

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM BAKHTIN E VIGOTSKI

*Glória de Melo Tonácio **

Resumo: O presente trabalho visa discutir os conceitos principais para os estudos da linguagem e da educação na abordagem sócio-histórica, balizado na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e nos estudos de Vigotski. Para isso, discutem-se as categorias de gêneros do discurso e de processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Ensino/aprendizagem. Educação. Linguagem.

THE SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE AND EDUCATION: A DIALOGUE WITH BAKHTIN AND VYGOTSKY

Abstract: This paper tries to discuss the main concepts of language studies and education in the socio-historical approach of Mikhail Bakhtin's Theory of Enunciation and in Vygotsky's studies. For that, genre categories of discourse and the teaching-learning process are discussed.

Key words: Discursive genre. Learning and Teaching. Education. Language.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Curso Normal Superior do ISERJ, RJ e do Colégio Pedro II, RJ. E-mail: gloria.guinevere@gmail.com

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN).

Neste ensaio teórico, pretendo discutir a teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin, os estudos de Lev Semionovich Vigotski acerca da linguagem e do processo de aprendizagem, e suas contribuições para a área educacional, principalmente, no que se refere ao ensino da língua materna.

De acordo com Bakhtin (1993b, p. 227), a linguagem não é um dom divino, muito menos uma dádiva da natureza. Ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que o tem gerado”. Conforme explica o autor, o homem, na tentativa de dominar a natureza, interage com ela e com outros homens. Transforma e transforma-se, criando significações e sentidos. Desse modo, a linguagem se constitui, para Bakhtin (1993b), como uma produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social.

Essa concepção acerca da linguagem é construída por Bakhtin (1999) a partir da crítica às principais teorias lingüísticas de sua época, que são agrupadas pelo autor em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Bakhtin (1999) destaca Saussure como principal representante do objetivismo abstrato. Para ele, essa corrente reduz a língua a um sistema abstrato de normas e regras de combinação externa ao sujeito, enquanto a fala é entendida como um ato individual. Conforme explica ainda o autor, além de dicotomizar língua e fala, essa tendência acaba por priorizar, em seus estudos, apenas os aspectos normativos e objetivos da língua.

Quanto ao subjetivismo idealista, Bakhtin (1999) explica que essa corrente, tendo como principal representante o estudioso Humboldt, considera o fenômeno lingüístico como ato significativo de criação interna, regido por uma psicologia individual e pela lingüística como ciência da expressão, da criação estética e artística. Enquanto para o objetivismo abstrato, a valorização recai em uma linguagem formal, por meio dos estudos gramaticais e lexicais, nessa outra tendência o interesse incide no aspecto interior e subjetivo da fala como fundamento da língua.

Assim, ao criticar essas duas correntes, Bakhtin (1999, p. 123) propõe a prática viva da língua como o núcleo da realidade lingüística. Nas palavras do autor,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Também para Vigotski, a linguagem é concebida como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e, em consequência, socialmente dado. Para o autor, por meio da relação interpessoal com outros, o sujeito interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Conforme afirma Oliveira (1993), a interação social é a matéria-prima para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo, ainda, com Vigotski, inicialmente a linguagem aparece como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu convívio, para depois vir como organização do pensamento, tornando-se uma função mental interna, mediante a conversão dessa fala externa em fala interior. Assim, a linguagem, numa perspectiva sócio-histórica, é concebida como atividade constitutiva do sujeito, cuja realização se efetiva “na e pela interação”.

Do mesmo modo, a língua é compreendida como expressão das relações e tensões sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material nas diversas produções de linguagem. Conforme explica Bakhtin (1999, p. 108),

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Assim, toda vez que interagimos e nos comunicamos (por meio da linguagem oral, da escrita e de outras formas mais de comunicação), estamos participando do processo de constituição dessa língua.

Baseando-me na obra de Bakhtin e de Vigotski, centrei as discussões em duas categorias teóricas importantes para discussão sobre o ensino da língua materna. São elas: os gêneros discursivos e o processo de aprendizagem.

Os gêneros do discurso

Na compreensão da enunciação como “unidade real da linguagem” (BAKHTIN, 1993a, p. 248) e de enunciado como produto dessa expressão verbal e “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 293), Bakhtin (1992, p. 279) define e explica, assim, os gêneros do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos de gênero do discurso (grifo meu).

Desse modo, todos os discursos (orais e escritos) veiculados na vida social dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e da linguagem, que são denominados por Bakhtin (1992) como “gêneros do discurso”.¹

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são historicamente constituídos pela práxis lingüística dos sujeitos, a fim de atender a suas necessidades de interação nas diversas esferas de ação e de convivência social (científica, política, técnica, cotidiana, entre outras). Assim, os gêneros organizam e modulam os enunciados, de acordo com as finalidades e as especificidades pretendidas. Nas palavras do autor,

[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso passam a fazer parte do repertório discursivo dos falantes, da mesma forma que ocorre na aquisição da língua materna, nas diversas interações e no contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas diferentes esferas sociais.

