitutivamente política da tarefa de elaboração de um novo documento de normatização do ensino de português no país – o que implica a eleição

de determinados parceiros e a renúncia a outros – reduz-se à eventual imparcialidade de uma listagem exposta ao final dos textos do documento.

4.3. Do estatuto plural dos PCN: a demarcação de fronteiras interinstitucionais

Neste capítulo, buscamos traçar alguns dos contornos conjunturais do aparecimento dos PCN a partir da caracterização do domínio da normatização oficial do ensino de Língua Portuguesa, campo institucional em que eles são produzidos como dispositivo regulador das práticas didáticas. Com base nas percepções de autores que se voltaram para o problema das relações entre linguagem, ensino de língua e normatização oficial, bem como na descrição da conjuntura mais ampla em que aparecem os PCN, propusemos conceituá-los como *referenciais curriculares*, modalidade particular de *documento oficial* que se constitui no encontro de determinações de ordem político-legal, acadêmico-científica e didático-pedagógica, entre outras. Tais determinações, por sua vez, ao se demarcarem mutuamente, definem modos de interlocução e interlocutores diversos para/no domínio mais amplo da normatização oficial, senão vejamos, no que se refere às determinações de ordem:

a) teórico-disciplinar: a demarcação de uma interlocução com tradições teórico-disciplinares e acadêmicas diversas que são convocadas para o processo de elaboração do documento: trata-se do alçamento de uma autoria difusa que, explicitamente mencionada na *ficha técnica* dos PCN, pode ser definida pela detecção (como veremos no próximo capítulo) de saberes teórico-disciplinares e acadêmicos manifestos (ou pressupostos) ao longo do texto do documento e, particularmente, na seção “referências bibliográficas”, ao final dele;

b) didático-metodológica: a demarcação de uma interlocução com as práticas de ensino de língua na escola, o que se constitui, aliás, como finalidade última do documento, uma vez

que, ao se configurar institucionalmente como *referenciais curriculares*, ele busca propor “*diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum*” (PCN, Introdução: 49);

c) político-legal: a demarcação de uma interlocução com a nova LDB, tanto em termos mais formais – é na LDB que se funda a possibilidade institucional de existência dos PCN – , quanto em termos políticos – o que se define como inscrição do documento no projeto oficial de integração da sociedade brasileira no mundo *globalizado*, com todas as implicações daí decorrentes, incluído, aliás, o tipo de inserção do governo brasileiro em acordos de âmbito internacional, tais quais aqueles com órgãos como Unesco, BID etc.

É na concorrência dessas várias determinações que se estabelece o lugar do conceito de gênero no domínio da normatização oficial, o que afasta um equívoco tanto politicamente perigoso quanto possa ser teórica, disciplinar e academicamente legitimado. Trata-se do equívoco de interpretar o prestígio do conceito de gênero nos PCN pela defesa de uma suposta eficácia intrínseca, inscrita em propriedades internas ao estatuto teórico e epistemológico do conceito, desconhecendo o conjunto de determinações que delineiam seus modos de constituição na conjuntura institucional brasileira mais recente.

Em função da delimitação metodológica deste estudo, tais determinações serão analisadas, logo adiante, pela ótica da interrelação do domínio da normatização oficial com aquele da teorização acadêmico-científica. Dada essa opção metodológica, o próximo capítulo – que se destina a delinear, sob um enfoque mais propriamente lingüístico-temático, os modos de constituição do conceito de gênero nos PCN – mantém complementaridade com este e com os outros dois precedentes. Nessa direção, que não se estranhe a necessária retomada de considerações já propostas em análises precedentes.

CAPÍTULO 5 Do tratamento do conceito no documento: o enfoque lingüístico

*“Inútil me classificar. Gênero não me interessa mais. Eu quero o mistério”
(Clarice Lispector, in *Visão do Esplendor*)*

Tendo caracterizado o domínio da normatização oficial e afastado o risco de desconhecimento dos contornos mais propriamente conjunturais do aparecimento dos PCN, propomos analisar, neste capítulo, os modos de reenunciação do conceito de gênero nesses assim definidos referenciais curriculares. Como antecipamos no capítulo anterior, os modos de reenunciação do conceito de gênero nos PCN não se dissociam das determinações institucionais que demarcam tanto o lugar desse documento no domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa quanto suas fronteiras em relação a outros domínios institucionais, particularmente, em nosso caso, àquele da teorização acadêmico-científica. Complementarmente, é em função de determinações institucionais que se instaura um estatuto particular para o objeto-gênero no âmbito do documento. Assim, para avaliar como o conceito de gênero é reenunciado nos PCN, cabe compreender, preliminarmente, como esse documento se atribui um estatuto próprio, que se configura como: i) demarcação em relação a um percurso histórico de teorização acadêmico-científica sobre a linguagem e o ensino de língua e ii) demarcação de uma interlocução particular quando de sua publicização.

Vejamos, portanto, como se configuram lingüisticamente essas várias demarcações para, mais adiante, enfocarmos especificamente como o conceito de gênero é reenunciado no documento.

5.1. Da instauração de um estatuto para o documento

5.1.1. A demarcação em relação a um percurso histórico de teorização acadêmico-científica sobre a linguagem e o ensino de língua: o documento como *síntese*

Quando da *apresentação e caracterização da área de Língua Portuguesa*, os PCN enfatizam o papel do ensino de língua portuguesa na conjuntura de avanços científico-tecnológicos que têm estabelecido novos referenciais de relação do indivíduo com a sociedade. Considerando uma tal conjuntura, objetiva-se que *“os alunos adquiriam progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”* (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 41). Tal finalidade é corroborada nos PCN – 3º. e 4º. ciclos –, em que se afirma ser objetivo geral de Língua Portuguesa para o ensino fundamental *“que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.”* (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 32).

Ao buscar caracterizar a área de língua portuguesa, o documento descreve o percurso de discussões que tomam essa área como objeto de interesse, problematizando-a segundo suas finalidades na formação do cidadão competente para viver em uma sociedade em constante transformação.

(1) Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 19)

(2) O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 17)

Os PCN são apresentados, nessa direção, em uma continuidade histórica de busca da qualidade do ensino de língua, engendrada nas últimas décadas, localizando-se no nível mais avançado dessa busca, exatamente no ponto em que se investem de um caráter de *síntese* do percurso histórico de renovação do ensino.

(3) Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita — e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação —, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 19-20)

(4) Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 19)

O percurso de inovações em que se busca inscrever o documento é assinalado pelo reconhecimento de um conjunto de pesquisas que, uma vez divulgadas, desencadearam concepções novas sobre a alfabetização, a leitura e escrita e a necessidade de revisão das práticas de ensino da língua.

(5) Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização.

(...) As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 19-20)

(6) A nova crítica ao ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 17)

(7) É nesse período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas a admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua (...). (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 18)

A referência às pesquisas é apresentada sem qualquer especificação das correntes teóricas e disciplinares de que elas são provenientes. Embora situadas cronologicamente, tais pesquisas se diluem, desse modo, em um percurso teórico e didático – pressuposto como *partilhado* por todos – de transformações das concepções de ensino de língua.

(8) É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar (...). (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 35)

(9) As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento [sobre a escrita] é construído. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 66)

Podemos supor, a partir do exame dos fragmentos acima, que, do ponto de vista acadêmico-científico, os PCN são plasmados segundo um alçamento ao que foi “*acumulado*” em termos de avanços teóricos e “*às condições atuais*”, tomadas como favoráveis: o efeito desse alçamento é a possibilidade de revisão curricular. Assim, considerados como a *síntese* de um percurso, os PCN se auto-legitimam no interior de uma conjuntura institucional – a consolidação de uma “*produção científica*” que dá suporte a inovações – cujos parâmetros são a necessidade de uma certa atualidade teórica com vistas

à revisão de práticas didáticas, de currículos. Em outros termos, é exatamente o fato de “soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década” que garante uma certa legitimidade ao documento.

Nessa direção, é pela demarcação de um certo percurso de reflexão sobre o ensino da língua e em relação ao reconhecimento dos avanços por que ele tem passado, que os PCN definem seu estatuto: essa estratégia de autoinserção em um percurso já delineado instaura a posição *outside* em que se buscam localizar, investindo-os do caráter de *síntese* particular de todos os esforços pela busca de um ensino mais *eficaz*, o que acaba por preservá-los da crítica que os consideraria *apenas* mais um documento, como outros tantos já propostos pela instância oficial.

5.1.2. A demarcação de uma interlocução particular: o rito de apresentação do documento

Como assinalamos na seção anterior, os PCN buscam inserir-se na massa de documentos oficiais de normatização do ensino de português no país. Essa inscrição em um percurso já institucionalizado é explicitada em suas primeiras páginas, na *carta de apresentação* dos textos pelo Ministro da Educação e Cultura. No caso do documento relativo ao 1º. e 2º. Ciclos, temos:

(10) Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. (PCN – 1º. e 2º.: 05)

Quanto ao que diz respeito ao 3º. e 4º. Ciclos, assinala-se que

(11) Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação. (PCN – 3º. e 4º.: 05)

Uma entre as possibilidades de caracterizar enunciativamente os PCN é exatamente interpretar seu modo de apresentação ou, mais especificamente, o gesto que instaura sua publicização, a voz que o chama, destina-o e o nomeia para finalidades particulares. Um dos movimentos dessa apresentação tem a ver – como já mencionamos – com a tentativa explícita do documento de se auto-circunscrever segundo um ponto de vista retrospectivo: ele representaria “*a soma de esforços*”, o “*resultado de um longo trabalho*”, de “*um longo caminho*”, de uma “*jornada*”. Essa espécie de percurso de elaboração encontra sua legitimidade, por um lado, na autoria coletiva que funda o documento¹, no fato de que ele tem “*a marca de suas experiências e de seus estudos*”, síntese de seus *esforços* e de sua *adesão*. Acresce-se a isso, por outro lado, seu caráter “*atual*”, bem como sua abertura e flexibilidade, o que torna possível sua adaptação “*à realidade de cada região*”.

Considerando-se que os PCN apresentam-se como síntese de um processo, caberia verificar quem são os parceiros de jornada, ou seja, quem constitui (e é constituído em) esse rito de publicização do documento. Um breve exame de um tal rito explicita modos

¹ A interlocução, nesse caso, parece remeter à instância acadêmico-científica (pesquisadores, consultores, pareceristas etc.) tornada partícipe da elaboração do documento.

diversos de estabelecimento da interlocução segundo a instância de escolarização a que se refere a carta de apresentação que integra cada um dos dois textos, senão vejamos:

i) quanto à *designação* da carta de apresentação: nos PCN do 1º. e 2º. Ciclos e nos do 3º. e 4º. Ciclos, esse texto é intitulado “*Ao professor*”;

ii) quanto ao *locutor* que instaura o rito de apresentação: quem assina (portanto, apresenta) os PCN do 1º. e 2º. Ciclos e do 3º. e 4º. Ciclos é o Ministro da Educação e do Desporto.

Esses indícios podem ser melhor examinados se nos detivermos mais detalhadamente em cada uma das duas cartas de apresentação, sobretudo no modo de estabelecimento da interlocução entre quem *apresenta o documento e quem é seu destinatário*.

(12) É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. (...) Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 05)

(13) Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (...). (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 05)

A interlocução, nos dois casos, caracteriza-se por graus diversos de envolvimento locutor/interlocutor. Os PCN do 1º. e 2º. Ciclos são apresentados em um universo de reciprocidade de relações que lembra uma situação de conversação face a face, o que é corroborado por meio de um registro explicitamente não-formal: “*colocamos em suas mãos*”, “*Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa*”. Além disso, utilizam-se marcas de referência direta do locutor em relação ao interlocutor: “*auxiliá-lo na execução de seu trabalho*”; “*à sua casa*”, “*referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria*”, “*em sua escola*”, “*estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu*”.

Tais marcas, em se tratando dos PCN do 3º. e 4º. Ciclos, aparecem somente no último parágrafo da carta de apresentação: “*de sua escola*”, “*de suas aulas*”, “*para sua formação e atualização profissional*”. Há ainda um outro tipo de referência ao interlocutor que se configura indiretamente: “*Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (...)*”.

O interlocutor é constituído nos dois textos, portanto, segundo graus de reciprocidade que vão do maior (caso dos PCN – 1º. e 2º. Ciclos) ao menor envolvimento (caso dos PCN – 3º. e 4º. Ciclos). Uma hipótese possível para a explicação desse procedimento é acreditar que o locutor constrói interlocutores diferenciados segundo demandas protecionistas que supõe necessárias para garantir a interlocução: o interlocutor dos PCN – 1º. e 2º. Ciclos é constituído segundo uma necessidade de motivação suplementar – afinal, trata-se do professor das séries iniciais. Daí que se faz necessário constituir uma cena enunciativa que remete a uma situação familiar, doméstica (*a escola como a segunda família*) e um registro de linguagem explicitamente informal. Esse efeito de protecionismo é minimizado nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos. Embora construído segundo modos de reciprocidade diversos em cada uma das cartas de apresentação, o locutor põe em cena um enunciador – a instância oficial – que é o mesmo nos dois textos, isto é, aquele que instaura a publicização de um documento cuja função é normatizar o ensino de língua no país.

As considerações precedentes explicitam que, na instauração de um estatuto próprio, os PCN, ao mesmo tempo que se posicionam em relação a um percurso histórico de reflexão sobre o ensino de língua (reconhecendo-o como legítimo), apresentam-se como inovação, ou seja, no quadro de uma enunciação que, ao se instaurar como inédita,

corroborar as condições de legitimação do documento. Atentos a essas percepções, vejamos como o conceito gênero é nele reenunciado.

5.2. Modos de reenuniação do conceito de gênero no documento

Os modos de reenuniação do conceito de gênero nos PCN configuram-se em função de determinações, a um mesmo tempo, de ordem teórico-disciplinar, didático-metodológica e moral-sociológica. Demarcando-se reciprocamente na materialidade do documento, essas determinações acabam por estabelecer modos de interlocução particulares (o que supõe interlocutores diferenciados) com outras instâncias institucionais. Esse conjunto de determinações delinea as relações de imbricação do domínio da normatização oficial com aquele da teorização-acadêmico-científica.

5.2.1. Determinações de ordem teórico-disciplinar

No que respeita a essas determinações, importa indagar como a reenuniação do conceito de gênero supõe a reenuniação de um conjunto de saberes teórica, disciplinar e academicamente situados. Mais especificamente, a reenuniação do conceito de gênero não se dissocia de um certo posicionamento em relação a determinadas concepções de linguagem, língua, texto, discurso etc., bem como em relação às correntes teórico-disciplinares e acadêmicas que lhe dão sustentação na instância acadêmico-científica, como veremos a seguir.

Os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade

Os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade constituem bases da concepção de linguagem por que opta o documento. O princípio da eficácia, por exemplo, é associado, do ponto de vista sintático, a enunciados do tipo “*uso eficaz da linguagem*” ou “*uso da linguagem com eficácia*”.

(14) Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 30)

Já o princípio de adequação reforça o de eficácia pela especificação de seu sentido, em uma fórmula em que *uso eficaz da linguagem* implica *uso adequado*.

(15) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 32)

(16) (...) o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (...). (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 41)

(17) É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 49)

(18) (...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 25)

(19) (...) dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 48)

Esses dois princípios operam ainda conjuntamente em relação ao princípio da competência, considerado também finalidade do ensino de língua.

(20) O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 53)

(21) Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 54)

(22) O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 65)

(23) Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 30)

(24) Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 70)

Quanto ao princípio da diversidade, pode-se dizer que ele é o que ancora, de modo particularmente significativo, o tratamento do conceito de gênero nos PCN, uma vez que é tomado o próprio objetivo do ensino de português: existe uma diversidade de textos constituída socialmente e é necessário contemplar essa diversidade do ponto de vista didático.

É nessa direção que se pode interpretar a recorrência de referências, no documento, à necessidade de ensino-aprendizagem da diversidade textual constitutiva das práticas sociais de linguagem, o que aparece sob as rubricas “*diversidade de textos (ou textual)*”, “*diferentes gêneros/diferentes textos*” etc.

(25) Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda [a exigência atual de níveis de leitura e de escrita diferentes e superiores em relação a demandas sociais passadas], implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a

língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 30)

(26) A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCNs – 1º. e 2º. Ciclos: 34)

(27) Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 55)

(28) Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 57)

(29) Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 68)

(30) Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 23-4)

(31) A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos: deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 26)

(32) Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 66)

Constituído a partir do princípio da diversidade textual, o objeto-gênero é definido como um registro semiótico com uma materialidade lingüística particular, o que, por sua vez, torna possível que seja reenunciado como um “*objeto de ensino*”. Assim, se a diversidade textual pode ser aprendida, os gêneros podem ser ensinados.

(33) Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN – 3º e 4º. Ciclos: 23).

Em outros termos, é exatamente a apreensão do gênero como um construto concreto, isto é, um dispositivo de comunicação investido de uma realidade semiótica mais ou menos reconhecível como tal em uma determinada esfera de prática de linguagem – daí por que passível de ser “*objeto de ensino*” – que justifica a possibilidade de sua aprendizagem:

(34) Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCN – 1º e 2º. Ciclos: 34)

A possibilidade de aprendizagem do gênero supõe a consideração do objeto-texto, tomado como “*unidade de ensino*”, contraparte constitutiva do estatuto de que se investe o conceito de gênero no documento:

(35) Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN – 1º e 2º. Ciclos: 35-6).

(36) Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. (PCN – 3º e 4º. Ciclos: 48).

