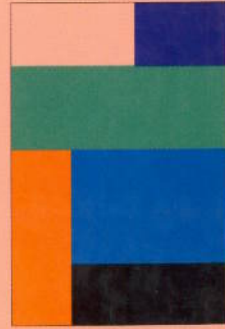




Beth Brait
(Org.)

"Aceitando com Voltaire que *um livro só é desculpável na medida em que ensina alguma coisa*, parece que este tem um lugar garantido, dado o empenho com que os autores dos textos tentaram, com evidente rigor, colocar algumas balizas nos estudos enunciativos, levando em conta alguns percursos históricos que dão forma a esse paradigma das pesquisas lingüísticas e, também, as perspectivas aí contidas."



Estudos Enunciativos no Brasil

Histórias e Perspectivas

Pontes



*A TEORIA DOS GÊNEROS EM BAKHTIN:
CONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVA PARA O ENSINO
DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO
DE TEXTOS NA ESCOLA**

ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO

Esta contribuição ao volume expõe a história da construção de uma perspectiva didática para o ensino de línguas, elaborada com a contribuição decisiva dos estudos enunciativos bakhtinianos, mais especificamente da Teoria dos Gêneros do Discurso (Volochinov, 1929; Bakhtin, 1953/1979). Na construção desta perspectiva, entraram em colaboração destacadamente três grupos: os pesquisadores docentes e discentes tanto da Linguística Aplicada (LAE/PUC-SP)¹ como da Faculdade de Educação da Unicamp, no campo da Psicologia da Educação² e os pesquisadores de Ciências da Educação, Departamento de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, Suíça³.

* Este artigo está baseado em palestra proferida no Seminário Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas, no Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, FFLCH, USP, em 16/04/1998. Agradecemos o suporte dado pelo CNPq e pela FAPESP a muitos dos resultados aqui descritos.

1. Compõem este grupo de pesquisa, por mim coordenado, os pesquisadores discentes (doutorandos e mestrandos) Cristiane C. Mori-de-Angelis, Eliana Gagliardi, Ellen Rosembat, Heloisa do Amaral, D. de Oliveira, Jacqueline P. Barbosa, Kátia L. Bräckling, Marly de Souza Barbosa, Paulo Eduardo M. da Silva, dentre outros, que hoje integram o **Grupo Tróvão/Gráphe** (Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita).
2. Compõem este grupo de pesquisa, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana B. Smolka, os pesquisadoras docentes Prof. Dr. Angel Pino, Prof.^a Dr.^a M.^a Cecília R. de Góes, Prof.^a Dr.^a Lucy Banks Leite, Prof.^a Dr.^a Edwiges Morato e os pesquisadores discentes (doutorandos e mestrandos) Ana Lúcia H. Nogueira, Andréa H. Machado, Cristina B. F. Lacerda, Elisabeth dos Santos Braga, M.^a Nazaré da Cruz, Roseli A. C. Fontana, dentre outros.
3. Compõem este grupo de pesquisa, coordenado pelo Prof. Dr. Bernard Schneuwly, os pesquisadores docentes Prof. Dr. Joaquim Dolz, Prof. Dr. Jean-François de Pietro e Prof. Dr. Serge Eyraud, além dos pesquisadores Christiane Moro, Gabriella Zahnd, Gláis Sales Cordeiro, Janine Dufour, Sylvie Haller, dentre outros.

Durante sua elaboração e construção, o processo de colaboração cada vez mais estreita entre estes grupos - viabilizado e intensificado pelos canais e contatos que a *International Society for Sociocultural Studies* disponibilizou - passou por diferentes fases e momentos, até a atualidade. Passaremos a comentá-los.

SOBRE UM NOIVADO DESCONCERTADO

Num primeiro momento, os pesquisadores em Linguística Aplicada, embora reconhecendo o avanço que o enfoque dos textos escritos (sua produção e compreensão) baseado na Linguística Textual e nas Teorias Cognitivas de processamento e memória representou para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, encontravam-se insatisfeitos com alguns efeitos que tal transposição didática estava tendo sobre as práticas pedagógicas dos professores, sobretudo do ensino fundamental de 1º e 2º ciclos⁴.

A transposição dessas teorias às práticas de sala de aula, incentivada pelos formadores de professores na década de oitenta⁵, embora tenha implicado um deslocamento no enfoque dos professores em sala de aula do domínio gramatical da frase, da sentença e do léxico, para o domínio do texto e uma maior atenção dedicada aos processos cognitivos de produção de textos (planejamento, produção, editoração, 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.) - o que representou um inegável avanço nas práticas didáticas -, a visão cognitivista presente nessas teorias psicológicas - que dava à linguagem ela mesma um papel reduzido, senão nulo⁶ - e o grau de generalização e abstração presentes nas descrições de "tipos de textos" da Linguística Textual, levavam o professor que adotava tais saberes de referência a focar, no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, sobretudo as capacidades e processos cognitivos do aprendiz (quase sempre internos e de difícil avaliação e ensino) e a adotar descrições textuais de um grau de abstração que se aproximava de um ensino gramatical, desta vez, no nível do texto.

4. Ver, a respeito, Rojo (1996).

5. Ver, por exemplo, a respeito, os trabalhos de Kato (1986, 1992), Kleinman (1989, 1992) e Rojo (1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1992, 1994).

6. É o que ocorre, por exemplo, nas abordagens de compreensão e produção de textos de Van Dijk & Kintsch (1983) e de Hayes & Flower (1980).

As propriedades mais especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos - tais como as situações de produção em que estas se dão; a interação entre os interlocutores; a subordinação das formas à significação; a marcação ideológica dos textos; etc. - continuavam à margem dos processos de ensino-aprendizagem. E isso, para esse grupo de pesquisadores, era limitador e insatisfatório. Para estes pesquisadores, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental não se dedicava a formar analistas de textos ou revisores gramaticais, mas cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos-alheios e com o próprio discurso.

Um outro problema estreitamente relacionado a esse, nesse momento, era a dicotomia colocada entre linguagem oral e linguagem escrita - efeito da adoção destes saberes de referência, centrados em textos escritos⁷. Não só a oralidade era vista como uma modalidade bastante dicotomizada da linguagem escrita (com a qual manteria relações de complexidade e de interferência - no mau sentido), com processos de elaboração e de "aquisição" muito distintos, como também era tida como já construída no período do ensino fundamental e, logo, embora fosse necessária às interações de sala de aula, não se constituiria como objeto de ensino-aprendizagem. Esta postura deixava de fora, novamente, um campo fundamental para a constituição da cidadania, que era o campo da construção do oral público.