A partir disso, Bakhtin (1992, p. 279) reconhece toda a riqueza e variedade dos gêneros, pois, como afirma o próprio autor, “cada esfera [da] atividade [humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Conforme explica, ainda, o autor, a heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) é imensa, abrigando

¹ Essa concepção possui como referência o estudo de Bakhtin *O Problema dos Gêneros do Discurso*, texto de arquivos datado de 1952-1953, não revisto pelo autor, que faz parte da obra **Estética da Criação Verbal** (1953-1975). Tal fragmento de texto integra um estudo mais abrangente e não concluído, intitulado *Os Gêneros do Discurso*. Apesar de ser esse o principal estudo de Bakhtin acerca dessa conceituação, ao longo de outras obras suas, como **Marxismo e Filosofia da Linguagem**; **Problemas da Poética de Dostoiévsky** e **Questões de literatura e de estética - a teoria do romance**, encontram-se muitos indícios e a antecipação dessa construção teórica.

desde uma réplica de um diálogo cotidiano até uma exposição científica e um romance volumoso. Portanto, para ele, a variedade e a complexidade desses gêneros estão relacionadas à própria diversidade da produção humana.

Assim, o gênero do discurso numa perspectiva bakhtiniana deve ser concebido, conforme afirma Machado (1997), como um conceito plural, já que essa concepção se interliga às diversas produções de linguagem, às diferentes visões de mundo e aos sistemas de valores configurados pelos diversos pontos de vista produzidos a partir das esferas e das relações sociais.

Diante de tal diversidade, Bakhtin (1992) reconhece a dificuldade de trabalhar com o traço comum entre os enunciados, com a sua natureza verbal e com uma conceituação formal de gênero. Por isso, ele critica as classificações tradicionais dos gêneros, já que essas não absorvem a totalidade das formas discursivas a que pertencem os enunciados. Para o autor, o equívoco dessas classificações é resultante de “uma incompreensão na natureza dos gêneros dos estilos da língua” (p. 285). Entretanto, apesar de não fazer uma tipologia, o autor distingue os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos).

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso “primários” possuem uma relação imediata com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios, constituindo-se, assim, na interação verbal espontânea da vida cotidiana. São aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes.

Por sua vez, os gêneros “secundários” se constituem “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 1992, p. 281) e tendem a ser mais monologizados. Conforme explica o autor, os gêneros secundários repousam sobre as instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem, desde então, sua relação direta

com o real para tornarem-se mais complexos. Em contrapartida, os gêneros secundários também exercem uma influência muito forte sobre os gêneros primários.

Ainda de acordo com o autor, na transmutação dos gêneros discursivos primários em secundários, há uma tentativa de conservação da forma e do significado cotidiano, visando à integração da realidade como um todo. Entretanto, nesse mesmo momento, ocorre uma transformação dos elementos discursivos e algo mais é produzido: surge um novo enunciado que não é mais da vida cotidiana, mas de características complexas (secundário). Assim, a fala pessoal passa a ter características do eu e do social.

É importante destacar, também, que a distinção entre os “gêneros primários” (simples) e “gêneros secundários” (complexos), proposta por Bakhtin (1992), não é apenas uma diferença funcional, que poderia buscar os traços comuns entre os gêneros, a fim de torná-los abstratos, mas uma diferença de formação histórica, já que “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal e espontânea” (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Conforme explica Prado (1999), os gêneros do discurso, embora relativamente estáveis, estão sujeitos às mudanças sociais decorrentes das transformações produzidas no contexto histórico-social no qual se desenvolvem. Nas palavras do autor, “estas mudanças ocorrem devido a transformações do interlocutor e mesmo à incorporação de novos procedimentos de organização e conclusão do todo verbal. Isto contribui para a renovação ou extinção de um determinado gênero do discurso” (p. 26).

Para Bakhtin (1992), existe, então, um profundo dialogismo entre os gêneros relacionados à vida cotidiana (primários) e os mais elaborados (secundários). Conforme destaca Faraco (1996, p. 122-123), o caráter dialógico da linguagem “contém um potencial heurístico imenso para os estudos lingüísticos, psicológicos, literários, estéticos, culturais em

geral”, pois permite a realização e a interação das diversas formas de atividades lingüísticas.