Do ponto de vista teórico-disciplinar, o princípio da diversidade textual – e o modo como ele opera no estabelecimento de um estatuto para o objeto-gênero – encontra sua motivação em um pressuposto recorrente nos estudos da linguagem de matiz textual-enunciativo-discursivo: exatamente aquele a que fizemos referência quando da análise dos modos de reenunciação do conceito de gênero no domínio acadêmico-científico, qual seja o da natureza constitutivamente heterogênea (em termos bakhtinianos, *dialogica*) da linguagem. Isso implica a atenção não apenas à materialidade propriamente lingüística da linguagem, mas também (e, talvez, principalmente) àquilo que constitui sua exterioridade constitutiva, donde o alçamento do princípio do *uso* (*eficaz, adequado, competente*) como definidor da concepção de linguagem por que optam os PCN:

(37) Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 22)

(38) (...) as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 18)

Assim, o *uso da linguagem* é tomado, no documento, nos limites da *eficácia*, da *adequação* e da *competência*, definidas como a capacidade de *alcançar efeitos em relação ao que se pretende*, já que “*ser usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 22). Em outros termos, “*o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social*” (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 19). Esse uso *eficaz* da linguagem tem por finalidade que o aluno “*se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos*

eficazes nas mais variadas situações.” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 23; PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 19).

Fica legitimada, cientificamente (e, portanto, institucionalmente), a opção pelo conceito de gênero nos PCN, já que essa opção é academicamente motivada, nas “*condições atuais*”, não apenas pelo “*conhecimento didático acumulado*” como também pelas

(39) (...) contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (PCN – 1º. e 2º.: 22).

O conceito de gênero funciona, portanto, como suporte teórico-acadêmico do projeto dos PCN de estabelecer um ensino de português fundamentado na diversidade textual. A questão que se impõe, nessa direção, é exatamente por que esse conceito e não outro, ao que poderíamos confrontar a hipótese de que o conceito de gênero – e os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade implicados na concepção de linguagem por que opta o documento – permitem o diálogo entre diversas correntes teórico-disciplinares no campo dos estudos da linguagem, bem como sua harmonização com o conjunto de contribuições de outras disciplinas. A *harmonização*, nesse caso, deve ser pensada como *efeito de harmonização*, no sentido de que se constitui em estratégia eminentemente política de persuasão da instância oficial quando da reenunção que produz do conceito de gênero. Em outros termos, a eventual conciliação engendrada pelo conceito de gênero não aparece como uma propriedade que lhe é intrínseca, mas como efeito retórico produzido no jogo político de reenunção oficial do conceito.

Assim, o diálogo entre diversas correntes teórico-disciplinares é tomado possível – para retomar ainda uma vez a percepção de Maingueneau (1984) – na base do acordo sobre um conjunto ideológico comum, como modo de garantir a credibilidade necessária para que o documento alcance o objetivo pretendido de “*servir de referencial*” para o trabalho do professor, sendo “*instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático (...) para sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 5).

Considerando que a opção pelo conceito de gênero fundamenta a conciliação, franqueada pelos PCN, de saberes teórico-disciplinares diversos em torno do pressuposto comum relativo à natureza *heterogênea, dialógica* da linguagem, cabe indagar em que medida a comunhão desse pressuposto implica, talvez paradoxalmente, a eleição de alguns entre aqueles saberes, o que, por hipótese, pressupõe a denegação de outros. Em outros termos, cabe avaliar como aquele fundamento teórico-disciplinar comum é especificado segundo a explicitação – a um mesmo tempo, teórica, disciplinar e academicamente motivada – de objetos do saber acadêmico-científico (categorias, noções, termos, temas etc.) que, uma vez mencionados, garantem as bases para o estabelecimento do estatuto do conceito de gênero no documento.

A renúncia de objetos do saber acadêmico-científico

A renúncia de objetos do saber acadêmico-científico configura-se segundo pelo menos três procedimentos, descritos e analisados a seguir. É interessante notar como grande

parte desses procedimentos aparecem naquilo que poderíamos chamar de paratexto do documento, ou seja, sob a forma de notas de rodapé².

a) a menção de termos ou de noções sem referência explícita ao aporte teórico-disciplinar de que eles advêm. Nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos, por exemplo, noções como “*eficácia no uso da linguagem*” (p. 22), “*letramento*” (p. 23), “*registro*” (p. 24), “*interação verbal*” (p. 25), “*gênero*” (p. 26), “*objeto de conhecimento*” (p. 29), “*variedades dialetais ou dialetos*” (p. 31), “*notacional*” (p. 33), “*escrita alfabética*” (p. 33), “*recursos coesivos*” (p. 34), “*intertextualidade*” (p. 34), “*conhecimento letrado*” (p. 34), “*competência discursiva*” (p. 35), “*aspectos notacionais e aspectos discursivos*” (p. 44), “*estratégia de leitura*” (p. 53) aparecem sob a forma de notas de rodapé, segundo uma especificação particular, que circunscreve a definição proposta no âmbito do documento: “*Registro refere-se, aqui, (...)*”; “*Interação verbal, aqui, é entendida (...)*”; “*Coesão, neste documento, (...)*”.

Procedimento similar de reenuniação aparece nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos, em que as noções de “*letramento*” (p. 19), “*seqüências*” (p. 21), “*suporte*” (p. 22), “*competência discursiva, lingüística e estilística*” (p. 23), “*usos públicos da linguagem*” (p. 24), “*refacção; atividade epilíngüística e atividade metalingüística*” (p. 28), “*discretização*” (p. 36) configuram-se segundo o mesmo funcionamento. Além do uso de notas de rodapé na definição de termos, no corpo mesmo dos documentos podem ser detectados procedimentos de definição: nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos, “*linguagem*” e “*língua*” são definidas respectivamente às páginas 23 e 24 e, nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos, à página 20.

² Na análise que propõe dos PCN – com objetivos e delimitações teórico-metodológicas diversos dos nossos –, Marinho (*op. cit.*: 37) agrupa os elementos do paratexto sob a nomeação “*perigrafia textual*”.

O recurso ao “*conhecimento didático acumulado*”, bem como a consideração de contribuições advindas de várias áreas, perpassam o texto do documento. Trata-se da menção de um conjunto de conceitos ditos inovadores no domínio dos estudos da linguagem. É nessa direção que pode ser interpretada a remissão aos conceitos de texto, textualidade, intertextualidade, coesão e coerência, inscritos tradicionalmente no referencial teórico-disciplinar da lingüística textual e de disciplinas que lhe são afins. Essa inscrição, entretanto, é apagada pelo uso de recursos de impessoalização, tal qual o uso de *pode-se dizer, tem sido chamado* etc. – o que parece pressupor que o “*conhecimento acumulado*” seja um “*conhecimento partilhado*”.

(40) Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto tem sido chamado de textualidade.

(...) A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 25-6)

(41) O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.

(...) A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 21)

Além dessa remissão aos estudos do texto, temos ainda a referência a noções mais próximas dos estudos advindos da Sociolingüística e da Pragmática, tal qual aparece nas ocorrências a seguir quando da menção dos termos *erro/adequação* e *variação/variedade lingüística*.

(42) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação à circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 32)

(43) (...) o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado (...) (PCN – 1º e 2º. Ciclos: 41)

(44) A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (PCN – 3º e 4º. Ciclos: 29)

(45) No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que o modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN – 3º e 4º. Ciclos: 31)

b) a menção explícita de autores e de noções a eles associados, tal qual aparece nas notas de rodapé transcritas a seguir.

(46) Os termos “análise lingüística”, “atividade epilingüística” e “atividade metalingüística” são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*. (PCN – 1º e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 38)

(47) Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky. (PCN – 1º e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 86)

(48) O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases. (PCN – 1º e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 88)

(49) Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos [Júlio Ribeiro (ALMEIDA, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida] apresentem-na como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes”. (PCN – 1º e 2º. Ciclos: 89)

(50) Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (in *O texto na sala de aula*) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*). (PCN – 3º e 4º. Ciclos [nota de rodapé]: 35)

c) a menção de termos com vistas a atribuir-lhes um caráter especializado ou circunscrever seu significado às especificações didáticas do documento.

(51) O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 53)

(52) Como já foi explicado anteriormente, o termo “escritor” está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 65)

(53) O termo “rascunho” está sendo usado aqui com o sentido de “esboço” e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com “letra feia” que precisa ser “passado a limpo”. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 73)

(54) Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 79)

(55) Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita, etc. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 84)

(56) Na perspectiva deste documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais (PCN – 3º. e 4º. Ciclos [nota de rodapé]: 35)

Pelo recurso às notas de rodapé – associado à não-explicitação das correntes teórico-disciplinares a que se vinculam os objetos de saber acadêmico-científico mencionados –, os PCN preservam-se da eventual aversão, por parte do interlocutor-professor, aos discursos tipicamente teóricos e institucionais, conforme descreveu o trabalho de Borowski (*op. cit.*: 22). Complementarmente, ao mencionar explicitamente autores e noções a eles associados, bem como ressignificar termos circunscrevendo-os no aparato conceitual que constrói, o documento justifica-se junto à instância acadêmico-científica, preservando-se das críticas que a não-explicitação das fontes de que advêm certos termos e noções (marcados no percurso de reflexão sobre a linguagem e o ensino de língua) poderia produzir. Em suma, os três procedimentos de reenunciação de objetos do saber acadêmico-científico tanto

garantem a adesão do destinatário-professor ao documento quanto acomodam os conflitos constitutivos da remissão a saberes enunciados em outro domínio institucional (o acadêmico-científico). Um tal funcionamento garante a vocação conciliatória do documento, necessária para que possa se estabelecer como documento legítimo.

Como assinalamos, o rol de categorias, conceitos e termos acionado pelos PCN, ao ser reenunciado no interior do documento, permite a especificação da concepção de linguagem por que esse último opta. À diferença, entretanto, do modo de reenunciação de saberes sobre o objeto-gênero no domínio da teorização acadêmico-científica – que supõe a problematização da natureza das relações dialógicas implicadas nesse objeto, com todos os conflitos institucionais daí decorrentes –, nos PCN, tais saberes são acomodados de modo que os conflitos sejam atenuados. Um bom exemplo do que afirmamos é a definição de gênero como *objeto de ensino* acompanhada daquela de texto como *unidade de ensino*. Ora, a eventual polissemia dessas definições, bem como a instabilidade conceitual nelas implicada, são atenuadas no seio do documento, condição para que se estabilize o estatuto do objeto-gênero proposto por ele. Nessa direção, podemos dizer que, no documento, produz-se um efeito de transparência do objeto-gênero, o que o preserva dos conflitos em que esse último se constitui ao ser reenunciado no domínio acadêmico-científico.

Considerando essa hipótese, a questão que se impõe é: se há acomodação aparente de conflitos pela eleição de um certo estatuto para o objeto-gênero nos PCN, quais as motivações teórico-disciplinares e acadêmicas particulares pressupostas nesse estatuto? A consideração dessas motivações é a tarefa que propomos a seguir.

Das motivações teórico-disciplinares e acadêmicas do estatuto do objeto-gênero

Se o *ato definitório* pressupõe, como assinala Cusin-Berche (*op. cit.*), a convocação de uma autoridade social e científica reconhecida como tal pelos interlocutores, podemos assegurar que a definição do estatuto do objeto-gênero nos PCN se configura como eleição, entre os saberes teórico-disciplinares disponíveis no domínio acadêmico-científico, daqueles que garantem mais eficazmente as finalidades didáticas e pedagógicas pressupostas pelo discurso oficial.

Nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos, por exemplo, temos a especificação explícita do sentido em que o objeto-gênero é utilizado, o que aponta, por consequência, para o sentido em que ele deve ser apropriado pelo leitor-destinatário:

(57) O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 26)

Essa menção é corroborada pela definição de gênero apresentada no documento.

Nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos, aparece a seguinte definição:

(58) Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 26)

Nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos, temos como definição a que se segue:

(59) Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 21-2)

É evidente que a definição de gênero dos PCN – 1º. e 2º. Ciclos – é bastante próxima à que aparece nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos. É possível estabelecer um pertencimento dessas formulações à reflexão bakhtiniana sobre gênero. Por um mecanismo de reformulação – na verdade, quase uma citação literal –, retoma-se a percepção que apresenta o autor em “*O problema dos gêneros do discurso*” e cristaliza-se a definição segundo a qual os gêneros seriam “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakhtin [1952/53] 1997: 279) necessários ao estabelecimento da interação verbal. Fundada na autoridade do pensamento bakhtiniano, a definição do objeto-gênero se dá ainda em função da remissão a aportes associados a diversos autores ou correntes teóricas e disciplinares. Nas ocorrências (57), (58) e (59), por exemplo, é possível detectar a referência explícita aos *estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar*³: um primeiro movimento

³ A remissão aos estudos genebrinos na instauração do estatuto atribuído ao objeto-gênero nos PCN decorre, em grande medida, da inserção dos estudos realizados no âmbito do LAEL/PUC-SP no processo de elaboração do documento. Essa inserção é mencionada em grande parte do *corpus* de artigos científicos analisados anteriormente, chegando a configurar-se na proposição de “*níveis de concretização*” dos PCN nas práticas didáticas de ensino de língua. Na apresentação da coletânea não por acaso intitulada “*A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*”, Rojo (2001: 9) adverte: “*Gostaria de dizer que este livro é especialmente dedicado a professores e a multiplicadores e formadores de professores em serviço e pré-serviço, identificados com as propostas presentes nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental,*

consiste em reenunciar as percepções de Schneuwly (1994) a respeito dos três elementos constitutivos do objeto-gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Em seguida, um segundo movimento consiste em definir o objeto como *famílias de textos*, conceituação comprometida com as percepções de Bronckart (1999).

Perpassando todo o documento, encontram-se – como buscamos explicitar – referências a disciplinas cujas fronteiras acadêmicas podem ser delineadas (lingüística textual, análise da conversação, análise do discurso, sociolingüística, pragmática etc.), bem como a saberes ligados às chamadas ciências da educação – tanto no que se refere à psicologia da aprendizagem (sobretudo de linha vygotskyana) quanto à didática geral.

Resumindo, pode-se dizer que o conceito de gênero, tomado operacional para interesses oficiais, permite não apenas a convergência desses saberes teórico-disciplinares, mas também uma circulação, diríamos, exitosa dos mesmos. Em outros termos, o conceito de gênero assume tanto a função (retórica) de harmonização de um conjunto variado de disciplinas quanto a de reenunciação desse conjunto que, passando pelo filtro – eminentemente político – da normatização oficial, pode servir a finalidades didáticas. Tais finalidades supõem a especificação de proposições associadas a uma terminologia particular ligada às ciências da educação, particularmente à *didática especial da língua portuguesa*. Vejamos, portanto, a seguir, como se configura essa faceta mais propriamente didático-metodológica do estatuto do conceito de gênero tal qual delineado nos PCN.

seus leitores prefigurados. Assim sendo, insere-se em um movimento atual de discussão da proposta e de ensaios de concretização de seus princípios e em diálogo com outras iniciativas de mesmas finalidades, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à elaboração de currículos, programas e projetos.”

5.2.2. Determinações de ordem didático-metodológica

Considerando – com base na caracterização de Charaudeau (*op. cit.*) do discurso do método – que o conceito de gênero é constitutivo do “*programa a seguir*” com que se identificam os PCN, resta-nos a tarefa de detectar como se processa a atribuição desse pertencimento do objeto-gênero à instância didática, ou seja, qual seu lugar no conjunto de proposições didático-metodológicas do documento.

Dos conteúdos de Língua Portuguesa e de seu *tratamento didático*

Partindo do pressuposto de que “*a língua se realiza no uso*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 43), o documento propõe que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental sejam selecionados e seqüenciados em função do desenvolvimento das habilidades de *fala, escuta, leitura e escrita*. São, portanto, organizados conforme dois eixos básicos: *o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua*⁴. Quanto ao *uso da língua escrita*, ele subdivide-se, nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos, em *Prática de leitura* e *Prática de produção de texto*, sendo essa última desdobrada em *aspectos discursivos* e *aspectos notacionais*. Nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos, o *uso de língua oral e escrita* pressupõe as práticas de *escuta e leitura de textos* – no caso da língua oral – e *produção de textos orais e escritos* – no caso da língua escrita. O eixo de *reflexão sobre língua e linguagem*, por sua vez, consiste na *prática de análise lingüística*. Seguem os quadros dos blocos de conteúdos:

⁴ Nos PCN – 3º. e 4º. Ciclos, esse segundo eixo é nomeado *reflexão sobre a língua e a linguagem*.

(60)

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas	
	Prática de leitura	Prática de produção de texto
		Aspectos discursivos
Análise e reflexão sobre a língua		

PCN – 1º. e 2º. Ciclos

(61)

Uso de língua oral e escrita		Reflexão sobre língua e linguagem
		Prática de análise lingüística
Prática de escuta e de leitura de textos	Prática de produção de textos orais e escritos	

PCN – 3º. e 4º. Ciclos

Os critérios para a organização e seqüenciação dos conteúdos contemplariam o eixo *USO – REFLEXÃO – USO*, princípio que deve atravessar toda a escolaridade e que implica “*compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos [nota de rodapé]: 44). Trata-se, assim, de um princípio metodológico “*em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 48).

Ao ser definido como “*objeto de ensino*”, o objeto-gênero acaba por constituir-se, no projeto didático-metodológico do documento, como um entre os *conteúdos* a serem ensinados, sendo investido de um “*tratamento didático*” particular. Para que sirva a finalidades didáticas, um primeiro procedimento é apontado como necessário: o reconhecimento de que “*a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados*” (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 49). Isso implica, para os PCN – 1º. e

2º. Ciclos, “*que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 91).