Por fim, mas de primeira importância nessa reflexão, havia a teoria de referência a respeito dos processos de ensino-aprendizagem que já vinha, há bastante tempo, sendo adotada por esse grupo e que era básica na estruturação de suas investigações e esforços de transposição: a perspectiva sócio-histórica ou sociocultural vygotskiana.

Muitos dos pressupostos fundamentais de Vygotsky, a respeito da origem e da dinâmica social da linguagem, de suas relações com o pensamento e do funcionamento dos discursos (interno, social oral, social escrito), eram incompatíveis, senão antitéticos, com as visões das teorias de referência sobre o objeto adotadas pelo grupo (teorias cognitivas de processamento e memória e teorias linguísticas textuais). Tratava-se de um "noivado mal sucedido": fazia-se o que se podia, mas o casal (teorias de referência sobre os objetos e os processos de ensino-aprendizagem) era desconcertado. Meio caminho andado para a separação. Como sempre, nesses casos, os amigos do casal terão de escolher por um dos parceiros.

7. Um bom exemplo dessa visão dicotômica, encontra-se em Rojo (1991).

“NOS OMBROS DO GIGANTE”: FORÇA E FRAGILIDADE DE VYGOTSKY

Nesse caso, como se tratava de “amizade mais antiga e sólida”, o grupo optou pela teoria da aprendizagem de Vygotsky, passando a ajudá-la a buscar nova “parceria” transdisciplinar com as teorias da linguagem e do discurso. Logo, o grupo de pesquisa e formação decidiu permanecer em segurança “*nos ombros do gigante*”.

Norberto Bobbio, no seu magnífico *De Senectute*, aponta para as significações e os perigos encerrados nesta metáfora. Nesse trecho, culpe o leitor o tamanho da citação, diz o “velho” Bobbio:

...Nunca me levei muito a sério sobretudo porque sempre conservei na memória, como já disse outras vezes, as ‘lições dos clássicos’. Confrontar-me com os clássicos serviu-me para não me encarpitar na cátedra, não me colocar num pedestal, não cair no vício da vaidade, que percebo ser muito difundido entre as pessoas de minha idade.

Meu respeito pelos clássicos chegou ao ponto de nunca ter ousado, para retomar a conhecida imagem, subir nas costas deles, um anão nas costas dos gigantes, mais alto que eles unicamente por estar sobre suas costas. Sempre tive a sensação de que, se tivesse feito isso, um deles teria o direito de dizer, um tanto aborrecido:

Faça-me o favor, desça e tome o seu lugar, que é aos meus pés. Ocorre-me também uma outra metáfora, que veio da paixão que sinto pelos inúmeros passeios nas montanhas feitos em companhia de minha mulher, antes com meus filhos e agora com meus netos: aquela do menino dentro da mochila atrás das costas. O adulto vai na frente e aponta o caminho. O cansaço da subida é todo seu. O menino dentro da mochila se faz carregar, pode até adormecer de vez em quando, e, mesmo assim, chega ao seu destino.

Portanto, permanecíamos “*nos ombros do gigante*”, mas sem adormecermos. E que gigante era esse?

Ora, em todo conto de fadas ou popular, a figura do gigante ou ogro é sempre uma figura forte, grande (*gigantesca*), muitas vezes feroz. Mas é também, a um só tempo, frágil, infantil, ingênuo.

O gigante em questão - Vygotsky - não escapa desta caracterização: em sua obra - de uma precocidade, extensão, grandeza, força e, muitas vezes, ferocidade inacreditáveis -, há pontos de grande fragi-

lidade que beiram mesmo à ingenuidade teórica. Não poderia ser de outra maneira numa obra tão extensa, construída num tempo tão curto e em situação pessoal e política tão adversa. Poderíamos dizer que sua teoria da aprendizagem e sua psicologia do desenvolvimento é de uma grandeza e de uma solidez ainda insubstituídas no paradigma sócio-histórico. Estas teorias de sua lavra atribuem um lugar de peso - e, até então, inusitado no campo da Psicologia - à linguagem na constituição do propriamente humano. Entretanto, a abordagem que Vygotsky faz dos fatos da linguagem - apesar de suas investigações e relações com a Linguística e com os lingüistas, chega a ser quase ingênua e carece de ferramentas mais potentes, embora esteja pontilhada de idéias e de *insights* a respeito dos quais mesmo as mais modernas teorias da linguagem ainda não têm muito a dizer. E, nesse sentido, Vygotsky é novamente pioneiro.

Podemos apontar alguns lugares de força e de fragilidade nos trabalhos de Vygotsky que nos inspiravam e nos incomodavam, por esta época. Trata-se das noções - tal qual figuram na obra vygotskiana - de:

- psicologia do corpo social
- interação
- signo, palavra, discurso e língua
- discurso externo e discurso interno
- discurso oral e discurso escrito
- internalização e ZPD.

Tentando não “*adormecer dentro da mochila*” e buscando novas interpretações, em termos de teorias da linguagem, para os construtos vygotskianos, foi que este grupo teve a felicidade de se encontrar, por um lado, com os estudos enunciativos bakhtinianos e, por outro, com o grupo de pesquisadores da FE-Unicamp, anteriormente mencionado. Também este grupo, em parceria com James Wertsch (Clark University, Mass.), vinha, há cerca de dez anos, intensificando seus estudos bakhtinianos, na busca de uma interpretação mais discursiva da obra de Vygotsky⁸.

Assim sendo, o grupo de pesquisadores em Linguística Aplicada (doravante L.A.) realizou muitos seminários de pesquisa e cursos destinados ao estudo conjunto e comparativo de obras principais de Vygotsky e de certos textos centrais do círculo de estudos bakhtinianos, tais como Volochínov (1929) e Bakhtin (1953/1979). Neste percurso,

8. Ver a respeito, por exemplo, Wertsch & Smolka (1993).

encontrou muitas coincidências entre os pensamentos dos autores e algumas complementariedades e releituras possíveis. Neste sentido é que o contato com os trabalhos de James Wertsch e do grupo da FE-Unicamp veio contribuir para a reflexão em andamento.