Nesse sentido, torna-se necessário diferenciar, ainda, o termo diálogo, da idéia de dialogismo numa concepção bakhtiniana. Para Bakhtin (1999, p. 123),

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

De acordo com Amorim (2001), o diálogo é apenas uma forma mais exteriorizada e superficial de dialogismo. Por sua vez, a dialogia é a categoria teórica na qual está centrada toda a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin. Conforme explica o autor,

[...] o fenômeno dialógico ultrapassa em muito as relações entre as réplicas de um diálogo formalmente produzido; ele é quase universal e perpassa todo o discurso humano, todas as relações e todas as manifestações da vida humana, de uma maneira geral, tudo que tem um sentido e um valor (BAKHTIN, 1970, p. 77).

Portanto, o dialogismo engloba muito mais do que a interação verbal face a face, ele é o momento do encontro de duas ou mais vozes com suas realidades e experiências, de onde emergem múltiplos sentidos, que são incorporados e ressignificados por seus interlocutores.

Conforme, ainda, Bakhtin (1976), todo discurso contém em si uma parte verbal e uma outra: a extraverbal. O discurso verbal não é auto-suficiente, pois ele está sempre em dependência direta com a situação extraverbal. Nas palavras do autor, “esses julgamentos e avaliações (da situação extraverbal) referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel” (p. 5).

Conseqüentemente, todo enunciado concreto (seja ele oral ou escrito) contém em si dois aspectos: “a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida” (BAKHTIN, 1976, p. 6). Os presumidos são entendidos pelo autor não como emoções individuais e subjetivas, mas como uma construção social. Mas como é possível a apreensão dos não ditos embutidos na situação extraverbal?

De acordo com Bakhtin (1976), a compreensão do contexto extraverbal é possível pelos três fatores dessa situação: “o horizonte espacial comum” dos interlocutores (o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – onde, quando e a unidade do que é visível pelos interlocutores no momento da interação verbal); “o conhecimento e a compreensão comum da situação” por parte dos interlocutores (a atitude dos falantes frente à situação e ao tema); e sua “avaliação comum” dessa situação (a atitude e a valoração dos falantes diante do que está ocorrendo).

Assim sendo, entendo, como Bakhtin (1993c; 1999), que a realização dos enunciados orais e escritos pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, mesmo que esse não seja uma pessoa real, mas um ouvinte potencial. Conforme explica o autor,

[...] toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113, grifo meu).

Mesmo sem a presença real do interlocutor, a palavra se dirige e se orienta em função de alguém, tornando-se, então, um produto da interação do locutor com o seu ouvinte. Dessa forma, uma das particularidades do enunciado destacadas por Bakhtin (1992, p. 325) é a de “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, [...] sem a qual não pode haver enunciado”.

Entretanto, o ouvinte não é passivo, já que, de acordo com o autor,

[...] (qualquer) obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro [...], uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores (BAKHTIN, 1992, p. 298).

Para o autor, essa “compreensão responsiva ativa” contém, então, os germes da resposta do outro, seja ela de concordância, de discordância ou de complementação. Portanto, na concepção bakhtiniana, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1999, p. 132).

Essa orientação para o outro é definida por Bakhtin (1993a) como “orientação social da enunciação”. Conforme explica o autor, essa orientação faz com que se leve em consideração a correlação sócio-hierárquica instaurada entre os interlocutores. Assim, qualquer produção discursiva pressupõe a existência de um (ou mais) falante(s) e de um “auditório social”, que é conceituado por Bakhtin (1993a, p. 247) como “a presença dos participantes da situação”. Na produção das enunciações, esses elementos são, ainda, vinculados à “situação social” definida como “a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo”.

De acordo com Bakhtin (1993a), além da situação e da orientação social, toda enunciação precisa ainda, para a realização do seu conteúdo e do seu significado, possuir uma “forma”, que é a expressão material dessa realização. Para ele, os elementos fundamentais da forma da enunciação são: “entonação”, “eleição das palavras” e sua “disposição no interior do enunciado”.

Bakhtin (1999) explica que, no momento da interação verbal, as palavras usadas não possuem apenas um sentido e uma significação, mas também “um acento de valor ou **apreciativo**” (p. 132, grifo do autor), denominada por ele como “entoação expressiva”. Conforme explica o autor, sem esse acento valorativo, não há palavras nem enunciados.

Contudo, a “entonação expressiva” definida por Bakhtin (1993a, p. 263) não deve ser confundida com a entonação sintática. A primeira, ao contrário da segunda, é muito mais ampla, complexa e dinâmica, pois ela é “a expressão sonora da valoração social”, englobando não somente a entonação sintática em si, mas também todas as vozes, os gestos e os movimentos de seus interlocutores. Para ele, a entonação expressiva

[...] só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação, sobretudo, que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (BAKHTIN, 1976, p. 8).