Em seguida, cabe atentar para a seleção, entre a infinidade de gêneros existentes, daqueles que devem ser efetivamente ensinados.

(62) Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (...) é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 24)

(63) A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 53)

Os procedimentos didáticos sugeridos no documento são motivados pela necessidade de que as *práticas de leitura, produção escrita e oral e de análise e reflexão sobre a língua* tenham como parâmetro a “*adequação ao gênero*”, ou melhor, a adequação às características específicas de cada gênero.

(64) (...) sob o título ‘Gêneros discursivos’, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor. (PCNs – 1º. e 2º. Ciclos: 108-9)

(65) (...) são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise linguística.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental a efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

(...) a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 53)

Os critérios para a seleção dos conteúdos e, nessa direção, dos gêneros *mais adequados* levam em conta, entre outros aspectos, “*as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem*” (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 37). Investido de um caráter escolarizado, o objeto-gênero entra em uma dinâmica que determina modos de *seqüenciação didática* visando à *progressão da aprendizagem*. A noção de *progressão*, aliás, aparece de modo significativo na definição do objeto-gênero como objeto de ensino. Segundo Dolz & Schneuwly (1996) – referências significativas para a elaboração dos PCN –, trata-se de um dos elementos-chave do currículo, tendo a ver com a organização temporal do ensino com o objetivo de otimização da aprendizagem⁵.

Em suma, *gênero* é o centro do conjunto de elementos que configuram o que, em didática, designa-se comumente *plano de curso* ou, mais especificamente, *plano de aula*: além de conteúdo de ensino, *gênero* aparece ainda na configuração dos objetivos e dos critérios de avaliação. Essa sobredeterminação do objeto-gênero é bastante recorrente no documento e aparece explicitamente configurada em enunciados como os que se seguem:

⁵ Do ponto de vista didático, vale atentar para o risco implicado em uma certa noção de *progressão* – aquela fundada na idéia aditiva de que o papel da escola seria levar os alunos a se apropriarem de gêneros escritos a partir dos orais com que já estariam acostumados a lidar. Isso, em última análise, pode corroborar a concepção que dicotomiza as práticas orais das letradas, mantendo o mito de que os fatos linguísticos do plano do falado necessariamente precedem (quando precedem), em termos de ensino-aprendizagem, os do plano do escrito. Essa precedência – e o sentido que ela pode adquirir com a noção de *progressão* – pode ser, no mínimo, posta em questão quando consideramos, por exemplo, “*o modo heterogêneo de constituição da escrita*”, tal qual propõe Corrêa (1997).

(66) organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 132)

(67) em função das características do gênero (PCNs – 3º. e 4º. Ciclos: 55)

(68) seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos (...) (PCNs – 3º. e 4º. Ciclos: 58)

(69) conforme o gênero e os propósitos do texto (PCNs – 3º. e 4º. Ciclos: 58)

(70) em função do gênero (PCNs – 3º. e 4º. Ciclos: 60)

Gênero como *conteúdo*: os critérios de seleção

Detenhamo-nos no fato de que os gêneros são tomados como conteúdos: quais são eleitos entre os possíveis mais adequados ao ensino? Nos PCN – 1º. e 2º. Ciclos e 3º. e 4º.

Ciclos, temos, respectivamente, as seguintes listagens:

(71) GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.). (PCNs – 1º. e 2º. Ciclos: 111-2)

(72) GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (PCNs – 1º e 2º. Ciclos: 128-9)

Um rápido exame das listagens acima detecta a variedade de critérios de seleção dos gêneros ditos “adequados” para o ensino. Admitindo-se que exista uma motivação teórica no próprio procedimento que seleciona, podemos afirmar que a eleição proposta evidencia diferentes modos de conceituação do objeto-gênero, a saber:

- i) segundo um determinado princípio de agrupamento de produções de linguagem historicamente cristalizadas: “*quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas*”; “*contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas*”;
- ii) segundo o lugar possível de enunciação dos textos: “*textos teatrais*”;
- iii) segundo um certo registro semiótico que tem uma organização textual específica: “*verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.)*”;
- iv) segundo o meio de circulação social implicado na enunciação dos textos: “*entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão)*”;

v) segundo o suporte do texto: “*textos impressos em embalagens, rótulos*”; “*textos de jornais, revistas e suplementos infantis*”; “*cartazes, folhetos*”;

As possibilidades de exame das listagens propostas são múltiplas: nada impede que façamos outros agrupamentos segundo outros critérios. O que entra em jogo na seleção de produções de linguagem de naturezas explicitamente diversas? Uma tal diversidade de critérios de seleção não estaria relacionada à própria conceituação do objeto? Se considerarmos que o procedimento que define estabelece-se conjuntamente com aquele que nomeia, o que dizer das listagens de produções de linguagem eleitas como “gêneros”: o que aproxima “*contos*”, “*palestras*”, “*textos impressos em embalagens*”, por exemplo? Antes de examinarmos essas questões, vejamos a grade de gêneros dos PCN – 3º. e 4º. Ciclos:

(73)

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta de amor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/ artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

(PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 54)

(74)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• canção• textos dramáticos	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• crônica• conto• poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• entrevista• debate• depoimento	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• artigo• carta do leitor• entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• exposição• seminário• debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• relatório de experiências• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

(PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 57)

O critério de seleção proeminente, no caso dos PCN – 3º. e 4º. Ciclos – parece decorrer da idéia de *circulação social* dos gêneros eleitos, o que leva à seguinte organização: *gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica*. Esse critério atribui uma certa transparência à diversidade de produções de linguagem tomadas como gêneros. Um outro elemento que tenta dar unidade à diversidade é a distinção entre os “*gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos*” e aqueles “*sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos*”.

Presente em ambas as listagens – PCN – 1º. e 2º. Ciclos e 3º. e 4º. Ciclos –, aparece ainda a distinção entre os *gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral* e aqueles destinados ao *trabalho com a linguagem escrita*. Fica evidenciado o interesse do documento em contemplar, do ponto de vista didático, uma preocupação recorrente nos estudos do texto e do discurso: as relações entre oralidade e escrita. Nada mais coerente com a já mencionada referência interdisciplinar que estaria na base de elaboração do

documento, de que fazem parte, entre outras, áreas como lingüística textual, sociolingüística e pragmática.

Finalmente, para ensaiar uma resposta às questões anteriormente propostas, poderíamos dizer que o mesmo procedimento que define o objeto-gênero como “*objeto de ensino*” é aquele que nomeia diferentes produções de linguagem como *gêneros* e, por fim, que seleciona, *sugere, prestigia* um conjunto de *gêneros* mais *adequados* ao ensino de língua portuguesa. O procedimento que funda um certo conceito, que encapsula determinados objetos tomados como pertinentes e que elege, entre eles, os mais necessários para uma certa finalidade é, no caso dos PCN, essencialmente didático. O didático, portanto, sobredetermina o modo como é reenunciado o conceito de gênero nos PCN, de modo que os conflitos relativos aos diferentes tratamentos do conceito, aos percursos de sentidos que ele supostamente adquiriu (do ponto de vista teórico e epistemológico, por exemplo) sejam atenuados. Isso porque a instância didática parece ser exatamente a que harmoniza diferenças, a que constrói o horizonte discursivo em que o documento deve ser interpretado e consumido: como um *parâmetro* a seguir. Vejamos, para finalizar a análise proposta neste capítulo, a terceira ordem de determinações inscrita no modo como o conceito de gênero é definido nos PCN.

5.2.3. Determinações de ordem moral-sociológica

Legitimado, por um lado, teórica e disciplinarmente e, por outro, didática e metodologicamente, o modo de reenunção do conceito de gênero justifica-se ainda, nos PCN, segundo uma motivação, a um só tempo, *moral e sociológica*. Do ponto de vista moral, defender um ensino de língua materna centrado na diversidade tipológico-textual

pressupõe a necessidade de reconhecimento das diferenças constitutivas das interações sociais. Segundo o documento, na sala de aula,

(75) Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito passa emergir, um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 48)

Do ponto de vista sociológico, um ensino de língua materna centrado na diversidade tipológico-textual aponta para o reconhecimento da diversidade sócio-cultural daqueles a quem o ensino de língua se destina. Desse modo e por essa via, atualiza-se o mito da contemplação da diversidade sócio-cultural que marca o conjunto de indivíduos que tem acesso à escola, o que reforça o compromisso político de que se busca investir o documento e, por consequência, legitima a instituição oficial de regulação do ensino.

(76) Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 22-3)

Em outros termos, o documento se auto-legitima por seu próprio modo de enunciação, na medida em que suas finalidades encontram-se justificadas moral e sociologicamente. É nessa direção que poderíamos dizer que as fronteiras entre o plano teórico-acadêmico, o didático-metodológico e o plano político-oficial se imbricam: ou seja, ao mesmo tempo que um conjunto de formulações teórico-disciplinares e didático-metodológicas particulares é eleito pela instância político-oficial — já que essa última tem

poder para tanto –, é exatamente esse conjunto que lança as bases do que é necessário ser dito para que o documento ganhe coerência e atinja seu objetivo político.

Assim, podemos dizer que no estatuto do objeto-gênero convergem motivações não apenas de ordem teórico-disciplinar e didático-metodológica como também de ordem moral-sociológica, as três fundadas em um “*contrato de crença*” (Charaudeau: *op. cit*): crença na autoridade da instância oficial de orientar ações na direção do incremento da qualidade do ensino, recorrendo, para tanto, à diversidade de aportes teórico-disciplinares constitutiva do domínio acadêmico-científico, e crença nos valores positivos que o objeto-gênero, uma vez inserido nas práticas didáticas de ensino da língua portuguesa, atualiza, na medida em que por meio da aprendizagem/apropriação de um tal instrumento – do *objeto de ensino* gênero – torna-se possível a inserção dos indivíduos no mundo letrado, ou seja, sua inclusão nas chamadas *esferas públicas* de utilização da linguagem, o que sustenta o projeto oficial de integração da sociedade brasileira no mundo *globalizado*, projeto inscrito – como assinalamos anteriormente – nas condições de emergência dos PCN.

Segunda síntese intermediária

Para finalizar este capítulo, cabe retomar a indagação sobre o lugar do conceito de gênero no domínio institucional da normatização oficial, em um *documento oficial* cujo estatuto é, conforme vimos, constitutivamente plural. Resumindo as considerações anteriormente apresentadas, podemos dizer que, no caso dos PCN, o conceito de gênero constitui-se segundo o entrecruzamento de disciplinas acadêmicas que, embora diferentes do ponto de vista epistemológico, mantêm afinidades teóricas. Constitui-se, assim, como

ponto de encontro e princípio de coerência de diferentes tendências dos estudos da linguagem, em conjunção com outras associadas à didática e à psicologia. Investido de um caráter conciliatório, o conceito de gênero garante o suporte teórico-acadêmico necessário para que o objetivo de normatização oficial do documento legitime-se acadêmica e cientificamente.

Ao ser alçado a “*objeto de ensino*”, o conceito de gênero torna exequível o projeto do documento de orientar para um *saber fazer*. A autoridade do documento fica legitimada, desse modo, porque ele contempla não somente questões tipicamente teóricas, mas ensina *como fazer*, ou melhor, ensina a *saber como fazer*. O conceito de gênero opera, portanto, com sucesso o entrecruzamento do discurso acadêmico-científico com as práticas didáticas. Em uma palavra, pode-se dizer que o conceito de gênero produz o efeito de conciliação tanto do ponto de vista da normatização oficial e dos efeitos didático-metodológicos que dela devem decorrer, quanto do ponto de vista das divergências entre as correntes teóricas e disciplinares que aparecem, no documento, atenuadas.

Esse funcionamento conciliatório do conceito de gênero apresenta ainda uma outra dimensão: uma intencionalidade de cunho moral-sociológico, inscrita no próprio estatuto de que se investe o conceito no/para o documento. À opção pelo ensino de uma diversidade expressiva de textos, efetivamente produzidos nas mais diversas esferas sociais, articula-se a necessidade de inserir os indivíduos em práticas de linguagem letradas, principalmente naquelas ligadas às *instâncias públicas* de utilização da linguagem.

O que traria, então, de novo o documento? Por um lado, diríamos que o evento mesmo de emergência de um novo documento já implica, inevitavelmente, um certo ineditismo. Por outro, a eleição do conceito de gênero parece ordenar um conjunto de noções dispersas no percurso fragmentado de normatização do ensino de português no país,

tais quais as noções de *coesão, coerência, texto, tipo de texto, discurso, leitura e produção de texto* etc. que, tendo sido apropriadas pelas práticas didáticas de ensino de língua e pela comunidade daqueles a quem se destina comumente a normatização – a comunidade escolar, especialmente –, escapam, com o passar do tempo, do controle normatizador oficial, investindo-se de sentidos os mais diversos ou simplesmente sendo ignoradas por aquelas práticas e pela comunidade.

Assim, no percurso de normatização do ensino de português, os PCN parecem buscar estabelecer uma categoria conciliatória que, ao mesmo tempo que agrega noções dispersas em outros documentos, produz um efeito inovador, já que investida tanto de um valor heurístico particular para explicar como se ensina/aprende língua, quanto de uma eficácia didática renovada para resolver a crise de qualidade que assola o ensino de língua portuguesa, tal qual definida pela instância oficial. O conceito de gênero, ao ser tornado objeto didático – *conteúdo* de ensino – representa a categoria-chave nesse projeto da normatização oficial. Em suma, à percepção de Maingueneau (2002), que postulou que o conceito de gênero “*localiza-se na articulação entre a ordem do texto e aquela do discurso*”, poderíamos acrescentar que o conceito, tal qual se constitui na conjuntura institucional (acadêmico-científica e oficial) brasileira mais recente, localiza-se nas fronteiras em que se encontram a ordem do texto e aquela do discurso, mediadas pela ordem do didático. É essa sobredeterminação do didático – em sua natureza complexa, a um mesmo tempo, acadêmica, disciplinar, teórica e política – que instaura os modos de interlocução entre o domínio da normatização oficial e aquele da teorização acadêmico-científica.

A seguir, à guisa de conclusão, propomos sistematizar o conjunto de considerações até então expostas para, em seguida, sugerir algumas das implicações teóricas e

metodológicas que julgamos serem decorrentes deste estudo, bem como das tarefas de pesquisa que ele coloca em perspectiva.

CONCLUSÃO

*“Só porque vivemos absortos é que não reparamos
que o que nos vai acontecendo deixa intacto, em
cada momento, o que nos pode acontecer”
(J. Saramago in Todos os nomes)*

As observações finais deste estudo devem ser consideradas uma retomada das reflexões expostas anteriormente e explicitação de algumas das contribuições que julgamos decorrentes da problematização da emergência mais recente da questão do gênero.

A possibilidade de dissipar a aparente familiaridade do conceito de gênero pelo investimento em uma reflexão epistemológica, de cunho historiográfico, sobre o evento de aparição mais recente do conceito decorreu, inicialmente, de uma percepção mais ou menos assistemática da relevância do mesmo em um conjunto expressivo de trabalhos acadêmicos na área de lingüística e lingüística aplicada, apresentados em reuniões científicas e/ou publicados em periódicos especializados de circulação nacional. A essa percepção inicial acresceu-se outra, relativa à importância que se vinha atribuindo ao conceito em função de se ter tornado conceito-chave no mais recente documento oficial de normatização do ensino de português no país – os PCN. Essa dupla percepção foi o que possibilitou a determinação de dois domínios em que o conceito estaria circulando, os quais passaram a ser caracterizados pelo caráter constitutivamente institucionalizado de que se investem: o *domínio da teorização acadêmico-científica* e o *domínio da normatização oficial*. A determinação desses domínios pressupôs a determinação de outra noção a eles intimamente associada: a de *lugares de visibilização*, suportes materiais em que se semiotizam certos modos de reenunciação do conceito de gênero. *Reenunciação* que supõe a renúncia às idéias de precedência e sobredeterminação implicadas por uma certa noção de transposição

– aquela voltada à descrição do movimento de passagem de um conceito que, uma vez saturado em uma determinada instância institucional, migraria para outra instância, adquirindo nessa última um estatuto absolutamente inédito. Preferimos, ao contrário, trabalhar com a hipótese de que é na imbricação dos dois domínios mencionados que se poderia interpretar o evento de constituição/circulação do conceito de gênero na conjuntura institucional (particularmente acadêmico-científica e oficial) brasileira mais recente. Implicada em um tal posicionamento teórico e metodológico encontra-se ainda uma outra renúncia: a da idéia de ineditismo de que poderia estar investido, por hipótese, o evento de emergência do conceito, o que consiste em desconhecer o percurso histórico de reflexão em que ele se insere. Desse percurso histórico do conceito faz parte a problematização do estatuto das classificações, do *malaise* que a atividade classificatória coloca especialmente quando fundada em uma atitude, a um mesmo tempo, essencialista – que busca desvelar nos gêneros uma ontologia fundamental – e normativa – que busca atribuir-lhes o estatuto de matriz onde se alojam conteúdos a serem taxionomizados e imitados. De um modo bastante geral, pode-se dizer que, em grande medida, a história do conceito de gênero é a história de adesões, confrontos e denegações em relação a essa dupla atitude. É exatamente em relação a ela que se volta o dialogismo bakhtiniano que, ao pôr em questão o impasse colocado pela dicotomia *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*, propõe uma conceituação de gênero como dispositivo de comunicação sócio-histórica e ideologicamente situado, o que, por sua vez, pressupõe a consideração da natureza constitutivamente heterogênea da linguagem.