No campo das perspectivas convergentes, talvez o exemplo mais flagante de convergência de visões entre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky diga respeito à visão marxista de organização e funcionamento da sociedade e de sua dinâmica de produção e reprodução cultural, afetando diretamente, portanto, a noção de interação dos autores. O índice mais claro disso, nas obras em questão, encontra-se, a nosso ver, nas noções de psicologia do corpo social (Volochnov, 1929) ou de contexto psíquico do homem social (Vygotsky, 1924).

Como já tivemos oportunidade de dizer alhures⁹, não é por acaso que tanto Vygotsky como Bakhtin e seu círculo, num momento inicial de seu trabalho (Vygotsky, 1924; Volochnov, 1929), fazem referência à noção de *psicologia do corpo social* de Plekhánov (1922) como um necessário extrato de análise intermediário, entre a Sociologia e a Psicologia, a um só tempo, locus e mecanismo de reprodução e refração do macrosocial no micropsicológico. No dizer de Volochnov (1929: 41),

... a essência deste problema liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo; como o signo reflete e refrata a realidade em transformação [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. O que chamamos de psicologia do corpo social e que constitui, segundo a teoria de Plekhánov e da maioria dos marxistas, uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte, etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal.

Ambos fazem intervir - entre as relações econômicas infra-estruturais das forças produtivas e a situação político-social e as várias ideologias que refletem superestruturalmente este contexto em suas características - um outro nível: o do *contexto psíquico do homem social* (Vygotsky, 1924) ou o da *psicologia do corpo social* (Volochnov, 1929). Ambos, portanto, admitem a necessidade de um tipo social de Psicologia para dar conta da dinâmica humana de perpetuação/mudança das estruturas sociais. Ou ainda, dito de outro modo, para dar conta da apropriação, por parte do indivíduo humano, das práticas sociais (*die Praxis*) em circulação na situação social mais ampla.

9. Ver Rojo (1998b).

Também não por acaso, ambos colocam na *interação social*, cujo corpo é o *signo* ou a palavra, a materialidade deste extrato necessário.

Volochnov (1929: 42), neste ponto, vai além da reflexão de Vygotsky (1924), na medida em que indica caminhos de operacionalização desta reflexão, anunciando já o que mais tarde se cristalizará na chamada Teoria dos Gêneros do Discurso bakhtiniana:

... A psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, realizam-se, são experimentados, são pensados, etc.

Portanto, investigar este ponto de interseção entre o individual e o social é, para esses autores, refletir sobre como as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas, (gêneros) que refratam e refletem temas e formas possíveis em situações sócio-históricas dadas, em momentos sócio-político-ideológicos determinados.

O curioso, entretanto, é que nenhum dos dois autores manteve o foco neste ponto fugidio de interseção entre o sócio-político (macro) e o psicológico (micro). O Círculo de Bakhtin vai centrar seu foco principal na Arte Literária, monumento ideológico, artefato macrosocial. Vygotsky e seu círculo concentrarão a atenção na construção psicológica do propriamente humano na pessoa - o pensamento verbal -, a partir de métodos de pesquisa decididamente psicológicos.

É importante notar aqui que diferentes compreensões do peso, da importância e do impacto dessa noção de *psicologia do corpo social* na obra vygotskiana vão determinar leituras muito diversas de seu trabalho (especialmente no que se refere às noções de interação e de internalização) e determinarão, inclusive, a (im)possibilidade de complementaridade entre os textos vygotskianos e bakhtinianos.

Por exemplo, neste plano, não estamos de acordo com Wertsch & Smolka (1993: 126) - e este é um ponto que anima nossas discussões -, quando afirmam que:

... embora o discurso de Vygotsky sobre 'relações sociais' soe muito parecido com frases empregadas nos textos marxistas, nos quais ele se baseou, seus estudos empíricos quase sempre estiveram restritos à interação social de duplas ou pequenos grupos. Em nossa opinião,

isso constitui uma deficiência da abordagem de Vygotsky. É um ponto em que sua pesquisa teórica e empírica não preenche a pauta de trabalhos abrangente que ele propôs para uma abordagem histórico-cultural ou sociocultural (Wertsch, 1991) da mente.

Creemos que uma distinção radical como esta, entre o macro e o micro sociológico, só pode ser feita de uma perspectiva não marxista, isto é, que não incorpore uma reflexão sobre a refração (reflexividade) de um sobre o outro, reflexão esta que a discussão sobre uma *psicologia do corpo social*, na obra dos autores, veio realizar.

Essa nossa leitura da perspectiva social vygotskiana envolveu crucialmente uma reflexão e uma tomada de posição sobre as diferentes vertentes e acepções das noções de *interação* que circulam nas obras dos autores vygotskianos. Veremos que, por sua vez, esta discussão envolveu também, não menos crucialmente, uma reflexão e uma releitura do papel e da visão de *linguagem* em Vygotsky, que implicou uma rediscussão dos quatro últimos campos conceituais apontados acima, ou seja, as noções de *signo*, *palavra*, *discurso* e *língua*; de *discurso externo* e *interno*; de *discurso oral* e *escrito* e de *internalização*/ZPD.

Em ambas as elaborações, as contribuições bakhtinianas foram fundantes.

FAÇA-ME UM FAVOR, DESÇA E TOME O SEU LUGAR!

Assim foi que, num segundo momento, num esforço de “tomar o seu lugar” junto a seu grupo de referência, os mencionados pesquisadores em L.A. deslocaram sua discussão para a revisão das versões da noção de interação que figuram nos trabalhos de Vygotsky e dos vygotskianos e para as vantagens que uma releitura desta noção, a partir da postura bakhtiniana, pudesse trazer para o campo do ensino-aprendizagem de linguagem. Assim sendo, esta discussão também girava, para nós, de maneira fundamental, em torno das noções de *internalização* e, logo, de ZPD (*Zona Proximal de Desenvolvimento*)¹⁰, cruciais para a LA.