Para Bakhtin, essa relação valorativa do locutor com o enunciado – a expressividade – constitui-se em mais uma particularidade do enunciado. Essa característica é explicada assim pelo autor:

[...] temos, de um lado, o locutor com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções e, de outro, o objeto do seu discurso e o sistema de língua (os recursos lingüísticos) – a partir daí se definirão o enunciado, seu estilo e sua composição (BAKHTIN, 1992, p. 315-316).

Conforme ressalta, ainda, o autor, a expressividade nasce nas relações sociais, mediante o contato entre a palavra e a realidade na qual se situa.

De acordo com Bakhtin (1993a), é no momento interacional que o interlocutor busca a entonação e as palavras, dispondo-as da maneira que melhor convier ao processo discursivo e à sua expressão valorativa exprimida. Desse modo, juntamente com a entonação, a eleição e a disposição das palavras se constituem na “construção estilística” da enunciação.

O estilo é, para Bakhtin (1992, p. 284), o “elemento na unidade do gênero de um enunciado”, pois o gênero se materializa de acordo com a função que o discurso assume (científico, técnico, ideológico e outros) e com as condições específicas de cada comunicação. Assim, considero, como Bakhtin, que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero, já que as mudanças históricas dos estilos da língua também não podem ser separadas das mudanças que se efetuam nos gêneros. Nas palavras dele,

[...] os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias da transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 1992, p. 284).

É importante salientar que, além da “alternância dos sujeitos falantes e da expressividade”, Bakhtin (1992) destaca, ainda, mais duas particularidades do enunciado: “a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal” e o “acabamento”. Para Bakhtin, “a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação” está estritamente relacionada à expressividade, já que as palavras, frases ou orações, como unidades da língua, não comportam nenhum aspecto expressivo, elas são meras abstrações. Em suas palavras, “elas não são de ninguém” (p. 309). É somente no momento da situação concreta da comunicação verbal que elas se constituem em enunciados concretos.

Da mesma forma, Bakhtin considera que um enunciado (seja ele oral ou escrito) só pode ser compreendido na sua inter-relação com os enunciados anteriores e posteriores, que formam a cadeia da comunicação discursiva. Conforme explica Costa (1997, p. 129),

[...] todo enunciado está sempre pleno de “ecos”, “lembranças” ou “vozes” (polifonia) de outros enunciados com os quais se relaciona; quanto aos posteriores, a manifestação responsiva ativa do locutor-ouvinte (concordância, estímulo, discordância...) é considerada como possíveis respostas pelo enunciadador.

Desse modo, para Bakhtin (1992, p. 313), a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como “palavra neutra”, que não pertence a ninguém; como “palavra do outro (alheia)”, que preenche os ecos dos enunciados alheios; e como “palavra própria (minha)”, cheia de “expressividade” do seu falante, na medida em que esse a usa numa determinada situação e com uma intenção discursiva específica.

Assim, ao explicar essa particularidade do enunciado, Bakhtin (1992, p. 313), mais uma vez, reafirma a concepção de gênero discursivo, declarando o seguinte:

[...] a época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de normas, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, dos enunciados, das locuções etc.

Uma outra particularidade do enunciado é o “acabamento”, que é concebido por Bakhtin, conforme explica Machado (1997), como um princípio estético organizador das experiências vividas pelos seus participantes, implicando, por isso, na construção do todo pela relação das partes envolvidas.

Dito de outro modo, para a formação de um evento dialógico na sua totalidade, é necessário que os pontos de vista simultâneos dos sujeitos envolvidos se complementem, já que a cada participante só é permitido experimentar aquilo que está fora dos limites do outro. Nas diferentes interações verbais, o acabamento se torna, então, um convite à resposta de outrem.

Portanto, Bakhtin (1992) entende o “acabamento” como uma forma de valorização da alteridade pela construção das relações entre “eu” e o “outro”, já que a visão estética depende do posicionamento e do lugar de onde se fala. E, conforme afirma o autor, nesse lugar nunca estamos sozinhos. Em suas palavras,

[...] o primeiro momento da atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar, ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...]. Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou (BAKHTIN, 1992, p. 43).

Assim, pelo “excedente de visão” proporcionado pelo outro, completa-se a minha vivência inacabada. Desse modo, qualquer produção discursiva pressupõe a existência de duas consciências que não coincidem, mas que se completam, formando um todo acabado.

O acabamento garante, ainda, ao enunciado, a possibilidade de ser contestado por uma compreensão imediata, explícita (como nos gêneros primários) ou de ação retardada (como nos secundários). Essa possibilidade de resposta do outro só é possível pela “totalidade” orgânica do enunciado, cujo acabamento é determinado por três fatores interligados: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero e do acabamento” (BAKHTIN, 1999, p. 299-301).