É ainda a atenção a essa natureza heterogênea da linguagem, bem como à natureza das relações dialógicas implicadas no conceito de gênero, que permite as condições de atualização do debate sobre o conceito, incluído nessas condições o lugar fundante do

pensamento bakhtiniano. Historicamente e institucionalmente constituído, o percurso de reflexão sobre a questão do gênero não poderia atualizar-se senão em uma conjuntura acadêmico-científica que toma como pertinente a problematização das implicações e dos impasses que a natureza dialógica da linguagem suscita. Uma tal problematização supõe a tarefa de pensar sobre as fronteiras em que dialogam a materialidade lingüística da linguagem e aquilo que se constitui como sua exterioridade constitutiva. Demarca-se, a partir desse *acordo*, desse lugar de convergência, o campo de inserções das várias correntes teórico-disciplinares na reflexão sobre gênero. Não é, portanto, em um vácuo histórico que a reflexão sobre gênero aparece nem que o conceito é reenunciado. O evento de sua aparição instaura-se no interior de um conjunto de fenômenos e tendências, de que podemos apontar:

i) o prestígio que têm adquirido, desde o final da década de 70, os estudos de matiz textual-discursivo, em suas múltiplas nuances, desde a que se refere às teorias do discurso francesas (voltadas à compreensão de questões de subjetividade, história, ideologia etc. na linguagem) até a que se liga às investigações em lingüística textual e análise da conversação (preocupadas com questões de organização textual-pragmática dos discursos – coesão, coerência, referência etc.), passando pelas abordagens comunicativas ou interacionistas privilegiadas pelos estudos em lingüística aplicada com seus respectivos temas de destaque – leitura, produção de textos, aquisição e ensino de língua, interação em sala de aula, letramento etc.;

ii) complementarmente, o alçamento da perspectiva sócio-histórica, sócio-interacionista ou dialógica da linguagem, consolidada pela retomada, circulação e recepção, no Brasil, do ideário bakhtiniano, bem como dos estudos em psicologia social de linha vygtskyana, além

de um conjunto amplo de aportes de que fazem parte nomes como Maingueneau, Foucault, Chartier, Pêcheux, além de autores brasileiros ligados aos estudos enunciativo-discursivos;

iii) a legitimação de questões de ordem didático-pedagógica como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica e, simultaneamente, a consolidação de uma certa autoridade das disciplinas lingüísticas para tratar dessas questões;

iv) a busca de uma categoria que pudesse contemplar, a um mesmo tempo, tanto a apreensão, descrição e análise da multiplicidade de produções textuais alçadas à condição de *corpora* pertinente para a pesquisa em lingüística – textos que conjugam diversos registros semióticos como é o caso daqueles advindos das novas tecnologias de informação/comunicação, por exemplo –, quanto a instrumentalização dessas produções para finalidades didáticas – o que está evidenciado na idéia de gênero como *objeto de ensino*, tal qual defendida pelos PCN.

Esse elenco de fenômenos e tendências de que a emergência mais recente do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira é sintomática parece revelar múltiplas propriedades do objeto encapsulado sob as rubricas *gênero*, *gênero textual* ou *gênero discursivo*. Não se trata, portanto, de um bloco monolítico o objeto de que nos ocupamos neste estudo. As propriedades dele constitutivas não lhe são intrínsecas nem permanecem sempre as mesmas independentemente dos domínios institucionais em que ele circula. Assim, a tarefa de descrição e análise das condições institucionais, bem como das determinações discursivas de emergência do objeto-gênero, tais quais propostas neste trabalho, elegeu um dos aspectos do evento de aparecimento do conceito: aquele relacionado às relações de imbricação entre o domínio da teorização acadêmico-científica e o da normatização oficial. Quanto a esse último, são os seguintes os fenômenos a que a emergência do conceito de gênero dá visibilidade:

i) a continuidade – não inauguração – das relações do saber produzido no espaço universitário com a atuação normatizadora do poder público, especialmente no que se refere à elaboração e operacionalização de currículos, bem como de políticas públicas de avaliação educacional, de formação de professores, de enfrentamento de problemas históricos da educação no país – analfabetismo, repetência e evasão escolares, aceleração da aprendizagem etc.

ii) a difusão de saberes produzidos no domínio acadêmico-científico e seus modos diversos de materialização segundo os textos oficiais – cartilhas, manuais, documentos etc. – que deles se apropriam;

iii) o manejo desses saberes pelos chamados capacitadores de professores, bem como a recepção dos mesmos nas práticas de ensino-aprendizagem da língua na escola.

Estabelecido o campo institucional de conciliação que permite o prestígio do conceito de gênero em cada domínio institucional mencionado e na relação que eles mantêm entre si, foi possível estabelecer o estatuto de que ele se investe na atual conjuntura institucional brasileira. Desse estatuto são constitutivas determinações, a um mesmo tempo, de ordem teórico-disciplinar e acadêmica, de ordem didático-pedagógica e de ordem moral-sociológica. Resumamos – assumindo o risco implicado em todo procedimento de confronto – como essas determinações dialogam na imbricação entre os domínios institucionais:

1) Do ponto de vista teórico-disciplinar e acadêmico: o conceito de gênero, ao ser investido de um valor heurístico renovado para a abordagem da linguagem, permite: a) a problematização (e a conciliação) de categorias limítrofes no campo dos estudos da linguagem, tais quais as de texto/discurso, texto/contexto, tipo/gênero; b) a integração, no campo de reflexão sobre o conceito, de disciplinas que, embora distintas do ponto de vista

de seu percurso histórico, são aproximadas por um pressuposto epistemológico tomado comum: a natureza heterogênea da linguagem; c) a reprodutibilidade do exercício acadêmico-científico, uma vez que, pelo recurso ao conceito de gênero, os estudos lingüísticos ampliam a possibilidade de legitimar seu investimento sobre temas e dados advindos, por exemplo, dos contextos midiáticos (ou seja, das novas tecnologias de informação e comunicação). Legitimam, ainda (revigorando-as), noções historicamente marcadas do ponto de vista teórico e disciplinar que passam a ser complexificadas pelo recurso ao conceito de gênero.

Ora, do ponto de vista da instância oficial, esse conjunto de motivações garante o suporte teórico-disciplinar necessário para que o objetivo da normatização do ensino de língua portuguesa – que tem como *ponto de partida e de chegada o uso da linguagem*, o que implica que *o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações* – seja legitimado científica e academicamente.

2) Do ponto de vista didático-pedagógico: o conceito de gênero, ao adquirir o estatuto de *objeto de ensino*, exige a convocação de disciplinas dos estudos da linguagem particularmente interessadas em problemas de ensino da língua ou daquelas em que questões de ordem didático-pedagógica são tomadas pertinentes. É preferencialmente pela mediação dessas disciplinas – e, obviamente, dos pesquisadores que nelas se inscrevem – que se estabelece a interlocução da instância oficial com aquela da teorização acadêmico-científica. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a ser pensado como vetor de proposições didático-pedagógicas que visam a incrementar o ensino de língua portuguesa. A autoridade da instância oficial é, nessa direção, garantida, já que o documento por ela proposto contempla não somente questões teóricas, mas ensina *como fazer*, ou melhor,

ensina a *saber como fazer*. O problema histórico do entrecruzamento do discurso acadêmico-científico com as práticas didáticas aparece supostamente dirimido pela mediação exitosa da instância oficial.

3) Do ponto de vista moral-sociológico: o conceito de gênero, ao ser tomado como dispositivo de inserção dos indivíduos em comunidades de linguagem particulares, corrobora o interesse intervencionista e aplicado das disciplinas que dele se ocupam, interesse que aparece como uma necessidade que a academia se impõe como modo de salvaguardar a relevância social de que se busca investir. No que se refere à instância oficial, ao ser reenunciado em um documento de caráter nacional, o conceito de gênero torna-se o eixo do projeto oficial de integração ou inclusão do país como um todo às demandas de letramento necessárias à participação em um mundo dito globalizado.

Ficam estabelecidas, assim, as zonas fronteiriças do domínio da teorização acadêmico-científica com aquele da normatização oficial. É pela interpretação dessas zonas de imbricação que se pode começar a propor respostas à questão, de inspiração foucaultiana: *por que é o conceito de gênero que aparece e não outro em seu lugar?*

Para finalizar, apenas provisoriamente, este texto-tarefa, gostaríamos de destacar algumas contribuições que nos parecem decorrer das reflexões nele expostas, bem como algumas demandas que o mesmo coloca em perspectiva.

Inicialmente, do ponto de vista teórico-metodológico, destacamos os desafios que a reflexão de cunho epistemológico e um tanto quanto historiográfico impõe para trabalhos que, academicamente inscritos na área de lingüística, são constitutivamente atentos a temas

e questões de ordem didático-pedagógica. Em outros termos, ao se inscrever no espaço interdisciplinar em que o lingüístico-discursivo e o didático se solidarizam, este trabalho pode ser interpretado como um esforço de investigação que não renuncia ao investimento epistemológico, de cunho mais ou menos historiográfico, quando da reflexão didática. Trata-se de um esforço que se identifica com a advertência de Chiss – anteriormente mencionada –, para quem é *impossível renunciar à reflexão epistemológica em didática em favor da urgência e da utilidade sociais*. Assim, evitamos a idéia de tratar o didático constitutivo das discussões expostas neste estudo no limite da proposição – legítima, talvez, em outros contextos de investigação – de pistas de como melhor transpor o conceito de gênero para a sala de aula.

A renúncia a uma tal proposição implicou outro esforço, mais propriamente metodológico: o estabelecimento de duas categorias amplas para o ordenamento preliminar da questão e dos dados de que buscávamos tratar – *domínios institucionais e lugares de visibilização*. Não tendo qualquer pretensão de se estabelecerem como inovadoras – mesmo porque fundadas em um já-dito teoricamente sistematizado –, tais categorias nos podem ajudar a pensar na possibilidade de descrição e análise de outros fenômenos de constituição e circulação de saberes – tal qual aquele de que nos ocupamos – na interface de instâncias institucionais concorrentes. Complementarmente, com a noção de *reenunciação*, buscamos, por um lado, fugir aos impasses que a noção de transposição impõe e, por outro, privilegiar a consideração das marcas lingüístico-discursivas que materializam o tratamento desse conceito nos dois domínios. Privilegiar as marcas lingüístico-discursivas não impediu, entretanto, que considerássemos tanto a análise global das tendências de tratamento do conceito de gênero na pesquisa acadêmico-científica brasileira, quanto a descrição dos contornos conjunturais do aparecimento dos PCN no domínio da normatização oficial,

elementos não dispensáveis – como vimos – para a interseção que propusemos entre os domínios de institucionalização.

Finalmente, entre as várias demandas que este trabalho coloca em perspectiva, destacamos duas tarefas: a primeira refere-se à não-consideração, como eixo de investigação neste estudo, do pólo da recepção do conceito de gênero pelas práticas escolares de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Não é dispensável, nessa direção, o investimento em pesquisas – algumas, aliás, já em curso – que possam delinear os contornos etnográficos dos modos de reenunciação do conceito de gênero por essas práticas.

A segunda tarefa refere-se ao problema da constituição de *corpora* para pesquisas que trazem, como a nossa, algum interesse de natureza historiográfica. Referimo-nos especificamente ao problema das *fontes*, de sua constituição, pertinência e legitimidade como material de análise. A opção que fizemos, aqui, pelos *artigos científicos* e pelo *documento oficial* foi pontuada por indagações do tipo: quais seriam as fontes mais adequadas para a compreensão do objeto de que nos ocuparíamos? Quais os critérios mais pertinentes para a delimitação cronológica do *corpus*? Em que medida é legítimo analisar um evento cujos contornos etnográficos se encontram *em constituição*? Qual o distanciamento mínimo que autoriza, do ponto de vista temporal, um *olhar* historiográfico para um determinado evento? Como avaliar os efeitos desse último considerando-se que a investigação se processa na conjuntura mesma em que esse evento se atualiza? Cremos que tais questões devam ser problematizadas quando se almeja investir em pesquisas que objetivam registrar os percursos históricos de constituição da disciplina lingüística e de suas relações com os saberes escolares – especialmente no que se refere ao contexto brasileiro –,

incluídos nesses percursos os atores sociais, os temas e as preocupações, os embates, a um só tempo, científicos e políticos.

Creemos serem essas algumas das contribuições e tarefas decorrentes do conjunto de discussões que buscamos traçar neste estudo. Percível o empreendimento? *Sim*, se ele consistisse em *fetichizar* o evento de emergência mais recente do conceito de gênero, reificando-o em um cenário que, com o passar do tempo, se esvai. *Não*, quando se trata de um esforço de interpretação que, ao mesmo tempo que busca investigar um determinado objeto, problematiza a própria prática de investigação, na proporção mesma em que ela se processa. Totalizante, finalmente, o empreendimento? Para usar uma metáfora bakhtiniana, diríamos que se tratou apenas de “*una gota en el rio de la comunicación verbal, rio ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma*” (Bakhtin, [1929] 1998: 44).

ANEXOS

1. Tabelas dos artigos analisados

Artigos organizados conforme procedimento metodológico da pesquisa

Titulo do artigo	Autor	Instituição a que se vincula o autor ou Instituição de formação	Fonte
A.1. Mito e tradição indígena	L. M. de Jesus H. N. Brandão	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 47-84
A.2. O conto popular	M. F. Guimarães	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 85-117
A.3. O cordel em sala de aula	M. C. Evaristo	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 119-184
A.4. O discurso político	D. M. Tavares	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 185-228
A.5. O discurso de divulgação científica	A. P. Leibrunder	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 229-269
B.1. Gêneros textuais: definição e funcionalidade	L. A. Marcuschi	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 19-36
B.2. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos	Ma. A. Bezerra	UFPB	Gêneros textuais e ensino: pp. 37-46
B.3. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa	A. P. Pinto	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 47-57
B.4. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial	L. V. de Souza	UFG	Gêneros textuais e ensino: pp. 58-72
B.5. Elaboração de material didático para o ensino de francês	E. G. Lousada	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 73-86
B.6. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente	L. S. Abreu	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 87-94
B.7. O gênero quarta capa no ensino de inglês	V. L. L. Cristóvão	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e ensino: pp. 95-106
B.8. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária	N. B. da Costa	UFC	Gêneros textuais e ensino: pp. 107-121
B.9. Verbetes: um gênero além do dicionário	A. P. Dionísio	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 125-137
B.10. Revisitando o conceito de resumos	A. R. Machado	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 138-150
B.11. "Frases": caracterização do gênero e aplicação pedagógica	C. E. F. Pedrosa	UF Sergipe	Gêneros textuais e ensino: pp. 151-165
B.12. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião	D. de A. C. da Cunha	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 166-179
B.13. Entrevista: uma conversa controlada	J. C. Hoffnagel	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 180-193
B.14. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos	M. R. de S. Mendonça	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 194-207
B.15. Por que cartas do leitor na sala de aula	M. A. Bezerra	UFPB	Gêneros textuais e ensino: pp. 208-216
C.1. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais	J. L. Meurer	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 17-29
C.2. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores	V. L. L. Cristóvão	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 31-73

C.3. A construção social do gênero resenha acadêmica	D. Motta-Roth	UFSM	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 77-116
C.4. Citando na Internet: um estudo de gênero da Revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos	G. R. Hendges	UFSM	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 117-139
C.5. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas	A. D. Araújo	UECE e UFPI	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 141-158
C.6. A redação de vestibular como gênero	J. Pilar	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 159-174
C.7. Análise crítica do discurso de um fôlder bancário	S. Jorge V. M. Heberle	Universidade do Vale do Itajaí	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 177-198
C.8. Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos	N. C. de Barros	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 199-214
C.9. Particularidades sintático-semânticas da categoria de sujeito em gêneros textuais da comunicação pública formal	I. C. Antunes	UFPE	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 215-224
C.10. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica	I. Fontanini	Universidade Estadual de Maringá; Faculdades Cesumar e Nobel	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 225-238
C.11. "Sabe tudo sobre tudo": análise da seção de cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes	J. S. do V. Pereira M. B. de Almeida	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 239-258
C.12. A noção de gênero para análise de textos midiáticos	N. F. Pinheiro	Universidade de Caxias do Sul-Unisinos	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 259-290
C.13. "No creo en brujas, pero que las hay, las hay": uma análise de cartas-corrente via e-mail	C. E. de C. Meurer	Université Paris VII – Denis Diderot	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 291-309
D.1. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade	B. Brait	PUCSP; USP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 15-25
D.2. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos	R. Rojo	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 27-38
D.3. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico	S. R. Costa	UFJF	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 67-90
D.4. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental	B. W. Pompílio C. C. Mori-de-Angelis H. A. D. de Oliveira I. D. da Silva M. de S. Barbosa R. H. Nunes	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 93-126
D.5. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior	C. Magalhães-Almeida	UnB	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 127-147
D.6. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?	J. P. Barbosa	UMC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 149-182
D.7. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos	E. Rosenblat	Escola Vera Cruz	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 185-205
D.8. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita	R. H. Rodrigues	UFSC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 207-220
D.9. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro	K. L. Bräklin	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 221-247
I.1. Os gêneros do discurso na sociolinguística laboviana	V. L. Paredes Silva	UFRJ	Boletim Abralín 23/81-93
I.2. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas	A. R. Machado	PUCSP	Boletim Abralín 23/94-108
I.3. Gêneros textuais e organização da informação	K. S. M. de Barros	UFRN	Boletim Abralín