Qualificada por James Wertsch (1985) como uma das idéias mais concretas de Vygotsky sobre as relações entre o funcionamento intersicológico e o funcionamento intrapsicológico, determinado pelo processo de *internalização*, os fenômenos abrangidos pela noção de

10. Normalmente dita ZPD (*Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal*). A escolha feita na tradução acima (ZPD) não é, a nosso ver, ociosa, posto que a força da adjetivação caindo no desenvolvimento ou na zona de intercessão criada pelo ensino-aprendizagem, vai nos permitir uma visão carregada de maior ou menor teleologia.

ZPD (dentre eles, a interação e a própria *internalização*) têm sido, nas duas últimas décadas, não só um fértil campo de investigação vygotskiano, mas também um controverso campo de debates.

Estamos de acordo com Wertsch (1985) quando atribui parte da fertilidade da noção de ZPD - isto é, o grande interesse de pesquisas e o número de trabalhos de enfoque diferenciado que a noção tem provocado - a dois aspectos: (a) a intenção vygotskiana original de resolver problemas práticos de psicologia da educação, ligados à avaliação das capacidades intelectuais das crianças e das práticas de instrução; e (b) a formulação insuficientemente desenvolvida da noção na obra do autor. Aliás, diríamos o mesmo tanto a respeito da noção de *internalização*, como da de interação, os dois pilares de sustentação da noção de ZPD.

É nossa opinião que, justamente esta elaboração insuficiente - que torna as noções ricas, porque polissêmicas - implicou que investigadores, interessados em enfoques diversos da construção do conhecimento, atribuísssem aos conceitos interpretações e leituras muito diversificadas, a ponto de, às vezes, encontrarmos-nos diante de um “diálogo de surdos”. Em nossa discussão, conseguimos identificar pelo menos três destas vertentes interpretativas:

- uma vertente *cognitivista* (sobre a qual não nos deteremos aqui), centrada no aspecto “intrapessoal”, isto é no incremento do *conhecimento* e em suas possibilidades de mensuração;

- uma vertente *interacionista*, centrada no aspecto “interpessoal”, isto é, nas pautas de interação presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela *internalização*;

- e uma vertente *discursiva* (ou *enunciativa*), que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento, e cuja base de análise é essencialmente a *linguagem* (e não a (inter)ação ou os conceitos)¹¹.

No que se refere às abordagens mais propriamente lingüísticas ou discursivas, estas duas últimas vertentes se aproximam, a primeira, das abordagens mais pragmáticas ou comunicativas (sociolingüística interacional, etnografia e micro-etnografia da fala, análise conversacional) e a última, das abordagens discursivo-enunciativas (análise de discurso de linha francesa ou mesmo análise crítica do discurso; teoria(s) da enunciação). No primeiro caso, a interação é vista, muitas vezes como ação conjunta, interpessoal, entre “indivíduos” enfocados de um ângulo estritamente psicológico e pragmático. Muitas vezes também a perspectiva de análise é micro (sociológica ou psicológica), envolvendo uma abordagem sociológica quase que

11. Ver, a respeito, trabalho anterior nosso (Rojo, 1997a), comparando as noções de *interação* e de ZPD presentes nos trabalhos de Frederick Erickson (1996) e de James Wertsch (1991), representando, respectivamente, as duas últimas vertentes.

durkheimiana. No segundo caso, interação vai-se traduzir quase que imediatamente e automaticamente seja em discurso (formações discursivas e ideológicas), seja em enunciação, determinada pelas situações socio-históricas de produção dos enunciados e pelos gêneros dos discurso em circulação social.

Foi justamente nessa última vertente e nessa releitura da noção de interação que o grupo optou por se aprofundar, trabalhando a partir da teoria enunciativa bakhtiniana e visando sua transposição para o campo aplicado do ensino-aprendizagem de linguagem.

Em texto anterior (Rojo, 1996), apontamos algumas das decorrências teóricas imediatas desta releitura para a perspectiva vygotkiana:

- a unidade de análise passa da “palavra/signo” ao “enunciado” com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo), acentos valorativos/vontade enunciativa;

- o enunciado passa a só adquirir sentido/significado/circulação a partir de situações concretas de produção (enunciação), que devem ser caracterizadas e levadas em conta, enunciativamente e não mais comunicacionalmente. Passam, então, a ter valor heurístico para a atribuição de sentido ou interpretação a pertinência a grupo ou cultura, os enquadres institucionais, as relações de poder e hierarquia nas instituições e os papéis sociais at assumidos, determinantes de perspectivas, e das relações inter-pessoais;

- a enunciação - e, por decorrência, o enunciado - é sempre dialógica, polissêmica, plurilingüística - vozes -, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência de autonomia, controle, monologia e monovocalismo;
- a relação falante-ouvinte ou locutor-receptor é revista a partir das noções de locutor/destinatário, enunciador(es) e audiência, o que envolve a assunção de papéis e perspectivas e multiplica os planos enunciativos da interação/enunciação. Também noções como réplica, compreensão e recepção ativas dissolvem, a um só tempo, a distância e a simetria entre “locutor/receptor” e implicam revisões nas noções de discurso interno, externo, escrito. Logo, de na noção de internalização/ZPD;

- as propostas cognitivas das teorias de esquemas (lingüísticos, textuais, psicolingüísticos ou psicológicos) passam a ser explicitamente rejeitadas em favor da circulação e apropriação das vozes ou enunciações, o que não deixa de exigir um enfoque renovado sobre a cristalização e historicização de significados e formas discursivas, assim como sobre a noção de apropriação dos discursos em circulação¹². A partir daí, ganha

12. Também outros trabalhos de autores vygotkianos que adotam um enfoque discursivo-enunciativo, tais como Wertsch (1985a, b e c; 1991), Wertsch & Smolka (1993), Smolka, de Góes & Pino (1995), Hicks (1996), têm se encaminhado na direção de uma releitura destas noções (interação, ZPD e internalização) baseada no dialogismo bakhtiniano e enriquecida das noções de apropriação de vozes alheias (Bakhtin, 1953/1979) e de recontextualização ou revocalização (Wertsch, 1985).

muita relevância a questão da gênese dos gêneros e de suas relações com discursos e textos em circulação.

Além disso, obviamente, com a mudança da unidade de análise, mudam os métodos de pesquisa (coleta e análise). Novos conceitos interpretativos, tais como vozes, gênero, plano enunciativo, dialogismo, discurso citado, heterogeneidade são postos em circulação na análise, assim como novas categorias lingüístico-enunciativas são convocadas neste processo: *dêixis de pessoa, tempo e lugar, correlação dos tempos verbais, classes (semânticas) de verbos, formas da heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada)*.