Com relação ao primeiro aspecto, Bakhtin (1992) explica que a capacidade de esgotar o sentido do objeto do enunciado é muito variável, já que depende das esferas da comunicação verbal. O tratamento exaustivo pode ser total em certas esferas da vida prática (como a das ordens militares e seus comandos), em que os gêneros discursivos são padronizados ao máximo; e/ou relativo, nas esferas mais criativas (como a científica e a artística).

Conforme explica, ainda, o autor, teoricamente, o objeto é inesgotável; entretanto, ao se tornar “tema” de um enunciado, ele recebe um acabamento, ainda que relativo. Essa limitação do enunciado é determinada, entre outros aspectos, pelos seus objetivos, pelas questões a serem discutidas e pela sua abordagem específica. Nesse sentido, “o tratamento exaustivo do objeto do sentido” entra nos limites do segundo fator: o “intuito discursivo do locutor”.

De acordo com Bakhtin (1992), é o segundo fator relacionado à totalidade do enunciado – o “querer-dizer ou o intuito discursivo do locutor” – que determina todas as fronteiras e amplitudes do enunciado, ou seja, ele determina a forma do gênero em que o enunciado se realiza.

Conforme explica Costa (1997), esse aspecto do enunciado se caracteriza pelo momento subjetivo do enunciado, em que a escolha do objeto, os limites do enunciado e a própria escolha genérica se ligam, indissolavelmente, às condições específicas e às relações com os enunciados anteriores, nas quais se realiza a comunicação verbal. Daí a possibilidade de os interlocutores de uma dada comunicação, ao conhecerem a situação e os enunciados anteriores, captar, com facilidade, o intuito discursivo do locutor e perceber a totalidade do enunciado em construção.

O terceiro fator do enunciado (designado por Bakhtin como “as formas típicas de estruturação do gênero e do acabamento” ou como a “eleição de um gênero do discurso”) constitui-se no principal momento subjetivo do “intuito discursivo” do locutor. Conforme explica Bakhtin (1992), tal escolha é determinada em função da especificidade da esfera discursiva, das necessidades do tema ou, ainda, por outras condições, como a situação de comunicação entre os participantes.

Dessa forma, conforme explica o autor, para ocorrer comunicação verbal tem que ocorrer também gêneros discursivos (estrutura composicional, além da elaboração sintática e estilística). Para falar, utilizamos, além das formas da língua (recursos lingüísticos: lexicais e gramaticais), as formas dos enunciados na comunicação de sentidos.

Em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...]. Falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. [...]. Os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é

aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Assim sendo, para o autor, os gêneros só funcionam em um contexto interacional. Nas palavras dele,

[...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992, p. 302).

O gênero acontece, então, pelas variadas formações e combinações da linguagem, articulando formas do discurso criadoras, visões de mundo e valores. Do mesmo modo que tudo está em movimento, pois o homem e o mundo não estão acabados, o mesmo ocorre com os gêneros discursivos que estão em constante diálogo entre e no interior deles. Nesse sentido, o gênero discursivo se torna, então, o organizador do seu acabamento pelas suas relações internas, externas e estéticas.

Para Bakhtin (1992), qualquer texto (oral ou escrito) representa a realidade imediata do pensamento e da emoção dos seus interlocutores, já que, como explica o autor,

[...] por detrás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciados) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido [...]. É com isso que ele remete à verdade, ao bem, à beleza, à história (BAKHTIN, 1992, p. 331).

O processo de aprendizagem

Para Vigotski (1982), aprendizagem, desenvolvimento e linguagem são indissociáveis. Por meio da linguagem e de suas diversas formas de comunicação verbais e extraverbais (olhares, gestos e movimentos), os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia. Todavia, por intermédio desses diferentes momentos interacionais, além da possibilidade de comunicação, algo mais é produzido: o pensamento.

Conforme explica Vigotski (1989), inicialmente, as origens e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem são independentes. Entretanto, mais tarde, ocorre uma estreita relação entre eles. Antes da associação do pensamento com a linguagem, existe uma fase pré-verbal no pensamento e uma pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Assim, antes de dominar a linguagem, a criança usa alguns instrumentos e meios indiretos para o alcance de seus objetivos e para a resolução dos seus problemas imediatos numa forma de inteligência prática. Do mesmo modo, ela se utiliza, ainda, de manifestações verbais (choro, riso e balbúcio) como forma de alívio emocional e como um meio, ainda que difuso, de contato social e de comunicação.

Entretanto, no momento em que o percurso do pensamento se encontra com o da linguagem, inicia-se o pensamento verbal e a linguagem racional. A fala torna-se, então, intelectual, com função simbólica e generalizante, ao passo que o pensamento se torna verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Assim, enquanto no desenvolvimento filogenético, pela necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, ocorre a impulsão da vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese, esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural.