			23/109-123
1.4. Diversidade textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor	M. A. G. de M. Reinaldo	UFPB – Campus de Campina Grande	Boletim Abralim 25/157-171
1.5. Uma análise da organização discursiva de 'resumos' na área de educação	A. D. Araújo	UFPI	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.6. A escritura como prática social no ensino da redação	A. Bonini	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.7. A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna	S. Costa	UFJF	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.8. Convenções e anticonvencionismos na produção de resumos de dissertações	B. B. Rodrigues	UFCE	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.9. A brief genre-based study of electronic mail	F. A. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.10. Gêneros discursivos e heterogeneidade	R. H. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.11. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo	R. H. R. Rojo	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.12. Leitura e produção de textos nas cartilhas: uma análise psicolinguística	C. F. Kratochvil	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.13. Oral e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?	R. H. R. Rojo	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
1.14. Sobre a instabilidade de gêneros	K. Rajapogalan	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.15. Análise de gênero: reflexões sobre metodologias e práticas	D. Shepherd T. M. G. Shepherd	UFF UERJ	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.16. Um gênero discursivo legalmente constituído?	M. B. de Carvalho L. M. A. Ferreira E. G. D. Orrico	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.17. A categoria de gênero em contextos disciplinares: o caso da prosa sobre a literatura	A. E. Balocco	UERJ	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.18. A apropriação do gênero notícia por duas estudantes do ensino médio: desvendando o processo da escrita	M. H. de Melo	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.19. A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de gênero discursivo	S. N. G. Santos	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.20. Gênero discursivo e leitura: a constituição dos gêneros	V. M. O. Sargentini	UFSCar	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.21. Gênero e materialidade discursiva: como a propaganda turística ressignifica o espaço	M. R. B. Leite	UFPB	Anais do II Congresso

nordestino			Internacional ABRALIN/ Internet
1.22. Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos	A. D. Araújo	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.23. Análise do gênero petição inicial	A. L. Pontes	UECE/UNIFOR	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.24. Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos	B. B. Rodrigues	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.25. A rotulação como estratégia de referenciação no gênero resenha	B. G. Bezerra	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.26. Dêiticos discursivos na fala e na escrita	A. Ciulla	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.27. Os dêiticos na correspondência eletrônica	M. H. A. Costa	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.28. Slogan político: um gênero discursivo da modernidade	R. L. Baronas	UNEMAT	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.29. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana	R. H. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.30. Página, seção, notícia, nota: critérios de identificação do gênero no jornal	A. Bonini	UNISUL	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.31. Notícia e reportagem: uma proposta de distinção	M. G. C. da Silva	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.32. Produzindo resumos no espaço escolar: um exemplo no ensino de 3º. Grau	L. B. Dantas	UFRN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.33. Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social	I. F. A. Cavalcanti	UFPB - Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.34. Tipologia textual: uma proposta de análise	F. de Andrade	Unesp-Car	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.35. Gêneros textuais ou tipos textuais?	M. do S. M. F. Barbosa	UERN – Pau de Ferros	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.36. Tipos e gêneros em livro didático de língua portuguesa	C. L. Q. M. Duarte	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.37. A produção textual e as bases de orientação das comandas em livro didático de língua portuguesa	F. Nóbrega R. S. Paiva	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.38. Identificação e classificação de gêneros jornalísticos	F. de S. Neri E. C. A. Vieira M. T. Nogueira	UFC	Anais do II Congresso Internacional

			ABRALIN/ Internet
1.39. Identificação e classificação de gêneros acadêmicos	F. T. C. de Oliveira D. C. N. Jucá S. G. Matsuoka B. B. Rodrigues	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.40. O texto nas aulas do professor formador	M. G. A. Tito M. A. Bezerra	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.41. A noção de gênero: um estudo de diferentes perspectivas	M. B. Morais A. D. Araújo	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.42. Identificação e classificação de gêneros epistolares: considerações gerais sobre cartas pessoais, cartas oficiais e bilhetes	V. S. C. de Deus C. B. Regadas T. P. de Miranda M. M. Cavalcanti	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.43. Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião	C. dos S. Bunzen Júnior	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.44. O eixo da produção textual na escola: reflexos da formação de professores	M. do S. Oliveira	UFRN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.45. A argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha	L. C. Espindola	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.46. Pragmaticalização: o caso dos marcadores <i>tags</i>	M. Duque-Estrada	UFPA	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.47. Como professores e alunos vêem o texto na formação do professor de língua	A. K. de Queiroz	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.48. A interação entre a fala das personagens e o contexto narrativo em textos ficcionais	E. G. da Silva	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.49. As práticas de produção de textos coletivos como tecnologização do discurso: (re) constituição das identidades dos alfabetizados mediante a representação das diferentes vozes na passagem da oralidade para a escrita	A. Costa	UFG	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.50. Identidade, interdiscursividade e educação: desafios e perspectivas para uma nova prática de ensino	E. G. Rodrigues	UnB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.51. Criações estilísticas como senha de acesso ao mundo dos pacientes para exame radiológico	M. B. França	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.52. Sintaxe e adivinhas: um encontro na sala de aula	W. R. Silva	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.53. O Guia de livros didáticos e a leitura do professor	E. Marcuschi	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.54. Produção de texto no livro didático: gradação ou repetição?	M. R. de S. Mendonça	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
1.55. Produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...	A. M. Perfeito	UEL	Anais do II Congresso Internacional

			ABRALIN/ Internet
2.1. <i>De quando a índia tornou-se cobra: o gênero lenda na tarefa escolar de textualização narrativa</i>	S. N. G. Santos	UFPA	Anais do 4º Encontro do CELSUL/ 2001/ CD-ROM
3.1. A referenciação em textos informativos da imprensa falada e escrita	C. L. M. T. de Melo	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 36-40
3.2. Análise da teoria linguística dominante no ensino da linguagem jornalística informativa contemporânea	A. F. R. de Freitas	UFAL	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 49-57
3.3. Progressão referencial em textos científicos falados e escritos	M. L. G. A. da C. Lima	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 57-60
3.4. As funções das modalidades epistêmicas e deonticas em textos religiosos	C. M. C. P. de Castro	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 76-79
3.5. A explicitação de sentido em comentários metadiscursivos	S. C. F. Castro	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 79-81
3.6. A heterogeneidade nos gêneros da imprensa	L. J. L. Cavalcanti	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 81-84
3.7. Marcas da conversação na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental: algumas hipóteses sobre o aí e o né	C. B. dos Santos	UNEB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 56-59
3.8. A metalinguagem nos gêneros da imprensa	E. G. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 72-75
3.9. A dêixis na propaganda impressa	J. B. M. de Moraes	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 99-102
3.10. Articulação entre informação nova e informação dada em provas de vestibular	K. M. de Sousa	UFG	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 110-114
3.11. Estratégias anafóricas em retomadas de referentes animados e inanimados na fala	L. M. F. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 117-120
3.12. A subjetividade e interdiscursividade em A Paraíba e seus problemas, de José Américo de Almeida	M. R. B. Leite	UFPB/	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 162-165
3.13. Sinonímia e repetição na condução tópica em notícias de jornal impresso e televisivo	M. A. C. da Cunha	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 165-168
3.14. Entre o oral e o escrito: o lugar do gênero da canção popular	N. B. da Costa	UFC	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 171-175
3.15. Continuidade tópica e referenciação em resumos de congresso	R. R. Viegas	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 186-189
3.16. A imprecisão no texto jornalístico	S. H. D. de Melo	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 192-195
3.17. Um movimento especular: tu e você em cartas de Mário	U. Soto	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 208-211
3.18. Estratégias de produção em textos de alunos	A. I. R. Reginaldo	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 19-21
3.19. Os gêneros textuais “carta” e “história” nos livros didáticos de português	A. C. S. Maior/ M. A. Bezerra	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 25-28
3.20. Progressão temática em textos expositivos de alunos de 5ª. série	E. Marcuschi	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 55-59
3.21. A construção da categoria “introdução” em relatórios de cursos profissionalizantes	E. M. F. Gomes	UEPB/EAAC – Campus II	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 59-63
3.22. O livro didático e o ensino de língua materna:	G. S. de Souza	UERN – Pau dos Ferros	Anais da XVII

uma análise das redações escolares			Jornada do GELNE/ 2000/ 63-67
3.23. Marcas de envolvimento/distanciamento autor/texto em retextualizações escritas por alfabetizadores	J. R. da Silva/ P. D. V. Leitão	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 85-89
3.24. Marcas de envolvimento em conferências	M. do S. M. F. Barbosa	UFRN/URRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 132-136
3.25. A narrativa oral no ensino de língua portuguesa na escola fundamental e média	M. I. M. Silveira	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 143-148
3.26. Avaliação de língua portuguesa: a descrição	M. L. de S. Nascimento	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 148-152
3.27. Resumos acadêmicos: uma análise estrutural de abstracts produzidos em inglês por escritores brasileiros	N. T. Dos S. Cruz	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 172-175
3.28. Estratégias interativas em cartas publicadas nas revistas Veja e Contigo	V. M. P. Sena	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 218-220
3.29. As adivinhações no ensino de língua materna	S. F. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 224-226
4.1. Análise de um tema em vários autores (e em várias versões)	R. S. Fiad	Unicamp	EL XXVII/ 1998/ 79-93
4.2. Gêneros e tipos de discurso	A. R. Machado	PUC-SP	EL XXVII/ 1998/ 201-205
4.3. 'Viajar é preciso (e relatar também)': análise de um diário de viagem	C. C. Mori	PUC-SP	EL XXVII/ 1998/ 206-211
4.4. Discurso e gêneros textuais na escola	H. H. N. Brandão; A. P. Leibrunder; D. M. Tavares; L. A. de Jesus; M. C. Evaristo; M. F. Guimarães	USP	EL XXVIII/ 1999/ 85-92
4.5. Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores	A. R. Machado; M. C. C. Magalhães; E. M. C. da Silva; F. M. Cardoso; G. B. Luca; L. V. de Souza; M. de T. H. Fongaro; V. L. L. Cristóvão	PUCSP	EL XXVIII/ 1999/ 93-100
4.6. As bulas de remédios e sua dificuldade de compreensão	M. B. de Carvalho; L. M. A. Ferreira; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXVIII/ 1999/ 430-435
4.7. Fábulas de Lobato: a teoria e a prática de um gênero	M. C. C. Dezotti; L. A. da Silva	Universidade Estadual Paulista - Araraquara	EL XXVIII/ 1999/ 455-459
4.8. Diversidade do gênero narrativo em crianças pequenas	Lélia Erbolato	USP	EL XXIX/ 2000/ 321-326
4.9. "Agora, recontem a história!" – o gênero 'instruções da atividade de produção escrita' e a tarefa escolar de narrar	S. N. G. Santos	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 417-421
4.10. As bulas e a análise crítica do discurso	M. B. de Carvalho; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro; L. M. A. Ferreira	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXIX/ 2000/ 498-503
4.11. Na fronteira entre dois gêneros: as piadas e as adivinhas	D. Marini	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 645-650
4.12. Movimentos textuais: uma análise sobre as produções escritas	L. C. G. Calsavara	UEL	EL XXX/2001/CD-
4.13. A relação entre as marcas textuais das bulas de medicamentos e a identidade do leitor	E. G. D. Orrico L. M. A. Ferreira M. B. de Carvalho	UNIRIO	EL XXX/2001/CD-
4.14. E o verbo se fez carta: o sujeito na fala da história	N. R. Gaspar	Unesp-Araraquara	EL XXX/2001/CD-
4.15. A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos	M. do R. V. Gregolin	Unesp-Araraquara	EL XXX/2001/CD-
4.16. Gêneros do discurso e a atividade de escrita nas páginas eletrônicas pessoais da Internet	F. C. Komesu	Unicamp	EL XXX/2001/CD-
4.17. Romance: Gênero problemático ou ambivalente?	C. J. de A. Mello	Unesp	EL XXX/2001/CD-

4.18. Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos	M. C. Mendonça	Universidade de Franca	EL XXX/2001/CD-
4.19. Paráfrase criativa e manifestação da subjetividade	A. M. Perfeito	Universidade Estadual de Londrina	EL XXX/2001/CD-
4.20. Dois autores, duas épocas: “dois chapeuzinhos”	C. F. Piovezani Filho	UFMS	EL XXX/2001/CD-
4.21. O conceito de gênero discursivo na análise de práticas escolares de textualização narrativa	S. N. Gomes Santos	Unicamp	EL XXX/2001/CD-
4.22. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.	L. C. TRAVAGLIA	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXX/2001/CD-ROM
4.23. Hipertexto: mais um gênero do discurso?	A. C. Xavier C. F. Santos	UFPE Unicamp	EL XXX/2001/CD-ROM
4.24. A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros	H. N. Brandão	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.25. As funções sociais do gênero publicitário	V. M. B. Arruda-Fernandes	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.26. A caminho da produção do texto dissertativo no ensino fundamental	A. Fischer	UFSC	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.27. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet	F. Komesu	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.28. A propósito das marcas de oralidade na escrita inicial...	M. R. C. P. Mariano	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.29. A emergência do conceito de <i>gênero discursivo</i> na pesquisa acadêmico-científica brasileira	S. N. Gomes Santos	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
4.30. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual	S. Aranha	Unesp-Araraquara	EL XXXI/2002/CD-ROM

Artigos por ordem alfabética de título

Título do artigo	Autor	Instituição a que se vincula o autor/Instituição de formação	Fonte
1. A caminho da produção do texto dissertativo no ensino fundamental	A. Fischer	UFSC	EL XXXI/2002/CD-ROM
2. As adivinhações no ensino de língua materna	S. F. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/2000/ 224-226
3. “Agora, reconte a história!” – o gênero ‘instruções da atividade de produção escrita’ e a tarefa escolar de narrar	S. N. G. Santos	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 417-421
4. Análise crítica do discurso de um fôlder bancário	S. Jorge V. M. Heberle	Universidade do Vale do Itajaí	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 177-198
5. Uma análise da organização discursiva de ‘resumos’ na área de educação	A. D. Araújo	UFPI	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
6. Análise de um tema em vários autores (e em várias versões)	R. S. Fiad	Unicamp	EL XXVII/ 1998/ 79-93
7. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas	A. D. Araújo	UECE e UFPI	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 141-158
8. Análise da teoria lingüística dominante no ensino da linguagem jornalística informativa contemporânea	A. F. R. de Freitas	UFAL	Anais da XVI Jornada do GELNE/1999/ 49-57
9. Análise de gênero: reflexões sobre	D. Shepherd	UFF	Anais do II

metodologias e práticas	T. M. G. Shepherd	UERJ	Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
10. Análise do gênero petição inicial	A. L. Pontes	UECE/UNIFOR	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
11. A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna	S. Costa	UFJF	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
12. A apropriação do gênero notícia por duas estudantes do ensino médio: desvendando o processo da escrita	M. H. de Melo	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
13. A argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha	L. C. Espindola	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
14. Articulação entre informação nova e informação dada em provas de vestibular	K. M. de Sousa	UFG	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 110-114
15. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita	R. H. Rodrigues	UFSC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 207-220
16. A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos	M. do R. V. Gregolin	Unesp-Araquara	EL XXX/2001/CD-
17. Avaliação de língua portuguesa: a descrição	M. L. de S. Nascimento	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 148-152
18. A brief genre-based study of electronic mail	F. A. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
19. As bulas de remédios e sua dificuldade de compreensão	M. B. de Carvalho; L. M. A. Ferreira; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXVIII/ 1999/ 430-435
20. As bulas e a análise crítica do discurso	M. B. de Carvalho; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro; L. M. A. Ferreira	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXIX/ 2000/ 498-503
21. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica	I. Fontanini	Universidade Estadual de Maringá; Faculdades Cesumar e Nobel	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 225-238
22. A categoria de gênero em contextos disciplinares: o caso da prosa sobre a literatura	A. E. Balocco	UERJ	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
23. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente	L. S. Abreu	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 87-94
24. A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros	H. N. Brandão	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
25. Citando na Internet: um estudo de gênero da Revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos	G. R. Hendges	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 117-139
26. Como professores e alunos vêem o texto na formação do professor de língua	A. K. de Queiroz	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
27. O conceito de gênero discursivo na análise de práticas escolares de textualização narrativa	S. N. Gomes Santos	Unicamp	EL XXX/2001/CD-
28. A construção da categoria “introdução” em relatórios de cursos profissionalizantes	E. M. F. Gomes	UEPB/EAAC – Campus II	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 59-63
29. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico	S. R. Costa	UFJF	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 67-90
30. A construção social do gênero resenha acadêmica	D. Motta-Roth	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas:

			pp. 77-116
31. Continuidade tópica e referenciação em resumos de congresso	R. R. Viegas	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 186-189
32. O conto popular	M. F. Guimarães	USP	Gêneros do discurso na escola: pp.85-117
33. Convenções e anticonvencionanismos na produção de resumos de dissertações	B. B. Rodrigues	UFCE	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
34. O cordel em sala de aula	M. C. Evaristo	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 119-184
35. Criações estilísticas como senha de acesso ao mundo dos pacientes para exame radiológico	M. B. França	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
36. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos	E. Rosenblat	Escola Vera Cruz/	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 185-205
37. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.	L. C. TRAVAGLIA	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXX/2001/CD-ROM
38. Dêiticos discursivos na fala e na escrita	A. Ciulla	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
39. Os dêiticos na correspondência eletrônica	M. H. A. Costa	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
40. A dêixis na propaganda impressa	J. B. M. de Moraes	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 99-102
41. De quando a índia tornou-se cobra: o gênero lenda na tarefa escolar de textualização narrativa	S. N. G. Santos	UFPA	Anais do 4º Encontro do CELSUL/ 2001/ CD-ROM
42. Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores	A. R. Machado; M. C. C. Magalhães; E. M. C. da Silva; F. M. Cardoso; G. B. Luca; L. V. de Souza; M. de T. H. Fongaro; V. L. L. Cristóvão	PUC-SP	EL XXVIII/ 1999/ 93-100
43. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais	J. L. Meurer	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 17-29
44. O discurso de divulgação científica	A. P. Leibruder	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 229-269
45. Discurso e gêneros textuais na escola	H. H. N. Brandão; A. P. Leibruder; D. M. Tavares; L. A. de Jesus; M. C. Evaristo; M. F. Guimarães	USP	EL XXVIII/ 1999/ 85-92
46. O discurso político	D. M. Tavares	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 185-228
47. Diversidade do gênero narrativo em crianças pequenas	Lélia Erbolato	USP	EL XXIX/ 2000/ 321-326
48. Diversidade textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor	M. A. G. de M. Reinaldo	UFPA - Campus de Campina Grande	Boletim Abralín 25/157-171
49. Dois autores, duas épocas: "dois chapeuzinhos"	C. F. Piovezani Filho	UFMS	EL XXX/2001/CD-
50. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?	J. P. Barbosa	UMC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 149-182
51. O eixo da produção textual na escola: reflexos da formação de professores	M. do S. Oliveira	UFRN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet

52. Elaboração de material didático para o ensino de francês	E. G. Lousada	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 73-86
53. A emergência do conceito de <i>gênero discursivo</i> na pesquisa acadêmico-científica brasileira	S. N. Gomes Santos	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
54. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos	Ma. A. Bezerra	UFPB	Gêneros textuais e ensino: pp. 37-46
55. Entre o oral e o escrito: o lugar do gênero da canção popular	N. B. da Costa	UFC	Anais da XVII Jornada do GELNE/2000/ 171-175
56. Entrevista: uma conversa controlada	J. C. Hoffnagel	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 180-193
57. E o verbo se fez carta: o sujeito na fala da história	N. R. Gaspar	Unesp-Araraquara	EL XXX/2001/CD-
58. A escritura como prática social no ensino da redação	A. Bonini	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
59. Estratégias anafóricas em retomadas de referentes animados e inanimados na fala	L. M. F. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/2000/ 117-120
60. Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos	N. C. de Barros	UFSC/PG-PUCRGS	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 199-214
61. Estratégias de produção em textos de alunos	A. I. R. Reginaldo	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/2000/ 19-21
62. Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos	A. D. Araújo	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
63. Estratégias interativas em cartas publicadas nas revistas Veja e Contigo	V. M. P. Sena	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/2000/ 218-220
64. A explicitação de sentido em comentários metadiscursivos	S. C. F. Castro	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/1999/ 79-81
65. Fábulas de Lobato: a teoria e a prática de um gênero	M. C. C. Dezotti; L. A. da Silva	Universidade Estadual Paulista - Araraquara	EL XXVIII/ 1999/ 455-459
66. "Frasés": caracterização do gênero e aplicação pedagógica	C. E. F. Pedrosa	UFSergipe	Gêneros textuais e ensino: pp. 151-165
67. Na fronteira entre dois gêneros: as piadas e as adivinhas	D. Marini	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 645-650
68. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião	D. de A. C. da Cunha	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 166-179
69. As funções das modalidades epistêmicas e deónticas em textos religiosos	C. M. C. P. de Castro	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/1999/ 76-79
70. Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos	B. B. Rodrigues	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
71. As funções sociais do gênero publicitário	V. M. B. Arruda-Fernandes	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXXI/2002/CD-ROM
72. Gênero discursivo e leitura: a constituição dos gêneros	V. M. O. Sargentini	UFSCar	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
73. Um gênero discursivo legalmente constituído?	M. B. de Carvalho L. M. A. Ferreira E. G. D. Orrico	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
74. Gênero e materialidade discursiva: como a propaganda turística ressignifica o espaço nordestino	M. R. B. Leite	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
75. Um gênero quadro a quadro: a história	M. R. de S. Mendonça	UFPE	Gêneros textuais e

em quadrinhos			ensino: pp. 194-207
76. O gênero quarta capa no ensino de inglês	V. L. L. Cristóvão	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e ensino: pp. 95-106
77. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas	A. R. Machado	PUCSP	Boletim Abralín 23/94-108
78. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa	A. P. Pinto	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 47-57
79. Gêneros discursivos e heterogeneidade	R. H. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
80. Gêneros do discurso e a atividade de escrita nas páginas eletrônicas pessoais da Internet	F. C. Komesu	Unicamp	EL XXX/2001/CD-
81. Os gêneros do discurso na sociolinguística laboviana	V. L. Paredes Silva	UFRJ	Boletim Abralín 23/81-93
82. Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos	M. C. Mendonça	Universidade de Franca	EL XXX/2001/CD-
83. Gêneros e tipos de discurso	A. R. Machado	PUC-SP	EL XXVII/ 1998/ 201-205
84. Os gêneros textuais "carta" e "história" nos livros didáticos de português	A. C. S. Maior/ M. A. Bezerra	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 25-28
85. Gêneros textuais e organização da informação	K. S. M. de Barros	UFRN	Boletim Abralín 23/109-123
86. Gêneros textuais ou tipos textuais?	M. do S. M. F. Barbosa	UERN – Pau de Ferros	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
87. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial	L. V. de Souza	UFG	Gêneros textuais e ensino: pp. 58-72
88. Gêneros textuais: definição e funcionalidade	L. A. Marcuschi	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 19-36
89. O Guia de livros didáticos e a leitura do professor	E. Marcuschi	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
90. A heterogeneidade nos gêneros da imprensa	L. J. L. Cavalcanti	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 81-84
91. Hipertexto: mais um gênero do discurso?	A. C. Xavier C. F. Santos	UFPE Unicamp	EL XXX/2001/CD-ROM
92. Identidade, interdiscursividade e educação: desafios e perspectivas para uma nova prática de ensino	E. G. Rodrigues	UnB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
93. Identificação e classificação de gêneros acadêmicos	F. T. C. de Oliveira D. C. N. Jucá S. G. Matsuoka B. B. Rodrigues	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
94. Identificação e classificação de gêneros epistolares: considerações gerais sobre cartas pessoais, cartas oficiais e bilhetes	V. S. C. de Deus C. B. Regadas T. P. de Miranda M. M. Cavalcanti	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
95. Identificação e classificação de gêneros jornalísticos	F. de S. Neri E. C. A. Vieira M. T. Nogueira	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
96. A imprecisão no texto jornalístico	S. H. D. de Melo	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 192-195
97. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo	R. H. R. Rojo	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
98. A interação entre a fala das personagens e o contexto narrativo em textos ficcionais	E. G. da Silva	UFPE	Anais do II Congresso Internacional

			ABRALIN/ Internet
99. Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social	I. F. A. Cavalcanti	UFPB/Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
100. Leitura e produção de textos nas cartilhas: uma análise psicolinguística	C. F. Kratochvil	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
101. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária	N. B. da Costa	UFCE	Gêneros textuais e ensino: pp. 107-121
102. O livro didático e o ensino de língua materna: uma análise das redações escolares	G. S. de Souza	UERN – Pau dos Ferros/ UNESP-Araraquara	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 63-67
103. Marcas da conversação na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental: algumas hipóteses sobre o ai e o né	C. B. dos Santos	UNEB/UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 56-59
104. Marcas de envolvimento/distanciamento autor/texto em retextualizações escritas por alfabetizadores	J. R. da Silva/ P. D. V. Leitão	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 85-89
105. Marcas de envolvimento em conferências	M. do S. M. F. Barbosa	UFRN/URRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 132-136
106. Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião	C. dos S. Bunzen Júnior	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
107. A metalinguagem nos gêneros da imprensa	E. G. da Silva	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 72-75
108. Mito e tradição indígena	L. M. de Jesus H. N. Brandão	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 47-84
109. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores	V. L. L. Cristóvão	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 31-73
110. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos	R. Rojo	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 27-38
111. Um movimento especular: tu e você em cartas de Mário	U. Soto	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 208-211
112. Movimentos textuais: uma análise sobre as produções escritas	L. C. G. Calsavara	UEL	EL XXX/2001/CD-
113. A narrativa oral no ensino de língua portuguesa na escola fundamental e média	M. I. M. Silveira	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 143-148
114. A noção de gênero para análise de textos midiáticos	N. F. Pinheiro	Universidade de Caxias do Sul-Unisinos	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 259-290
115. A noção de gênero: um estudo de diferentes perspectivas	M. B. Morais A. D. Araújo	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
116. “No creo en brujas, pero que las hay, las hay”: uma análise de cartas-corrente via e-mail	C. E. de C. Meurer	Université Paris VII – Denis Diderot	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 291-309
117. Notícia e reportagem: uma proposta de distinção	M. G. C. da Silva	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
118. Oral e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?	R. H. R. Rojo	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
119. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual	S. Aranha	Unesp-Araraquara	EL XXXI/2002/CD-ROM
120. Página, seção, notícia, nota: critérios de	A. Bonini	UNISUL	Anais do II

identificação do gênero no jornal			Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
121. Paráfrase criativa e manifestação da subjetividade	A. M. Perfeito	Universidade Estadual de Londrina	EL XXX/2001/CD-
122. Particularidades sintático-semânticas da categoria de sujeito em gêneros textuais da comunicação pública formal	I. C. Antunes	UFPE	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 215-224
123. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior	C. Magalhães-Almeida	UnB	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 127-147
124. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade	B. Brait	PUCSP; USP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 15-25
125. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental	B. W. Pompilio C. C. Mori-de-Angelis H. A. D. de Oliveira I. D. da Silva M. de S. Barbosa R. H. Nunes	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 93-126
126. Por que cartas do leitor na sala de aula	M. A. Bezerra	UFPB	Gêneros textuais e ensino: pp. 208-216
127. Pragmaticalização: o caso dos marcadores <i>tags</i>	M. Duque-Estrada	UFPA	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
128. As práticas de produção de textos coletivos como tecnologização do discurso: (re) constituição das identidades dos alfabetizandos mediante a representação das diferentes vozes na passagem da oralidade para a escrita	A. Costa	UFG	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
129. Produção de texto no livro didático: gradação ou repetição?	M. R. de S. Mendonça	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
130. Produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...	A. M. Perfeito	UEL	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
131. A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de gênero discursivo	S. N. G. Santos	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
132. A produção textual e as bases de orientação das comandas em livro didático de língua portuguesa	F. Nóbrega R. S. Paiva	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
133. Produzindo resumos no espaço escolar: um exemplo no ensino de 3º. Grau	L. B. Dantas	UFRN/UERN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
134. Progressão referencial em textos científicos falados e escritos	M. L. G. A. da C. Lima	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 57-60
135. Progressão temática em textos expositivos de alunos de 5ª. série	E. Marcuschi	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 55-59
136. A propósito das marcas de oralidade na escrita inicial...	M. R. C. P. Mariano	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
137. A redação de vestibular como gênero	J. Pilar	UFSC/PG-UFSC e UFSM	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 159-174
138. A referenciação em textos informativos da imprensa falada e escrita	C. L. M. T. de Melo	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 36-40
139. A relação entre as marcas textuais das bulas de medicamentos e a identidade do	E. G. D. Orrico L. M. A. Ferreira	UNIRIO	EL XXX/2001/CD-

leitor	M. B. de Carvalho		
140. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana	R. H. Rodrigues	UFSC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
141. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet	F. Komesu	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
142. Resumos acadêmicos: uma análise estrutural de abstracts produzidos em inglês por escritores brasileiros	N. T. Dos S. Cruz	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 172-175
143. Revisitando o conceito de resumos	A. R. Machado	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 138-150
144. Romance: Gênero problemático ou ambivalente?	C. J. De A. Mello	Unesp	EL XXX/2001/CD-
145. A rotulação como estratégia de referenciação no gênero resenha	B. G. Bezerra	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
146. "Sabe tudo sobre tudo": análise da seção de cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes	J. S. do V. Pereira M. B. de Almeida	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 239-258
147. Sinonímia e repetição na condução tópica em notícias de jornal impresso e televisivo	M. A. C. da Cunha	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 165-168
148. Sintaxe e adivinhas: um encontro na sala de aula	W. R. Silva	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
149. Slogan político: um gênero discursivo da modernidade	R. L. Baronas	UNEMAT	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
150. Sobre a instabilidade de gêneros	K. Rajapogalan	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
151. A subjetividade e interdiscursividade em A Paraíba e seus problemas, de José Américo de Almeida	M. R. B. Leite	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 162-165
152. O texto nas aulas do professor formador	M. G. A. Tito M. A. Bezerra	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
153. Tipologia textual: uma proposta de análise	F. de Andrade	Unesp-Car	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
154. Tipos e gêneros em livro didático de língua portuguesa	C. L. Q. M. Duarte	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
155. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro	K. L. Bräklin	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 221-247
156. Verbetes: um gênero além do dicionário	A. P. Dionísio	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 125-137
157. 'Viajar é preciso (e relatar também)': análise de um diário de viagem	C. C. Mori	PUCSP	EL XXVII/ 1998/ 206-211

Artigos por ordem alfabética de autor

Autor	Título do artigo	Instituição a que se vincula o autor/Instituição de formação	Fonte
1. L. S. Abreu	O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 87-94
2. F. de Andrade	Tipologia textual: uma proposta de análise	Unesp-Car	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
3. I. C. Antunes	Particularidades sintático-semânticas da categoria de sujeito em gêneros textuais da comunicação pública formal	UFPE	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 215-224
4. S. Aranha	A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual	Unesp-Araraquara	EL XXXI/2002/CD-ROM
5. A. D. Araújo	Uma análise da organização discursiva de 'resumos' na área de educação	UFPI	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
6. A. D. Araújo	Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas	UECE e UFPI	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 141-158
7. A. D. Araújo	Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
8. V. M. B. Arruda-Fernandes	As funções sociais do gênero publicitário	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXXI/2002/CD-ROM
9. A. E. Balocco	A categoria de gênero em contextos disciplinares: o caso da prosa sobre a literatura	UERJ	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
10. J. P. Barbosa	Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?	UMC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 149-182
11. M. do S. M. F. Barbosa	Gêneros textuais ou tipos textuais?	UERN – Pau de Ferros	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
12. M. do S. M. F. Barbosa	Marcas de envolvimento em conferências	UFRN/URRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 132-136
13. R. L. Baronas	Slogan político: um gênero discursivo da modernidade	UNEMAT	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
14. K. S. M. de Barros	Gêneros textuais e organização da informação	UFRN	Boletim Abralin 23/109-123
15. N. C. de Barros	Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 199-214
16. B. G. Bezerra	A rotulação como estratégia de referenciação no gênero resenha	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
17. Ma. A. Bezerra	Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos	UFPB	Gêneros textuais e ensino : pp. 37-46

18. M. A. Bezerra	Por que cartas do leitor na sala de aula	UFPB	Gêneros textuais e ensino: pp. 208-216
19. A. Bonini	A escritura como prática social no ensino da redação	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
20. A. Bonini	Página, seção, notícia, nota: critérios de identificação do gênero no jornal	UNISUL	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
21. B. Brait	PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade	PUCSP; USP	A prática de linguagem em sala de aula : pp. 15-25
22. K. L. Bräklin	Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro	PG-PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 221-247
23. H. N. Brandão	A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
24. H. H. N. Brandão; A. P. Leibrunder; D. M. Tavares; L. A. de Jesus; M. C. Evaristo; M. F. Guimarães	Discurso e gêneros textuais na escola	USP	EL XXVIII/ 1999/ 85-92
25. C. dos S. Bunzen Júnior	Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
26. L. C. G. Calsavara	Movimentos textuais: uma análise sobre as produções escritas	UEL	EL XXX/2001/CD-
27. M. B. de Carvalho; L. M. A. Ferreira; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro	As bulas de remédios e sua dificuldade de compreensão	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXVIII/ 1999/ 430-435
28. M. B. de Carvalho; E. G. D. Orrico; L. B. Ribeiro; L. M. A. Ferreira	As bulas e a análise crítica do discurso	Universidade do Rio de Janeiro	EL XXIX/ 2000/ 498-503
29. M. B. de Carvalho L. M. A. Ferreira E. G. D. Orrico	Um gênero discursivo legalmente constituído?	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
30. C. M. C. P. de Castro	As funções das modalidades epistêmicas e deónticas em textos religiosos	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 76-79
31. S. C. F. Castro	A explicitação de sentido em comentários metadiscursivos	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 79-81
32. I. F. A. Cavalcanti	Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social	UFPB/Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
33. L. J. L. Cavalcanti	A heterogeneidade nos gêneros da imprensa	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 81-84
34. A. Ciulla	Dêiticos discursivos na fala e na escrita	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
35. A. Costa	As práticas de produção de textos coletivos como tecnologiação do discurso: (re) constituição das identidades dos alfabetizandos	UFG	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet

	mediante a representação das diferentes vozes na passagem da oralidade para a escrita		
36. M. H. A. Costa	Os dêiticos na correspondência eletrônica	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
37. N. B. da Costa	Entre o oral e o escrito: o lugar do gênero da canção popular	UFC	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 171-175
38. N. B. da Costa	As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária	UFCE	Gêneros textuais e ensino: pp. 107-121
39. S. Costa	A apropriação de "gêneros discursivos" na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna	UFJF	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
40. S. R. Costa	A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico	UFJF	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 67-90
41. V. L. L. Cristóvão	O gênero quarta capa no ensino de inglês	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e ensino: pp. 95-106
42. V. L. L. Cristóvão	Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores	Universidade Estadual de Londrina	Gêneros textuais e práticas discursivas : pp. 31-73
43. N. T. dos S. Cruz	Resumos acadêmicos: uma análise estrutural de abstracts produzidos em inglês por escritores brasileiros	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 172-175
44. D. de A. C. da Cunha	O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 166-179
45. M. A. C. da Cunha	Sinonímia e repetição na condução tópica em notícias de jornal impresso e televisivo	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 165-168
46. L. B. Dantas	Produzindo resumos no espaço escolar: um exemplo no ensino de 3º. Grau	UFRN/UERN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
47. V. S. C. de Deus A. B. Regadas T. P. de Miranda M. M. Cavalcanti	Identificação e classificação de gêneros epistolares: considerações gerais sobre cartas pessoais, cartas oficiais e bilhetes	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
48. M. C. C. Dezotti; L. A. da Silva	Fábulas de Lobato: a teoria e a prática de um gênero	Universidade Estadual Paulista - Araraquara	EL XXVIII/ 1999/ 455-459
49. A. P. Dionísio	Verbetes: um gênero além do dicionário	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 125-137
50. C. L. Q. M. Duarte	Tipos e gêneros em livro didático de língua portuguesa	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
51. M. Duque-Estrada	Pragmaticalização: o caso dos marcadores <i>tags</i>	UFPA	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
52. Lélia Erbolato	Diversidade do gênero narrativo em crianças pequenas	USP	EL XXIX/ 2000/ 321-326
53. L. C. Espindola	A argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
54. M. C. Evaristo	O cordel em sala de aula	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 119-184
55. R. S. Fiad	Análise de um tema em vários autores (e em várias versões)	Unicamp	EL XXVII/ 1998/ 79-93
56. A. Fischer	A caminho da produção do texto dissertativo no ensino fundamental	UFSC	EL XXXI/2002/CD-