Num outro texto (Rojo, 1997b), apontamos algumas decorrências aplicadas ao campo do ensino-aprendizagem de linguagem na escola - ainda incipientes - que se seguem a esta releitura teórica bakhtiniana. São exemplos:

- a linguagem escrita construída em interação com a criança deve ser uma prática, um uso significativo de leitura e produção de textos, mais do que um ensino gramatical, uma análise ou uma técnica;

- como tal, ela deve se constituir como discurso (texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de se focar letras, sons, palavras, estruturas gramaticais ou textuais;

- os diversos discursos escritos (em gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social;

- A sócio-construção dos diversos modos de discurso escrito (gêneros), negociada na interação, deve sempre ser informada por uma situação de produção clara, explícita e, se possível, real¹³ ou realista;

- A sócio-construção da língua, da gramática e da grafia (ortografia) só não será mecânica e limitada a uma aprendizagem apenas funcional se inserida em práticas discursivas e usos significativos de escrita;

- Na sócio-construção dos diversos modos de discurso escrito na interação, os produtos obtidos deverão ser interpretados em termos de processo, isto é, em relação com a fala interna/pensamento verbal (discursos apropriados) que os originou;

- Na sócio-construção dos diversos modos de discurso escrito na interação, as atividades pedagógicas geradoras de consciência e controle devem ser praticadas e conduzidas no sentido da apropriação e da autonomia por parte do aprendiz.

Entretanto, estas constatações implicaram, para o grupo de pesquisadores, novos investimentos de elaboração, desta vez, de uma prática pedagógica ou didática coerente com as revisões teóricas realizadas.

13. “*Relevante para a vida*”, no sentido de Vygotsky (1935).

Isso envolvia, por exemplo, ter clareza - para poder debater com os professores/educadores - sobre o que significava, para as práticas didáticas, dizer que

os diversos discursos escritos (gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social

ou que

a sócio-construção dos diversos modos de discurso escrito (gêneros), negociada na interação, deve sempre ser informada por uma situação de produção clara, explícita e, se possível, real ou realista.

E foi nesta construção que, num terceiro momento, o grupo se envolveu.

UM 'PASSEIO NAS MONTANHAS': UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DAS TEORIAS VYGOTSKIANAS E BAKHTINIANAS

Concebido, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das práticas interacionais, e re-enfocada a *interação* como *circulação de discursos (enunciação)* e a *internalização como apropriação* de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais. E o processo de ensino-aprendizagem (construção) destes discursos em circulação social continuava a enfatizar a circulação dos discursos escolares em sala de aula como viabilizadores da construção de pautas discursivas em circulação social mais ampla.

Foi então que a Teoria dos Gêneros do Discurso (Bakhtin, 1953/1979) veio enriquecer nossa discussão, na medida em que viabilizava uma eventual organização dos discursos a serem ensinados/aprendidos pelos professores/estudantes, além, é claro, de uma melhor compreensão dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em todo discurso, materializado como texto (oral ou escrito). Também, neste terceiro momento, era de relevância para o grupo a distinção, proposta por Bakhtin (1953/1979), entre gêneros primários e gêneros secundários, estes últimos entendidos como de circulação social pública e como tramados em circunstâncias sociais de produção mais complexa.

Entendíamos, então, que os *gêneros primários* (cotidianos e de circulação em esferas privadas de interação) poderiam, em larga medida, já estar no DR (Desenvolvimento Real) dos estudantes do ensino fundamental e que a tarefa da escola, neste nível, seria a de, a partir deles (interação em sala de aula), passar a construir com os estudantes os *gêneros secundários* dos discursos (orais e escritos), mais complexos e de circulação nas esferas sociais públicas para as quais o ensino fundamental (doravante, EF) pretende preparar seus alunos.

No entanto, a questão não era tão simples assim. Muitas dúvidas ficavam em aberto. Dentre elas, as principais:

- já que os gêneros do discurso são múltiplos (quase infinitos, no dizer de Bakhtin) quais gêneros secundários priorizar para serem abordados no EF? Pertencentes a quais esferas de comunicação social?

- quais seriam as diferenças fundamentais de abordagem, no ensino-aprendizagem de produção e compreensão de textos orais e escritos, se estes últimos forem entendidos como esquemas textuais determinantes de processamentos ou como materialização de discursos em circulação, formatados em gêneros e dependentes da situação social de produção?

- quais gêneros deveriam ser descritos, a partir de um conjunto de textos a eles pertencentes¹⁴, de forma a viabilizar sua *transposição didática* (Chevallard, 1985; 1991; apud Bronckart, 1998)¹⁵ da circulação social mais ampla às salas de aula de língua portuguesa, seja em termos de aspectos prioritários a serem abordados no ensino, seja em termos de elaboração de material didático?

- como re-organizar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em termos de programas e currículos, a partir dos gêneros do discurso e não dos tipos de texto?¹⁶ Se era relativamente simples (repetitivo e muitas vezes fora da ZPD dos estudantes) distribuir curricularmente os tipos de texto (narrção, descrição, dissertação, argumentação), com a multiplicidade dos gêneros e com a falta de descrição de textos a partir da noção de gênero, como organizar uma progressão, seja em termos de programas ou de currículo?

- como relacionar este novo tipo de ensino com o que a tradição do ensino de Língua Portuguesa no EF propunha e já havia cristalizado, como, por exemplo, o ensino gramatical e as atividades metalingüísticas?

- quais seriam os materiais didáticos adequados a esta nova proposta?

Estas questões ocuparam alguns seminários do grupo de pesquisadores que, em 1994, tiveram a felicidade de ter em mãos um pré-print do texto de Bernard Schneuwly *Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológi-*

14. Ver, a respeito, a tentativa presente em Rojo (1999a, no prelo).

15. A respeito da noção de *transposição didática*. Ver Bronckart, 1998.

16. Ver, a respeito, Barbosa 2001.

cas e ontogenéticas que foi imediatamente traduzido para o Português, onde o autor fazia reflexões e encarninhava as questões didáticas de maneira bastante semelhante ao que o grupo vinha elaborando e encontrava sugestões magistrais para alguns de nossos problemas.