Desse modo, para Vigotski (1983), o desenvolvimento das diversas funções mentais superiores (tais como: planejamento, memória voluntária, imaginação, entre outras) ocorre pelas constantes interações que os sujeitos estabelecem com o meio social em que vivem. Conforme

explica o autor, essas funções mentais aparecem em dois planos no desenvolvimento cultural da criança: primeiramente, são produzidas no plano social, para depois fazerem parte do seu conteúdo psicológico. Em outras palavras, a princípio essas funções aparecem como categoria “interpsíquica” e, logo após, como “intrapíquica”, no interior do sujeito.

Somente no início da vida, os fatores biológicos predominam sobre os sociais no desenvolvimento dos seres humanos. Aos poucos, as diversas interações sociais dos sujeitos com o grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o desenvolvimento e o comportamento humano. Assim, numa perspectiva vigotskiana,

[...] as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais. [...] O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social (PINO, 1991, p. 34).

Nesse sentido, para Vigotski (1983), o desenvolvimento não é um processo estritamente natural, mas um processo mediado social e culturalmente, ou seja, é um processo de evolução do indivíduo produzido pela inter-relação dos aspectos orgânico-naturais com os sócio-culturais. Dessa maneira, o desenvolvimento é compreendido como um processo dinâmico que envolve o entrecruzamento de diversas evoluções e involuções, de fatores externos e internos, “num complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (p. 141).

Assim sendo, para Vigotski (1994), o desenvolvimento humano depende dos processos de aprendizagem que são construídos pela interação do sujeito com um outro da sua espécie. Nas palavras do autor,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 118).

De acordo com Vigotski (2000), o processo de aprendizagem é anterior ao processo de escolarização das crianças. Desde o início de sua vida, mediante diversas interações (com a mãe, familiares e colegas), a criança se desenvolve, aprendendo sobre as coisas e o mundo em que vive. Vigotski denomina essa forma de pensamento, marcada pelas experiências e vivências imediatas mediadas pela palavra de “conceitos cotidianos”.

Esses conhecimentos, conforme explica o autor, são caracterizados por ações de ordem prática e simples da vida cotidiana. Com eles, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cerca, entretanto não é capaz de formular generalizações ou abstrações. Estes são produzidos com o desenvolvimento dos “conceitos científicos”, que são posteriormente produzidos, principalmente, nas interações escolares e dependentes dos cotidianos.

Nessa perspectiva, para Vigotski (2000, p. 262), a aprendizagem constitui-se

[...] como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. [...] A aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos [...]; os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalizações elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança.

Assim, os conceitos científicos se referem a níveis graduais de generalizações e abstrações conceituais. Apesar de diferentes, os conceitos cotidianos e científicos estão relacionados e influenciam-se mutuamente, pois fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Conforme explica Vigotski (2000), enquanto os conceitos cotidianos ascendem para a aprendizagem dos conceitos científicos, tornando-se conscientes e deliberados, estes descendem em busca da

vivência e da experiência concreta. Assim é estabelecida uma relação dialética entre esses conceitos.

Para Vigotski (1989), o contexto escolar é o lugar social privilegiado para o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que, por intermédio das diversas interações escolares, a criança pode entrecruzar suas experiências imediatas e conhecimentos espontâneos (conceito cotidiano) com os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, ocorrendo, então, gradativamente, a elaboração de diversos níveis de abstrações e generalizações (conceito científico).

Desse modo, para Vigotski (1989), o desenvolvimento da formação de conceitos não ocorre por treinamentos mecânicos nem tampouco por sua mera transmissão de conceitos. Conforme afirma o autor (p. 72),

[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante ao papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Para Vigotski (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nas palavras dele, “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (2000, p. 303). De acordo com Pereira (2002), na abordagem vigotskiana, o aprendizado não se encontra diretamente ligado ao desenvolvimento, nem mesmo o desencadeia de maneira ordenada e previsível. Todavia, o aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito.

Conseqüentemente, para Vigotski (2000), desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, nem mesmo seguem paralelamente. Para ele,

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento têm seus pontos fulcrais, que dominam sobre toda uma série de pontos antecedentes e conseqüentes. Esses pontos fulcrais da reviravolta não coincidem em ambas as curvas, mas revelam inter-relações internas sumamente complexas, que só são possíveis em decorrência da discrepância entre eles. Se ambas as curvas se fundissem em uma, nenhuma relação entre aprendizagem e desenvolvimento seria possível (p. 323).

Nessa perspectiva, uma outra conceituação importante elaborada por Vigotski (1994) diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na elaboração dessa concepção, Vigotski identifica dois níveis de desenvolvimento: um referente ao desenvolvimento efetivo e consolidado, chamado por ele de “nível de desenvolvimento real”, e um outro, relacionado às capacidades dos sujeitos em vias de construção, o “nível de desenvolvimento potencial”.