			ROM
57. I. Fontanini	Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica	Universidade Estadual de Maringá; Faculdades Cesumar e Nobel	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 225-238
58. M. B. França	Criações estilísticas como senha de acesso ao mundo dos pacientes para exame radiológico	UNIRIO	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
59. A. F. R. de Freitas	Análise da teoria linguística dominante no ensino da linguagem jornalística informativa contemporânea	UFAL	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 49-57
60. N. R. Gaspar	E o verbo se fez carta: o sujeito na fala da história	Unesp-Araraquara	EL XXX/2001/CD-ROM
61. E. M. F. Gomes	A construção da categoria "introdução" em relatórios de cursos profissionalizantes	UEPB/EAAC – Campus II	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 59-63
62. S. N. Gomes Santos	"Agora, recontem a história!" – o gênero 'instruções da atividade de produção escrita' e a tarefa escolar de narrar	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 417-421
63. S. N. Gomes Santos	O conceito de gênero discursivo na análise de práticas escolares de textualização narrativa	Unicamp	EL XXX/2001/CD-ROM
64. S. N. Gomes Santos	A emergência do conceito de <i>gênero discursivo</i> na pesquisa acadêmico-científica brasileira	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
65. S. N. Gomes Santos	A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de gênero discursivo	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
66. S. N. Gomes Santos	<i>De quando a índia tornou-se cobra</i> : o gênero lenda na tarefa escolar de textualização narrativa	UFPA	Anais do 4º Encontro do CELSUL/ 2001/ CD-ROM
67. M. do R. V. Gregolin	A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos	Unesp-Araraquara	EL XXX/2001/CD-
68. M. F. Guimarães	O conto popular	USP	Gêneros do discurso na escola: pp.85-117
69. G. R. Hendges	Citando na Internet: um estudo de gênero da Revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos	UFMS	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 117-139
70. J. C. Hoffnagel	Entrevista: uma conversa controlada	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 180-193
71. L. M. de Jesus H. N. Brandão	Mito e tradição indígena	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 47-84
72. S. Jorge V. M. Heberle	Análise crítica do discurso de um fôlder bancário	Universidade do Vale do Itajaí	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 177-198
73. F. C. Komesu	Gêneros do discurso e a atividade de escrita nas páginas eletrônicas pessoais da Internet	Unicamp	EL XXX/2001/CD-
74. F. Komesu	As relações intergenéricas constitutivas da escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet	Unicamp	EL XXXI/2002/CD-ROM
75. C. F. Kratochvil	Leitura e produção de textos nas cartilhas: uma análise psicolinguística	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
76. A. P. Lebruder	O discurso de divulgação científica	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 229-269
77. M. R. B. Leite	Gênero e materialidade discursiva: como a propaganda turística	UFPB	Anais do II Congresso

	ressignifica o espaço nordestino		Internacional ABRALIN/ Internet
78. M. R. B. Leite	A subjetividade e interdiscursividade em A Paraíba e seus problemas, de José Américo de Almeida	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 162-165
79. M. L. G. A. da C. Lima	Progressão referencial em textos científicos falados e escritos	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 57-60
80. E. G. Lousada	Elaboração de material didático para o ensino de francês	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 73-86
81. A. R. Machado	Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas	PUC-SP	Boletim Abralín 23/94-108
82. A. R. Machado	Gêneros e tipos de discurso	PUC-SP	EL XXVII/ 1998/ 201-205
83. A. R. Machado	Revisitando o conceito de resumos	PUCSP	Gêneros textuais e ensino: pp. 138-150
84. A. R. Machado; M. C. C. Magalhães; E. M. C. da Silva; F. M. Cardoso; G. B. Luca; L. V. de Souza; M. de T. H. Fongaro; V. L. L. Cristóvão	Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores	PUC-SP	EL XXVIII/ 1999/ 93-100
85. C. Magalhães-Almeida	Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior	UnB	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 127-147
86. A. C. S. Maior/ M. A. Bezerra	Os gêneros textuais "carta" e "história" nos livros didáticos de português	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 25-28
87. E. Marcuschi	Progressão temática em textos expositivos de alunos de 5ª. série	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 55-59
88. E. Marcuschi	O Guia de livros didáticos e a leitura do professor	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
89. L. A. Marcuschi	Gêneros textuais: definição e funcionalidade	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp.19-36
90. M. R. C. P. Mariano	A propósito das marcas de oralidade na escrita inicial...	USP	EL XXXI/2002/CD-ROM
91. D. Marini	Na fronteira entre dois gêneros: as piadas e as adivinhas	Unicamp	EL XXIX/ 2000/ 645-650
92. C. J. de A. Mello	Romance: Gênero problemático ou ambivalente?	Unesp	EL XXX/2001/CD-
93. C. L. M. T. de Melo	A referenciação em textos informativos da imprensa falada e escrita	UFPE	Anais da XVI Jornada do GELNE/ 1999/ 36-40
94. M. H. de Melo	A apropriação do gênero notícia por duas estudantes do ensino médio: desvendando o processo da escrita	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
95. S. H. D. de Melo	A imprecisão no texto jornalístico	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 192-195
96. M. C. Mendonça	Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos	Universidade de Franca	EL XXX/2001/CD-
97. M. R. de S. Mendonça	Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 194-207
98. M. R. de S.	Produção de texto no livro didático:	UFPE	Anais do II

Mendonça	gradação ou repetição?		Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
99. C. E. de C. Meurer	“No creo en brujas, pero que las hay, las hay”: uma análise de cartas-corrente via e-mail	Université Paris VII – Denis Diderot	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 291-309
100. J. L. Meurer	Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 17-29
101. J. B. M. de Moraes	A déixis na propaganda impressa	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 99-102
102. M. B. Moraes A. D. Araújo	A noção de gênero: um estudo de diferentes perspectivas	UECE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
103. C. C. Mori	“Viajar é preciso (e relatar também)”: análise de um diário de viagem	PUCSP	EL XXVII/ 1998/ 206-211
104. D. Motta-Roth	A construção social do gênero resenha acadêmica	UFMS	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 77-116
105. M. L. de S. Nascimento	Avaliação de língua portuguesa: a descrição	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 148-152
106. F. de S. Neri E. C. A. Vieira M. T. Nogueira	Identificação e classificação de gêneros jornalísticos	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
107. F. Nóbrega R. S. Paiva	A produção textual e as bases de orientação das comandas em livro didático de língua portuguesa	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
108. F. T. C. de Oliveira D. C. N. Jucá S. G. Matsuoka B. B. Rodrigues	Identificação e classificação de gêneros acadêmicos	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
109. M. do S. Oliveira	O eixo da produção textual na escola: reflexos da formação de professores	UFRN	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
110. E. G. D. Orrico L. M. A. Ferreira M. B. de Carvalho	A relação entre as marcas textuais das bulas de medicamentos e a identidade do leitor	UNIRIO	EL XXX/2001/CD-
111. V. L. Paredes Silva	Os gêneros do discurso na sociolinguística laboviana	UFRJ	Boletim Abralin 23/81-93
112. C. E. F. Pedrosa	“Frases”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica	UFSergipe	Gêneros textuais e ensino: pp. 151-165
113. S. do V. Pereira M. B. de Almeida	“Sabe tudo sobre tudo”: análise da seção de cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 239-258
114. A. M. Perfeito	Paráfrase criativa e manifestação da subjetividade	Universidade Estadual de Londrina	EL XXX/2001/CD-
115. A. M. Perfeito	Produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...	UEL	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
116. J. Pilar	A redação de vestibular como gênero	UFSC	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 159-174
117. N. F. Pinheiro	A noção de gênero para análise de textos midiáticos	Universidade de Caxias do Sul-Unisinos	Gêneros textuais e práticas discursivas: pp. 259-290
118. A. P. Pinto	Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa	UFPE	Gêneros textuais e ensino: pp. 47-57
119. C. F. Piovezani Filho	Dois autores, duas épocas: “dois chapeuzinhos”	UFMS	EL XXX/2001/CD-
120. B. W. Pompílio	Os PCNs: uma experiência de	PUCSP	A prática de

C. C. Mori-de-Angelis H. A. D. de Oliveira I. D. da Silva M. de S. Barbosa R. H. Nunes	formação de professores do ensino fundamental		linguagem em sala de aula: pp. 93-126
121. A. L. Pontes	Análise do gênero petição inicial	UECE/UNIFOR	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
122. A. K. de Queiroz	Como professores e alunos vêem o texto na formação do professor de língua	UFPB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
123. K. Rajapogalan	Sobre a instabilidade de gêneros	Unicamp	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
124. A. I. R. Reginaldo	Estratégias de produção em textos de alunos	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 19-21
125. M. A. G. de M. Reinaldo	Diversidade textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor	UFPB – Campus de Campina Grande	Boletim Abralin 25/157-171
126. B. B. Rodrigues	Convenções e anticonvencionaismos na produção de resumos de dissertações	UFCE	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
127. B. B. Rodrigues	Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
128. E. G. Rodrigues	Identidade, interdiscursividade e educação: desafios e perspectivas para uma nova prática de ensino	UnB	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
129. F. A. Rodrigues	A brief genre-based study of electronic mail	UFSC/UFPB	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
130. R. H. Rodrigues	O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita	UFSC	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 207-220
131. R. H. Rodrigues	Gêneros discursivos e heterogeneidade	UFSC	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
132. R. H. Rodrigues	A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana	UFSC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
133. R. H. R. Rojo	Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
134. R. Rojo	Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos	PUCSP	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 27-38
135. R. H. R. Rojo	Oral e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?	PUCSP	Anais do II Congresso Nacional ABRALIN/CD-ROM
136. E. Rosenblat	Crêterios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos	Escola Vera Cruz	A prática de linguagem em sala de aula: pp. 185-205
137. C. B. dos Santos	Marcas da conversação na fala e na escrita de alunos do ensino	UNEB/UFPB	Anais da XVII Jornada do

	fundamental: algumas hipóteses sobre o ai e o né		GELNE/ 2000/ 56-59
138. V. M. O. Sargentini	Gênero discursivo e leitura: a constituição dos gêneros	UFSCar	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
139. V. M. P. Sena	Estratégias interativas em cartas publicadas nas revistas Veja e Contigo	UFRN	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 218-220
140. D. Shepherd T. M. G. Shepherd	Análise de gênero: reflexões sobre metodologias e práticas	UFF UERJ	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
141. E. G. da Silva	A interação entre a fala das personagens e o contexto narrativo em textos ficcionais	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
142. E. G. da Silva	A metalinguagem nos gêneros da imprensa	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 72-75
143. J. R. da Silva/ P. D. V. Leitão	Marcas de envolvimento/distanciamento autor/texto em reatualizações escritas por alfabetizadores	UFPB	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 85-89
144. L. M. F. da Silva	Estratégias anafóricas em retomadas de referentes animados e inanimados na fala	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 117-120
145. M. G. C. da Silva	Notícia e reportagem: uma proposta de distinção	UFC	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
146. S. F. da Silva	As adivinhações no ensino de língua materna	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 224-226
147. W. R. Silva	Sintaxe e adivinhas: um encontro na sala de aula	UFPE	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
148. M. I. M. Silveira	A narrativa oral no ensino de língua portuguesa na escola fundamental e média	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 143-148
149. U. Soto	Um movimento especular: tu e você em cartas de Mário	UFAL	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 208-211
150. K. M. de Sousa	Articulação entre informação nova e informação dada em provas de vestibular	UFG	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 110-114
151. G. S. de Souza	O livro didático e o ensino de língua materna: uma análise das redações escolares	UERN – Pau dos Ferros	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 63-67
152. L. V. de Souza	Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial	UFG	Gêneros textuais e ensino: pp. 58-72
153. D. M. Tavares	O discurso político	USP	Gêneros do discurso na escola: pp. 185-228
154. M. G. A. Tito M. A. Bezerra	O texto nas aulas do professor formador	UFPB – Campina Grande	Anais do II Congresso Internacional ABRALIN/ Internet
155. L. C. Travaglia	Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.	Universidade Federal de Uberlândia	EL XXX/2001/CD-ROM

156. R. R. Viegas	Continuidade tópica e referenciação em resumos de congresso	UFPE	Anais da XVII Jornada do GELNE/ 2000/ 186-189
157. A. C. Xavier C. F. Santos	Hipertexto: mais um gênero do discurso?	UFPE Unicamp	EL XXX/2001/CD-ROM

II. Artigos organizados segundo tabelas apresentadas

Contextos institucionais em torno dos quais a reflexão sobre gênero é produzida

Programas de pesquisa/Instituições	No. de trabalhos
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	B3; B4; B5; B6; B7; B10; C2; D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; 1.2; 1.7; 1.10; 1.11; 1.13; 1.29; 1.51; 4.2; 4.3; 4.5
Curso de Licenciatura em Letras e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	B1; B9; B11; B12; B13; B14; C9; 1.43; 1.46; 1.48; 1.52; 1.53; 1.54; 3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.8; 3.9; 3.11; 3.13; 3.15; 3.16; 3.20; 3.26; 3.29
Programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	C1; C3; C4; C6; C7; C8; C10; C11; C12; C13; 1.6; 1.9; 4.26
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em torno do grupo da UFSC	C5; 1.5; 1.22; 1.23; 1.27; 1.41
Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC)	B8; 1.8; 1.24; 1.25; 1.26; 1.31; 1.38; 1.39; 1.42; 3.14;
Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP)	A1; A2; A3; A4; A5; 4.4; 4.8; 4.24; 4.28
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1.14; 1.18; 1.19; 2.1; 4.1; 4.9; 4.11; 4.16; 4.21; 4.23; 4.27; 4.29
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara	1.21; 1.28; 3.10; 3.12; 3.17; 3.22; 4.7; 4.14; 4.15; 4.30
Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	B2; B15; 1.4; 1.33; 1.36; 1.37; 1.40; 1.45; 1.47; 3.7; 3.19; 3.23
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da	1.3; 1.32; 1.35; 1.44;

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	3.18; 3.24; 3.27; 3.28
Outros contextos institucionais	1.1; 1.12; 1.15; 1.16; 1.17; 1.20; 1.30; 1.34; 1.49; 1.50; 1.55; 3.2; 3.21; 3.25; 4.6; 4.10; 4.12; 4.13; 4.17; 4.18; 4.19; 4.20; 4.22; 4.25

Enfoques temáticos do tratamento da questão do gênero

Enfoques temáticos	Artigos científicos
1. Identificação, análise, caracterização ou descrição de gêneros com objetivos os mais diversos	A1; A2; A3; A5; B6; B7; B8; B9; B10; B11; B12; B13; B14; B15; C3; C4; C6; C13; D3; D8; 1.5; 1.9; 1.17; 1.23; 1.28; 1.30; 1.31; 1.38; 1.39; 1.42; 3.14; 3.21; 3.26; 3.27; 3.29; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 4.7; 4.10; 4.11; 4.16; 4.17; 4.20; 4.23; 4.25; 4.27
2. Problematização de questões de ordem didático-pedagógica pelo recurso às teorias e/ou à descrição e uso de gêneros	B2; B3; B4; B5; C2; D2; D4; D5; D6; D7; D9; 1.4; 1.7; 1.11; 1.12; 1.18; 1.19; 1.32; 1.33; 1.36; 1.37; 1.40; 1.44; 1.47; 1.49; 1.50; 1.52; 1.53; 1.54; 1.55; 2.1; 3.19; 3.22; 4.1; 4.9; 4.12; 4.18; 4.21; 4.26; 4.28; 4.30
3. Análise de fatos da dimensão textual-enunciativo-discursiva da linguagem ou análise de questões macrodiscursivas em gêneros particulares	A4; C5; C7; C8; C9; C10; C11; 1.3; 1.8; 1.10; 1.13; 1.16; 1.21; 1.22; 1.24; 1.25; 1.26; 1.27; 1.34; 1.43; 1.45; 1.46; 1.48; 3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10; 3.11; 3.12; 3.13; 3.15; 3.16; 3.17; 3.18; 3.20; 3.23; 3.24; 3.25; 3.28; 4.13; 4.14; 4.15; 4.19
4. Problematização do conceito por meio de visadas históricas, pela reflexão de cunho teórico-epistemológico e/ou pela discussão sobre opções metodológicas e dispositivos de análise	B1; C1; C12; D1; 1.1; 1.2; 1.6; 1.14; 1.15; 1.20; 1.29; 1.35; 1.41; 3.2; 4.2; 4.22; 4.24; 4.29
5. Outros enfoques temáticos	1.51; 4.8