Já desde 1992, quando da 1ª Conferência for Sociocultural Research, havíamos estabelecido contato e mesmo firmado um convênio interinstitucional com o grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas (Didática do Francês Língua Materna - DFLM) da Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (FAPSE) da Université de Genève (UNIGE) e muitos de seus trabalhos, em especial aqueles de Bernard Schneuwly e de Joaquim Dolz, vinham alimentando nossas discussões. No entanto, no texto de 1994, Schneuwly procede a uma re-orientação decisivamente bakhтинiana de sua abordagem vygotkiana, que ia na exata mesma direção de nossas discussões, o que intensificou as trocas e elaborações conjuntas com seu grupo de pesquisa.

Não só o autor também assumia muitas das posturas às quais já havíamos chegado e as colocava em forma de texto programático, como dava resposta a algumas outras questões que estavam sob discussão.

No campo das posturas em que estávamos de comum acordo estava a idéia de que o EF deveria se dedicar à construção dos gêneros em circulação nas esferas públicas de comunicação (secundários) e que esse era um processo complexo. Por exemplo, Schneuwly (1994) afirma que:

... É pois necessário pensarmos, a um só tempo, a profunda continuidade e a profunda ruptura que a passagem de um a outro [gêneros primários a gêneros secundários] introduz. Se dizemos ruptura, isto significa ainda duas coisas: há ruptura no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos; é justamente a criação de uma zona proximal de desenvolvimento. Mas esta ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura no nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes. Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu termo, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esta pode ser relativamente preparada localmente, pela aparição de alguns domínios novos que permitem à criança reestruturar localmente suas operações; mas, no fim, tornar-se-á necessário retrabalhar a totalidade do sistema e, logo, proceder a uma verdadeira revolução do sistema. Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.

No campo dos achados de Schneuwly (1994) que traziam respostas a algumas de nossas questões, encontravam-se duas idéias didáticas fundamentais: a idéia de *transversalidade* entre os gêneros como podendo fundar uma possível progressão e a idéia do gênero como um *mega-instrumento* para o ensino (no uso e na análise) de atividades (“*opérations*”) e de instrumentos lingüísticos particulares. São duas idéias fundamentais para a construção de um método e a partir delas passamos a trabalhar. No que se refere à segunda idéia, o autor afirma que:

... há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma prescritiva de linguagem que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos. “Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos; se precisássemos criá-los pela primeira vez nos processos de fala; se precisássemos construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (285)¹⁷. A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há pois, aqui, uma relação entre meio-fim que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial - o gênero é um instrumento - enquadra-se bem na concepção bakhтинiana. [...] Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “mega-instrumento”, como uma configuração estabilizada de vários sub-sistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se assim compará-lo ao mega-instrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo; este mega-instrumento está inserido num sistema complexo de mega-instrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Estas reflexões de Schneuwly ajudaram sobremaneira o grupo a elaborar um método de ensino-aprendizagem no que se referia, sobretudo, a duas questões:

- a de como re-organizar o ensino-aprendizagem de língua materna no EF, já que aí se apontava o gênero como unidade de re-organização didática e curricular, o que foi posteriormente incorporado

17. Embora remetendo-se a uma outra fonte, mais adotada pelos francófonos, o autor está aqui citando trecho de Bakhtin (1953/1979).

nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 3º e 4º Ciclos); e

• a de como relacionar este novo tipo de ensino com o que a tradição do ensino gramatical de Língua Portuguesa no EF já preconizava, uma vez que a unidade curricular gênero, materializada na unidade de ensino no texto, funcionaria como um “mega-instrumento” para o ensino-aprendizagem de suas particularidades e de propriedades lingüístico-gramaticais.

Não era um pequeno passo em nosso processo de transposição didática. No entanto, restava-nos quase todas as questões referentes à organização curricular e à progressão. A sugestão de transversalidade presente em Schneuwly (1994) não era suficiente para responder às questões e encaminhava as discussões para uma direção que não julgávamos desejável no caminho das transposições. Vejamos por que. O autor, ao final do texto, indica que:

Os tipos de textos¹⁸ [...] seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários [...]. Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Podemos, de fato, considerá-los como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros.

Ora, embora estivéssemos de acordo com a idéia de transversalidade dos tipos de texto em relação aos gêneros num sentido bastante particular¹⁹, por esta época (e ainda hoje) defendíamos que fazer qualquer tipo de recurso à qualquer versão da noção de “tipo de texto” - seja no ensino-aprendizagem dos gêneros, seja para organizar progressões - poderia, estrategicamente, fazer fracassar a tentativa de elaboração de

18. O autor está aqui se referindo à noção de “tipo de texto” presente no trabalho do grupo de 1985, *Le Fonctionnement des Discours* (Bronckart, Schneuwly et al.), assim como em sua tese de doutoramento (*Le Texte Ecrit chez l'Enfant*), de 1988.

19. Acatávamos a relação de transversalidade entre “tipos de texto” e gêneros, não no sentido que Adam (1992) preconiza (a presença de seqüências textuais atravessando diferentes gêneros), mas no sentido de que, na medida em que os gêneros se configuram como cristalizações concretas históricas de formas discursivas materializadas em textos em circulação e que os “tipos de texto” são construções conceituais abstratas historicamente realizadas pelas Ciências da Linguagem, forçosamente este últimos “atravessariam” diversificados gêneros, apreendendo características comuns a estes, de maneira geral.

uma nova visão do ensino-aprendizagem de língua materna no EF. Poderiamos falar, seria como “jogar fora o bebê com a água do banho”, na medida em que saberes de referência ligados ao campo da Lingüística Textual já circulavam há bastante tempo no Brasil nos cursos e práticas dos professores (“a água do banho”) e isso poderia levá-los à redução da enunciação (“o bebê”) a seus aspectos formais ou textuais, perpetuando as práticas inadequadas a que nos referimos no início deste texto.