O “nível de desenvolvimento real” está relacionado às funções ou capacidades já dominadas pelo sujeito, àquelas atividades que ele consegue realizar sozinho, resolvendo seus problemas, sem o auxílio de alguém mais experiente. Já o “nível de desenvolvimento potencial” se refere àquilo que o sujeito é capaz de realizar, mediante a ajuda de uma outra pessoa. Nesse caso, as tarefas são realizadas por meio do diálogo, da colaboração e da experiência compartilhada. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) é definida por Vigotski (1994, p. 112) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, para Vigotski (1994), a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) é caracterizada pelo caminho que o sujeito percorre para o desenvolvimento das funções em processo de amadurecimento e que mais tarde se tornam funções consolidadas. De acordo com

Oliveira (1993), o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das funções psicológicas consolidadas no sujeito. Conforme explica, ainda, a autora, a interferência constante na zona de desenvolvimento proximal pela atuação de um outro mais experiente contribui para movimentar os processos de desenvolvimento dos sujeitos.

Essa possibilidade de alteração no desempenho pela colaboração de outro é fundamental nos processos de aprendizagem, porque representa um momento no desenvolvimento do sujeito. Por isso, Vigotski (1994) atribui extrema relevância à interação social e, em consequência, à “intervenção pedagógica”.

Para o autor, a intervenção do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um momento privilegiado no processo pedagógico, pois permite a provocação de avanços que não ocorreriam de maneira espontânea. Vigotski (1994) aponta, ainda, para a necessidade da criação de melhores condições na escola, a fim de que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender. Conforme afirma, “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 117).

É importante salientar, ainda, que também ligada aos processos pedagógicos e ao desenvolvimento está a idéia de “imitação”. Conforme explica Vigotski (1994), esse processo não pode ser entendido como uma mera cópia de um modelo pelo sujeito, mas como a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Portanto, para ele, a imitação não é um processo mecânico, mas uma oportunidade da realização de ações que estão além das capacidades reais do sujeito. Assim, o processo imitativo se torna mais uma possibilidade de ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Assim sendo, para Vigotski (1994), a escola tem, então, a função explícita de fornecer instrumentos de interação com o sistema de leitura e escrita e o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade. Isto porque a apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar

os elementos da realidade: o pensamento conceitual. Conseqüentemente, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Nessa perspectiva, a escola almejada é aquela em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. É um lugar onde há espaço para transformações, para a diferença, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade, ou seja, ela se constitui em um espaço educativo em que professores e alunos possuem autonomia para pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos, além de terem acesso a novas informações. Da mesma forma, o processo ensino-aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal, que envolve ao mesmo tempo: alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Como afirma Bakhtin (1992): “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”. Por isso, acredito que ainda há muito a dizer sobre essa perspectiva de trabalho e pesquisa. Acredito que alguns sentidos podem estar aqui esquecidos; entretanto, preciso encerrar, ainda que provisoriamente, este ensaio. Teço, então, fios de pensamentos, na tentativa de uma compreensão da teoria desses autores.

Isso posto, é importante destacar que os inúmeros subsídios fornecidos pelas obras de Bakhtin e Vigotski para os estudos ligados ao ensino da língua são sintetizados por Cardoso (2000) em seis grandes pilares. São eles:

O papel ativo do sujeito, ou seja, a ênfase é colocada sobre o fato de que os sujeitos constroem ativamente saberes e habilidades [...]; **a relação entre a construção dos saberes e os fenômenos sócio-histórico-ideológicos**, ou seja, os sujeitos constroem seus

conhecimentos, em contextos historicamente determinados, sobre a base de suas representações e de seus saberes anteriores [...]; **a relação Sujeito-Outro-Objeto**, no processo de construção do conhecimento pelo sujeito concreto (psicogênese), complementada pela dimensão das relações sociais (sociogênese), ou seja, os sujeitos constroem os saberes no quadro das interações sociais [...]; **a não linearidade na construção do conhecimento**, ou seja, os sujeitos constroem seus saberes num jogo constante de conflitos, de desestruturações-reestruturações de seus quadros de conhecimentos [...]; como consequência dos aspectos anteriores, **relewa-se o papel da linguagem e do outro em um novo estatuto, como constitutivos do sujeito e da produção de sentido** (e não como simples veículo de comunicação-linguagem e espectador-outro); ainda como consequência, aparece **o papel do erro** em um novo estatuto, como marca da atividade do sujeito (e não como ausência de atividade, faltas ou deficiências) e abertura a intervenções didáticas específicas [...] (e não como forma de sanções a aplicar ao aluno) (p. 33-35, grifos meus).