Dois modos particulares de apropriação de aportes teóricos

Dois modos particulares de apropriação de aportes teóricos	No. de artigos científicos
1. Dada a natureza do estudo, não há aporte teórico particular para a análise de dados	B1; 1.1; 1.6; 1.35; 1.41; 4.17; 4.20; 4.29
2. Conjugação de aportes teóricos os mais diversos ligados ou não à reflexão sobre gênero	B2; B13; C9; 1.12; 1.33; 1.44; 1.52; 3.9; 3.10; 3.16; 3.22; 3.24; 3.25; 4.7; 4.19; 4.25

Pertencimentos teórico-disciplinares do tratamento do conceito de gênero

<i>Pertencimentos teórico-disciplinares</i>	Artigos científicos
1. Estudos em lingüística textual ou análise da conversação	B1; B9; B12; B13; B14; 1.3; 1.26; 1.27; 1.34; 1.36; 1.37; 1.38; 1.42; 1.43; 1.46; 1.52; 1.53; 1.54; 3.1; 3.3; 3.4; 3.6; 3.7; 3.8; 3.11; 3.13; 3.15; 3.18; 3.19; 3.20; 3.23; 3.26; 3.28; 3.29; 4.16; 4.22; 4.23
2. Interacionismo sócio-discursivo (Grupo de Genebra) ou autores brasileiros de tendência similar	B3; B4; B5; B6; B7; B10; C2; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; 1.2; 1.7; 1.10; 1.11; 1.13; 1.29; 1.32; 1.40; 4.2; 4.3; 4.5; 4.28
3. Estudos anglófonos (Análise Crítica do Discurso, Gramática Funcional etc.) ou autores brasileiros de tendência similar	C1; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C.9; C10; C11; C12; C13; 1.5; 1.8; 1.9; 1.15; 1.16; 1.17; 1.22; 1.23; 1.24; 1.25; 1.30; 1.31; 1.39; 1.49; 1.50; 3.21; 3.27; 4.6; 4.10; 4.13; 4.30
4. Estudos enunciativo-discursivos de extração francófona ou autores brasileiros de tendência similar	A1; A2; A3; A4; A5; B2; B8; B15; D1; 1.18; 1.19; 1.20; 1.21; 1.28; 1.51; 2.1; 3.5; 3.12; 3.14; 3.17; 4.1; 4.4; 4.9; 4.14; 4.15; 4.18; 4.21; 4.24; 4.27
5. Outros pertencimentos teórico-disciplinares	B11; 1.1; 1.4; 1.6; 1.12; 1.14; 1.33; 1.35; 1.41; 1.44; 1.45; 1.47; 1.48; 1.55; 3.2; 3.9; 3.10; 3.16; 3.22; 3.24; 3.25; 4.7; 4.8; 4.11; 4.12; 4.17; 4.19; 4.20; 4.25; 4.26; 4.29

Tipos de dados analisados no tratamento da questão do gênero

Quanto à utilização de material de análise	Nos. de trabalhos
Trabalhos que não analisam dados	B2; C12; D8; 1.1; 1.2; 1.6; 1.7; 1.10; 1.14; 1.15; 1.28; 1.29; 1.35; 1.38; 1.41; 1.52; 3.2; 3.14; 3.25; 4.22; 4.24; 4.30
Trabalhos que analisam dados	135 trabalhos

<i>Tipos de dados analisados na reflexão sobre o conceito de gênero</i>	Artigos científicos
1. Dados de natureza escolar ou didático-pedagógica	B3; B5; C2; C6; D2; D4; D5; D6; D7; D9; 1.3; 1.4; 1.11; 1.12; 1.18; 1.19; 1.32; 1.33; 1.36; 1.37; 1.40; 1.44; 1.47; 1.49; 1.50; 1.53; 1.54; 1.55; 2.1; 3.7; 3.10; 3.18; 3.19; 3.20; 3.21; 3.22; 3.23; 3.26; 3.29; 4.1; 4.8; 4.9; 4.12; 4.18; 4.21; 4.26; 4.28
2. Dados da (ou em suportes da) mídia impressa, falada, televisiva ou eletrônica	A4; A5; B4; B6; B7; B8; B9; B10; B11; B12; B13; B15; C7; C8; C9; C10; C11; C13; 1.9; 1.21; 1.27; 1.30; 1.31; 1.34; 1.43; 3.1; 3.6; 3.8; 3.9; 3.13; 3.16; 3.28; 4.16; 4.23; 4.25; 4.27
3. Dados de natureza acadêmico-científica em suportes diversos	C3; C4; C5; 1.5; 1.8; 1.17; 1.22; 1.24; 1.25; 1.26; 1.39; 3.3; 3.15; 3.24; 3.27; 4.17; 4.29
4. Outros tipos de dados ou conjugação de dados diversos	A1; A2; A3; B1; B14; C1; D1; D3; 1.13; 1.16; 1.20; 1.23; 1.42; 1.45; 1.46; 1.48; 1.51; 3.4; 3.5; 3.11; 3.12; 3.17; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 4.7; 4.10; 4.11; 4.13; 4.14; 4.15; 4.19; 4.20

III. Textos de Apresentação dos PCNs

Primeiro e Segundo Ciclos

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das *discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

Terceiro e Quarto Ciclos

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

RESUME

Dans cette étude, nous cherchons à caractériser les modes d'émergence du concept de genre (de texte, de discours) dans la conjoncture institutionnelle brésilienne la plus récente. Cette caractérisation consiste en la description et en l'analyse de deux domaines institutionnels dans lesquels il circule: *le domaine de la théorisation académico-scientifique* – relatif au savoir académique produit dans l'espace universitaire, c'est-à-dire, à l'ensemble des pratiques qui ordonnent certains savoirs selon la spécification d'apports théoriques et de courants disciplinaires – et *le domaine de la normatisation officielle* – autrement dit l'ensemble de pratiques officielles de réglementation du système d'éducation nationale. Ces domaines d'institutionnalisation se constituent et opèrent selon des dispositifs matériels – appelés *lieux de visibilité* – dans lesquels se sémiotisent certains *modes de re-énonciation* du concept de genre. Une telle re-énonciation suppose le renoncement aux idées de prééminence et de surdétermination impliquées dans une certaine notion de transposition – celle portée vers la description du mouvement de passage d'un concept qui, une fois affaibli dans une certaine instance institutionnelle, se déplacerait vers une autre instance où il acquerrait un statut absolument inédit. Parmi ces dispositifs institutionnels censés attribuer de la visibilité au concept de genre, nous en avons choisi deux. D'une part, *des articles scientifiques* publiés dans des périodiques édités sous la responsabilité de quatre associations de linguistique dont l'importance est nationalement reconnue et dans des recueils dont le but est celui de traiter la question du genre. D'autre part, le document officiel de réglementation de l'enseignement de la langue portugaise le plus récent – les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN) de l'enseignement fondamental pour la Langue

Portugaise -, publiés par le Secrétariat de l'Éducation Fondamentale (SEF) du Ministère de l'Éducation (MEC), entre 1997 et 1998. La délimitation des deux domaines mentionnés présuppose qu'il est possible de comprendre, dans leur espace d'imbrication, le fonctionnement du concept de genre dans la présente conjoncture institutionnelle. Du point de vue de l'analyse des données, cette délimitation implique deux visées, indissociables et complémentaires: i) une visée institutionnelle-conjoncturelle, relative aux conditions institutionnelles et conjoncturelles qui permettent l'événement de l'apparition du concept – et ii) une visée linguistico-énonciative, relative aux modes de matérialisation linguistique du concept aussi bien dans les articles que dans les PCN. Une fois caractérisé le champ institutionnel qui permet le prestige du concept de genre dans chaque domaine institutionnel cité et dans le rapport qu'ils entretiennent entre eux, il a été possible d'établir le statut dont le concept s'investit dans la conjoncture institutionnelle brésilienne actuelle. Ce statut est constitué de déterminations à la fois d'ordre théorico-disciplinaire et académique, d'ordre didactico-pédagogique et d'ordre morale-sociologique.

MOTS-CLEFS: 1. Langue portugaise – Genre. 2. Langue portugaise – Etude et enseignement. 3. Science et Etat. 4. Documents officiels. 5. Curriculum. 6. Analyse du discours.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle - des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- APARÍCIO, A. S. M. (1999). *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- AUTHIER, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. In: *Langue Française*. 53. Paris, p. 34-47.
- BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) (1998). La Construcción de la enunciacion. In: _____. *Que es el lenguaje?, La Construcción de la enunciacion, Mas alla de lo social - un ensayo sobre la teoria freudiana*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, p. 43-78.
- _____. (1979). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- _____. (1997). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.
- BARBOSA, J. P. (2001). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BOROWSKI, P. (1999). Portraits discursifs du lectorat de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*. In: *Pratiques*, nos. 101/102. Metz, FR: Cresef, p. 21-40.
- BOURDIEU, P. (1976). Le champ scientifique. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: Maison de Sciences de l'Homme/ l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, no. 2/3, p. 88-104.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996). Retour aux genres. In: Auroux, S et al. (éds.). *Histoire et grammaire du sens*. Paris, A. Colin: Presses Universitaires de France, p. 189-203.
- _____. (2002). Genre et histoire. In: CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 281-283.
- BRAIT, B. (org.) (2001). *Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas*. Campinas (SP): Pontes; São Paulo: Fapesp.
- _____. (2002). Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, p. 125-157.

- BRANDÃO, M. H. N. (2000). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez Editora, p. 17-45.
- BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – e a Rede Arte na Escola*. Brasília: MEC/SEF (mimeo).
- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.-P. (1998). La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, nos. 97-98. Metz: Cresef.
- _____. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres – Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- CARON, M. F.; FIAD, R. S.; FREIRES, F. N. ; GAZELA, S. Ma.; RONCAGLIA, C. B. & SANTOS, S. N. G. (2000). A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. *Estudos Linguísticos XXIX*. São Paulo (SP): Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), p. 492-497.
- de CERTEAU, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, p. 69.
- CHARAUDEAU, P. (1984). *Langage et Discours – Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette.
- CHISS, J.-L. (1987). Malaise dans la classification. In: *Langue Française 74*. Paris: Larousse.
- _____. (2001). Didactique des langues et disciplinalisation. In: MARQUILLÓ LARRUY, M. (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers FORELL – Université de Poitiers, p. 159-163.
- CORRÊA, M. L. G. (1997). *O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

- CUSIN-BERCHE, F. (2002). Définition. In: CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, p. 156-158.
- _____. (2002). Spécialité (discours de-/langue de-). In: CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, p. 538-541.
- DEPECKER, L. (2002). *Entre signe et concept*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite - éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, pp. 31-49.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *O que é um autor?* [1969]. Lisboa: Vegas/Passagens.
- _____. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo (SP): Edições Loyola.
- _____. (2001). *L'archéologie du savoir* [1969]. Paris: Gallimard.
- FRADE, I. C. A. da S. e SILVA, C. S. R. da. (1998). A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas (SP). Mercado de Letras, p. 93-117.
- FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (1994). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. In: _____ (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis, p. 1-20.
- FREITAS, M. T. de A. (1994). *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas (SP): Papirus.
- GERALDI, J. W. (1996). A Prática Escolar sob Escrutínio. In: *Anais do VIII Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis (SC): NUP/CED/UFSC. Vol. II, p. 27-47.
- _____ et al (1996). Retrospectiva: Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. In: *DELTA*. São Paulo: EDUC, ABRALIN, vol. 12, no. 2.
- GOMES-SANTOS, S. N. (1999). *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. (2002). Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira. *Leitura: Teoria e Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. ALB: Campinas (SP), no. 38, p. 13-32.
- _____. (2003a). A lingüística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas (SP), no. 44, p. 315-323.

- _____. (2003b). O pensamento bakhtiniano no debate brasileiro sobre o conceito de gênero. In: *Anais da XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*. Curitiba (PR): Universidade Federal do Paraná (no prelo).
- _____. (2003c). *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. (1994). Efeitos do arquivo. As análises do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura – da história no discurso*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- JACOBI, D. (1988). Le discours de vulgarisation scientifique – problèmes sémiotiques et textuels. In: JACOBI, D. & SCHIELE, B. *Vulgariser la Science – le procès de l'ignorance*. Seyssel: Champ Vallon, p. 87-117.
- KOCH, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora.
- KUHN, T. S. (1987). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LIRA, A. (2002). Prefácio. In: CARNEIRO, M. A. *LDB fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LOFFLER-LAURIAN, A. M. (1983). Typologie des discours scientifiques: deux approches. In: *Études de Linguistique Appliquée*. 51, p. 8-20.
- MAINGUENEAU, D. (2001). *Analyser les textes de communication*. Paris: Nathan.
- _____. (1984). *Genèses du discours*. Liège: Mardaga.
- _____. (2002). *Retour sur une catégorie: le genre*. Comunicação durante o Colóquio Internacional *Catégories Descriptives pour le texte*. Dijon (FR).
- MARCUSCHI, L. A. (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife (PE): Universidade Federal de Pernambuco (não-publicado).
- _____. (2000). *Revistas brasileiras em Letras e Linguística*. In: *Boletim da ABRALIN*, no. 25. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, p. 63-105
- MARINHO, M. (2001). *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- MOIRAND, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. In: *Les Carnets du Cediscor – Un lieu d'inscription de la didacticité*, no. 01, Paris: Centre de Recherches sur la didacticité des discours ordinaires, p. 9-20.

- MORTUREUX, M.-F. (1988). La vulgarisation scientifique – parole médiane ou dédoublée. In: JACOBI, D. & SCHIELE, B. *Vulgariser la Science – le procès de l'ignorance*. Seyssel: Champ Vallon, p. 118-148.
- _____. (1993). Paradigmes désignationnels. In: *Semen 8 – Configurations discursives* (Peytard, J. et Moirand, S. dir.). Besançon, Université de Franche-Comté, Les Belles Lettres, p. 121-141.
- NUNES, B. (1997). Um conceito de cultura. In: XIMENES, T. (org.). *Perspectivas do desenvolvimento sustentável: uma contribuição para a Amazônia*. Belém, PA: Editora Supercores, p. 531-551.
- PAVEAU, M.-A. (1999). Le discours des Instructions Officielles au Lycée en 1995: jeux et enjeux énonciatifs. In: *Pratiques*, nos. 101/102. Metz, FR: Cresef, p. 10-20.
- PÊCHEUX, M. (1993). A análise de discurso: três épocas [1969]. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, p. 311-319.
- _____. (1995). *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio* [1975]. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- PIETRI, É. de (1998). *Análise de um projeto de educação continuada para professores do ensino público do estado de São Paulo: sujeitos, discursos e instituições*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- POSSENTI, S. (1996). Pragmática na Análise do Discurso. *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas (SP), no.30, p. 71-84.
- _____. (2003). Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba (PR): Criar Edições, p. 7-9.
- PRADO, G. do V. T. (1999). *Documentos desemboscados - conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- REBOUL-TOURÉ, S. (1999). Eléments de didacticité dans les Instructions Officielles de Collège: autour de la notion de *discours*. In: *Pratiques*, nos. 101/102. Metz, FR: Cresef, p. 47-58.
- RAFAEL, E. L. (2001). *A construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

- ROJO, R. H. (2001). A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil – histórias e perspectivas*. Campinas (SP): Pontes; São Paulo: Fapesp, p. 163-85.
- ROJO, R. (2002). Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. São Paulo: PUC (mimeo.).
- SANTOS, W. J. B. dos (2000). *Relação sujeito/língua para o ensino do Português no Brasil: um estudo sobre parâmetros curriculares e livro didático*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SARANGI, S. (1998). Rething recontextualization in professional discourse studies: An epilogue. *Text*, no. 18(2). Berlin: Mouton de Gruyter, p. 301-308.
- SAVIANI, D. (2000). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas (SP): Autores Associados.
- SCHAEFER, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris: Editions du Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. In: CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B. (1987). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck, p. 53-63.
- _____ (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173.
- SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.) (1998). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas (SP)/ Mercado de Letras.
- SOARES, M. (1989). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC.
- SUASSUNA, L. (1998). O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas (SP). Mercado de Letras, p. 175-184.
- SWALES, J. (1992). Comunicação durante o *Re-thinking Genre Colloquium*. Ottawa: Universidade de Carleton (mimeo.).
- TORT, P. (1989). *La raison classificatoire*. Paris: Aubier.

VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.

ZOPPI-FONTANA, M. (1991). Signo ideológico *versus* interação. In: *Cadernos CEDES 24* - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas (SP): Papyrus/Cedes, pp. 44-50.