Testemunha da sincronidade das reflexões entre o grupo de pesquisadores em LA no Brasil e o grupo de pesquisadores em DFLM na Suíça é a aparição, nesse momento, do trabalho de Dolz & Schneuwly (1996) *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, onde os autores fazem uma primeira proposta de re-organização curricular para o EF de língua materna (no caso, o francês), baseada nos gêneros do discurso. Segundo os autores,

... A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades [de linguagem], senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro e, através deles, a arte de escrever em geral - o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento descrita anteriormente. Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade “gênero”, é necessário, então, recorreremos a outras conceitualizações lingüísticas e psicológicas. [...] Sem negarmos a contribuição essencial destas proposições teóricas [tipologias do discurso elaboradas em lingüística e psicologia], optamos por um enfoque de agrupamentos de gêneros. Sabemos e assumimos seu caráter parcialmente ad hoc, mas estes respondem, apesar disso, a três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões, para a qual constituem um instrumento indispensável. É preciso que os agrupamentos:

• correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);

• retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;

• sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.”

A partir desta proposta, os autores definem cinco “agrupamentos de gêneros” (relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações²⁰), que deveriam estar constantemente presentes nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna do EF e que seriam responsáveis pela diversidade de textos abordados, dentro e através dos quais se organizariam os diferentes níveis de progressão, a partir das características dos gêneros agrupados e das capacidades de linguagem exigidas para a obediência a tais características. As progressões obedeceriam, portanto, a dois princípios: complexificação dialética (“do complexo para o simples e de volta ao complexo”) e “aprendizagem em espiral” (Pasquier & Dolz, 1996).

Embora nem sempre o grupo de pesquisadores em LA tenha se dado por satisfeito com esta sugestão de solução²¹, esta idéia de organização de progressões tem permeado muitos de seus trabalhos aplicados, seja em termos de elaboração e assessoria à elaboração de progressões (programas e currículos) ou de materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos e materiais escolares), seja na formação continuada de professores.

“AOS PÉS DO GIGANTE”, UM MENINO APRENDEDO A ANDAR

Obviamente, a tarefa teórico-aplicada a que o grupo se propôs não está esgotada: há uma infinidade de gêneros a descrever e transpor; uma infinidade de materiais didáticos a elaborar; uma enorme demanda de assessorias, consultorias e projetos de formação continuada de professores e educadores; mencionando-se somente três níveis fundamentais da transposição didática (há outros, tão necessários e importantes quanto).

No entanto, dito novamente de maneira popular, “o bom filho à casa torna”: vygotksianos sempre retornam a Vygotksy e linguistas aplicados, desde que disponham de um mínimo de elaboração teórica, como foi o caso aqui, retornam ao campo aplicado para testá-la na fogueira das práticas sociais (no nosso caso, escolares).

Assim, num quarto momento, o grupo se envolveu decisivamente em tarefas aplicadas demandadas pela renovação das práticas político-educativas do ensino de língua materna. Podemos, dentre essas tarefas, enumerar:

20. Que o grupo de pesquisadores em LA preferiu rebatizar de “instruir e prescrever”.

21. Não foi, por exemplo, essa a solução que Bräkling & Nóbrega adotaram na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa para o EF (5ª a 8ª séries), tendo dado preferência a um agrupamento por esferas de circulação do discurso (jornalístico, propagandístico, escolar ou acadêmico, etc.), mais propriamente bakhtiniano e menos psicológico.

• a participação na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa²² e a (assessoria a) elaboração de progressões curriculares;

• formação continuada de professores em escolas variadas da rede pública e privada, com destaque para o PEC (*Programa de Educação Continuada/Língua Portuguesa*), proposto e organizado pela FAEP/UMC (Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes) à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)/Polo 3²³;

• a participação no processo de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o EF, coordenado pela *Litteris* e promovido pelo MEC, do qual membros variados do grupo têm participado²⁴;

• a assessoria a e a produção de materiais didáticos e paradidáticos, com destaque para a Coleção *Trabalhando com os Gêneros do Discurso*²⁵.

Dois desafios de ordem teórica permanecem sendo trabalhados nas diversas pesquisas do grupo (de titulação, no que se refere aos membros discentes e numa Pesquisa Integrada CNPq²⁶, que inclui membro docente e membros discentes em nível de mestrado, doutorado e IC). Um deles diz respeito a como re-enfocar a interação de sala de aula como circulação de gêneros escolares do discurso; o segundo, diz respeito a diversos aspectos envolvidos em reler as teorias psicolinguísticas de “aquisição” e “processamento” da linguagem em termos enunciativos.

Nos diferentes momentos desta caminhada, ora nos ombros dos gigantes, ora na mochila em suas costas (mas buscando nunca adormecer); ora subindo montanhas, ora tentando caminhar lado a lado; muitas foram as alegrias que pudemos ter. Colaborar com os referidos pesquisadores, no Brasil e no exterior, que, pertencentes a outros grupos, traçavam trilhas similares; dialogar com professores e educadores, que muito enriqueceram nossas discussões; constituirmo-nos como grupo, mais forte e mais amadurecido; ver crianças aprenderem...

Uma destas alegrias foi a oportunidade de refletirmos sobre nossa história de constituição enquanto grupo e sobre a importância que nela tiveram os estudos bakhtinianos para a elaboração de uma abordagem enunciativa para

22. Nomeadamente, Kátia L. Bräkling.

23. Coordenado por Jacqueline Peixoto Barbosa, com a minha colaboração, e do qual participaram diversos membros do Grupo Gráfico/Graphé. Ver relato desta experiência em Rojo & Barbosa (1998).

24. Seja como coordenação, como é o meu caso - participando de Comissão Técnica encarregada do acompanhamento e supervisão das avaliações do PNLD/2002 e do PNLD/2004 -, seja como avaliadores, como é o caso da maioria dos membros do grupo.

25. Coordenada por mim e por Jacqueline Peixoto Barbosa, a sair pela Editora FTD, na qual alguns membros do grupo são autores.