Também, Freitas (2002) estabelece o diálogo entre os fundamentos da obra de Bakhtin e Vigotski, ao elencar seis características da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas [...] se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e re-significar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002).

Desse modo, o que se busca, em uma pesquisa nessa vertente, não é, apenas, a explicação dos fenômenos ocorridos e observados, mas um processo dialógico de compreensão. Segundo Freitas (2000), essa experiência de pesquisa supõe a interação de duas consciências (pesquisador e pesquisado), compartilhando conhecimentos e experiências. O processo de pesquisa se torna, então, momento de aprendizagens, transformações e desenvolvimento.

Ainda, é importante salientar que Bronckart (1999), ao elaborar sua concepção de texto, vai buscar o caminho para isso, também, na vertente sócio-histórica. Isto porque o autor compreende todas as formas discursivas “finitas” e/ou acabadas produzidas em uma dada interação verbal, em uma determinada situação e em uma condição concreta como “textos ou gêneros textuais”. Da mesma forma, entende, ainda, que esses “gêneros textuais” são produções concretas dos diversos discursos (científico, técnico, político, cotidiano, entre outros) e/ou “gêneros discursivos” veiculados no meio social em diferentes esferas da vida cotidiana. Esses discursos traduzem, além dos sistemas e juízos de valores, o mundo discursivo específico no qual são produzidos.

Um outro estudo relevante é o desenvolvido por Dolz e Schneuwly (1996), ao investigarem o uso dos diversos gêneros para as atividades de sala de aula em uma transposição didática. Para eles, os

gêneros podem ser utilizados no contexto escolar como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares no domínio do ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos.

Schneuwly (1994) afirma que os gêneros, com seus aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e lingüísticos, além de se constituírem em unidades organizadoras de currículos e de progressões no ensino fundamental, podem ser tomados, em uma transposição didática, como “mega-instrumentos”, como ferramentas ou, ainda, como instrumentos de mediação semiótica complexos para a construção de instrumentos menos complexos neles envolvidos, ao nível da linguagem e do pensamento: os gêneros escolares.

Concordo com Costa (1997), ao afirmar que essas concepções de gêneros estão intimamente ligadas à visão vigotskiana, ou seja, essas pesquisas entrecruzam e permitem o diálogo entre as teorias de Bakhtin e Vigotski. Nas palavras dele,

[...] nessa perspectiva, toda nova função psíquica se desenvolve pela apropriação de instrumentos que permitem recompor e controlar um sistema psíquico já existente e criar, assim, uma nova função. Esses instrumentos [os gêneros] seriam, portanto, um produto do meio/contexto social e agentes ativos da construção desse contexto, com fundamental importância nas relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento consciente (p. 134).

Reafirmo, ainda, com Machado (1997), que os gêneros estão sempre em transformação e em criação como a própria vida, são responsáveis pela promoção do pensar e dar sentido ao mundo pelo homem e suas ações. Não podem ser entendidos apenas como vinculação ao presente, já que, ao mesmo tempo, reportam a um passado concreto, à memória criativa e ao seu desenvolvimento futuro.

A vida do gênero é marcada pela capacidade de renovar-se em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual. Os gêneros discursivos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo (MACHADO, 1997, p. 155).

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. O detetive e o pesquisador. **Documenta**, Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável, ano 6, n. 28, 1997.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. Trabalho escrito para o Simpósio “Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research”. Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam: jun. 2002. Mimeografado.

BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: _____. **Freudianism. A marxist critique**. Nova York: Academic Press, 1976. Tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático [199-]. Mimeografado.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

_____. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993a.

_____. Que és el llenguatge? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993b [1929].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1993c.

_____. **La poétique de Dostoievski**. Paris: Ed. Du Seuil, 1970 [1929 e segunda edição revista pelo autor em 1963].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1928-1930].

_____. **The dialogic imagination: Four essays**. Austin, Texas: University of Texas Press, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

COSTA, Sônia Santana da. **Dialecicidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A. Argumenter pour convaincre – initiation aux textes argumentatifs. **Journal de l'Enseignement Primaire**, Paris, n. 43, p. 18-21, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Paris: Enjeux, 1996. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Mimeografado.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002a.

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. Trabalho escrito para o Simpósio “Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary

research”. Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam: junho 2002b. Mimeografado.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez 1997.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, p. 15-28, 1995.

PASQUIER, A.; DOLZ, Joaquim. Un decalogo para enseñar a escribir. **Cultura y educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PEREIRA, Ana Paula. **Projeto Caminhar: um caminho para a aprendizagem?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques-les interactions lecture-écriture**. Suisse: Peter Lang S.A. Editions Scientifiques Européennes, 1994.

_____. **Le Langage Ecrit chez l'Enfant:** la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 1999 [1997].

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vigotski: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Obras escogidas III**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.