26. Referência-nos, aqui, ao Projeto Integrado sob nossa coordenação de título *Produção de Textos em Sala de Aula: Uma abordagem enunciativa e sócio-histórica* (CNPq - 1996-2002).

o ensino de línguas, oportunidade esta viabilizada pelo convite que nos fez nossa colega e amiga, Profª Beth Brait, para participarmos de seu Seminário e para redigirmos este texto. Em tempo, agradecemos.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. (1953/1979). Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.P. (2001). Trabalhando com gêneros de discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese de Doutorado. SP: PUC-SP/LAEL, www.lael.f25.com.
- BOBBIO, N. (1996). *O Tempo da Memória: De Senectude e outros escritos autobiográficos*. RJ: Ed. Campus, 1997.
- BRÄCKLING, K.L. e Nóbrega, M.J. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.-P. (1998). La transposition didactique: Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In: *Pratiques*, março/1998.
- _____. e B. Schneuwly et al. (1985). *Le Fonctionnement des Discours*. Lausanne: Delachaux Niestlé.
- DOLZ, J.M. e SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Enjeux*, 1996, 31-49, tradução provisória de Roxane Rojo.
- ERICKSON, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classrooms conversations. In: D. Hicks (ed.) (1996) *Discourse, Learning, and Schooling*, pp. 29-62. Cambridge, MA: C.U.P.
- HAYES, J.R. e FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of the writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*, pp. 3-30. NJ: Lawrence Erlbaum.
- HICKS, D. (1996). Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning. In: D. Hicks (ed) (1996) *Discourse, Learning, and Schooling*: 104-141. Cambridge, MA: C.U.P.
- KATO, M.A. (1986). *No Mundo da Escrita: uma abordagem psicolinguística*. SP: Ática.
- _____. (org.) (1992). *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes, 2ª edição.
- KLEIMAN, A. (1989). *Leitura-Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes.
- _____. (1992). *Oficina de Leitura-Teoria & Prática*. Campinas: Pontes.
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. (1996). Um decálogo para ensinar a escrever. In: *Cultura y Educación*, 2: 31-41, tradução provisória de Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- PLEKHÁNOV, G.V. (1922). *Osnovnye voprosy marksizma*. Moscou.
- ROJO, R.H.R. (1989a). Metacognição e Produção de Textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 17: 39-56. SP: ABPP
- _____. (1989b). Modelos de Processamento em Produção de Textos: suas decorrências para a prática escolar de escrita. In: *Estudos Linguísticos*, XVIII. SP: GEL/USP.
- _____. (1990a). O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: como são os textos que as crianças escrevem? In: *D.E.L.T.A.*, 6(2): 169-193. SP: LAEL/PUC-SP.
- _____. (1990b). O Trabalho de Ler: fatores interferentes na compreensão de um texto. In: *Anais do 1º Seminário Estadual de Literatura Infante-Juvenil*. SP: Facs. Terese Martin.
- _____. (1991). Linguagem Oral "versus" Linguagem Escrita ou "o que se perde na escrita é o corpo". In: R.H.R. Rojo et al. (orgs) *Fonoaudiologia & Linguística*: 35-49. SP: EDUC/PUC-SP.
- _____. (1992). Modelos de Processamento em Produção de Textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: M. S. Z. Paschoal e M. A. A. Celami (orgs) *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*, pp. 99-123. SP: LAEL/EDUC/PUC-SP.
- _____. (1994). A noção de "fala letrada": implicações psicolinguísticas. In: *Estudos Linguísticos XXII*, XLI Seminário do GEL Vol. I: 51-57. Ribeirão Preto: GEL.
- _____. (1994). Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed.) *Les Interactions Lecture-Ecriture (actes du Colloque Théodile-Crel)*:155-173, tradução provisória de Roxane Rojo. Bern: Peter Lang.
- _____. (1996). Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. In: *Anais do IV Congresso de Linguística Aplicada*: 285-290. Campinas: DLAT/EL/Unicamp.
- _____. (1997a). Enunciação e interação na ZPD: do 'non-sense' à construção dos gêneros de discurso. In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino de Ciências*: 95-109. Belo Horizonte, MG: Fe-UFMG/Unicamp.
- _____. (1997b). "Garantindo a todos o direito de aprender": Uma visão sócio-construtivista da aprendizagem de linguagem escrita no

- ensino básico. In: *Revista Idéias*, 28: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar: 37-58. SP: SEE-SP/FDE.
- ROJO, R.H.R. (1998a, no prelo) Elaborando uma progressão didática de gêneros - Aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". In: *8º Intercâmbio*, a sair. SP: LAEL/PUC-SP.
- _____. (1998b, no prelo) Acting, obeying, speaking about actions: The role of family interactions in the construction of actions, language and social subjectivity. In: *Proceedings of the 4th Congress of ISCRAT - Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practices*. Denmark: Aarhus Universitet.
- _____. (1998c, no prelo). Agir, obedecer, falar sobre ações: As interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. In: *Revista D.E.L.T.A.*, 14. SP: LAEL/PUC-SP.
- _____. e Barbosa, J.P. (1998). O ensino de Português numa perspectiva enunciativa: Um possível caminho para uma nova história. In: C. A. Terzi (org.) *Educação Continuada: A experiência do Pólo*, 3, pp. 64-70. SP: UMC-FAEP/SEE-SPLitteris.
- _____. (1999a). Elaborando uma progressão didática de gêneros-aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". In: *Revista Intercâmbio*, 8:101-118. LAEL/PUC-SP.
- _____. (1999b). Agir, obe'ir, parler des actions, du langage et du sujet social. In: *Cahier de la section des sciences de l'Education*, 91: *Pratiques langagières et didactique des langres*: 57-82. Geneve: FAPSE/UNIGE.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant: La productions des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachâux & Niestlé.
- SMOLKA, A.L.B.; DE GÓES, M.C. e PINO, A. (1995). The constitution of the subject: A persistent question. In: J. V. Wertsch; P. del Río e A. Alvarez (eds) *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA: C.U.P.
- VAN DIJK, T.A. e KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.
- VOLOSCHINOV, V.N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 2ª ed. 1981.
- YGOTSKY, L. S. (1924). *La Psicologia dell'Arte*. Roma: Editori Riuniti, 1976.
- _____. (1935). A pré-história da linguagem escrita. In: M. Cole et al. (orgs) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1984.
- WERTSCH, J. e SMOLKA, A.L.B. (1993). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: H. Daniels (org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos*, pp. 121-150. Campinas: Papirus, 1994.

- WERTSCH, J. (1985b). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky e M. M. Bakhtine. In: J.-P. Bronckart e B. Schneuwly (eds) (1985) *Vygotsky Aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- _____. (1985c). (ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. NY: C.U.P.
- _____. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: H.U.P.
- _____. (1985a). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós, 1988.