



Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional

Anna Rachel Machado (PUC/SP)*

“D’où l’importance considérable de ce que j’appellerai la **bataille de la représentation**: à tout moment et en tout domaine, démonter l’imposture en rendant manifestes, dans la simplicité de forme à laquelle conduit seule la pénétration théorique, les processus ou s’engendrent les faux-semblants factuels et notionnels, et par là tout à la fois former la conscience vigilante, remettre l’image du réel sur ses pieds, et rouvrir les voies du passage à l’action.
(Lucien Sève, *Commencer par les fins*, 1999)

RESUMO: Neste artigo, temos o objetivo de propor uma visão ampliada sobre as relações entre lingüística e ensino, baseando-nos nos princípios do interacionismo sociodiscursivo e defendendo a idéia de que o papel do lingüista vai além do fornecimento de conteúdos adequados para o ensino, já que seu trabalho pode abranger todos os níveis da atividade educacional, com uma atitude crítica e colaborativa teoricamente instrumentada.

Palavras-chave: lingüística; ensino, interacionismo sociodiscursivo; transposição didática; gêneros.

Introdução

O tema “Lingüística e Ensino”, proposto para este número da revista “Veredas”, alia dois termos de significado aparentemente simples, pois deles nos servimos quase que cotidianamente. Além disso, a relação entre eles parece estar suficientemente esclarecida, dado que inúmeros são os trabalhos de lingüistas e de lingüistas aplicados que já a discutiram. Portanto, aparentemente, não nos deveria causar espécie ou dúvida o pedido que recebemos de produzir um artigo que a abordasse. Entretanto, ao refletirmos mais detidamente sobre os dois termos, logo começamos a questionar sua aparente simplicidade - de qual “lingüística”, de fato, se está falando? de qual “ensino”? -, assim como a possível clareza que temos sobre a relação entre essa disciplina e essa atividade social.

Como salienta MARCUSCHI (2001), quando nos defrontamos com essa discussão, o que é mais comum é pensarmos que se trata de discutir como a Lingüística Aplicada pode fornecer subsídios para que o processo de ensino de línguas seja bem sucedido. A nosso ver, com essa interpretação, tanto o sentido de “lingüística” quanto o de “ensino” ficam bastante reduzidos. Além disso, nela podemos identificar uma visão segundo a qual caberia à Lingüística Aplicada, com base nos conhecimentos construídos na Lingüística, encontrar os meios necessários para a implementação de um ensino eficaz. Portanto, uma visão unidirecional, hierárquica, em que a Lingüística e a Lingüística Aplicada são colocadas no papel superior de agentes que realizam um ato de doação, enquanto o ensino é colocado simplesmente no papel secundário de beneficiário desse ato.

* arachelmachado@uol.com.br



Neste artigo, propomo-nos a sugerir uma visão mais ampla sobre essa relação. Para isso, em primeiro lugar, apresentamos um resumo da visão mais tradicional, para, a seguir, expandi-la, recorrendo a aportes de outras disciplinas: a algumas proposições da chamada Didática francesa de disciplinas, para definirmos o que chamamos de “atividade educacional” global, e a alguns aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2006/1999), uma definição do que consideramos ser o “trabalho” do professor. A seguir, desenvolveremos algumas das idéias centrais do interacionismo sociodiscursivo sobre o processo de desenvolvimento do ser humano, para, finalmente, verificarmos como o conjunto das idéias expostas podem ser utilizadas para a construção de uma visão ampliada sobre as relações entre lingüística e ensino.

1. Breve retrospectiva sobre a visão mais corrente sobre as relações entre lingüística e ensino

Para tratar da questão do papel do lingüista no ensino, MARCUSCHI (2001), assim como outros autores o fazem, nos fornece um levantamento das mais importantes concepções da Lingüística que se desenvolveram no século XX e de sua influência sobre a atividade de ensino no Brasil. Segundo o autor, na década de 50, tivemos o predomínio da concepção da língua como sistema de regras, com os estudos estruturalistas centrando-se nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, concepção essa que se refletiu nas atividades de ensino, com a produção e a utilização de gramáticas visando à aprendizagem das normas gramaticais em si e por si mesmas. Mas foi também na década de 50 que surgiu a concepção da língua como capacidade inata da espécie humana, com grande influência dos estudos chomskianos sobre sintaxe, mas que, segundo MARCUSCHI (2001), não ganharam muita repercussão no ensino.

Já nos anos 60, tanto a visão do estruturalismo quanto a visão chomskiana começaram a ser contestadas por várias outras correntes, com a emergência da visão da língua como fato social e a de que a variação lingüística seria uma contraparte da variação social, desenvolvida pelos estudos da sociolingüística. No ensino, o reflexo dessas visões, ao lado do desenvolvimento da psicolingüística, propiciou o início de uma luta contra o preconceito lingüístico sobre as variantes da língua não-padrão e a favor da necessidade de serem considerados o aspecto processual e cognitivo da aprendizagem. Entretanto, tanto os estudos sociolingüísticos quanto os enunciativos e pragmáticos não conseguiram exercer influência direta sobre o ensino, não ocorrendo transposições didáticas dos conhecimentos neles construídos para conhecimentos a serem ensinados. Finalmente, foi ainda nos anos 60 que começaram a emergir os estudos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso francesa e, no início dos anos 70, os da Análise da Conversação, estudos esses que fizeram emergir uma postura teórica radicalmente diferente da do estruturalismo e da do gerativismo, uma vez que se postulava uma nova unidade de análise, o texto.

Entretanto, foi apenas a partir do final dos anos 70 e do início dos anos 80 que esses estudos ganharam força no próprio campo da Lingüística brasileira e só então a Lingüística



Textual começou a exercer uma influência mais decisiva sobre o ensino, sobretudo no estabelecimento da primazia a ser dada ao ensino da produção e da compreensão dos textos, podendo essa influência ser constatada nas orientações oficiais do ensino e nos materiais didáticos da época. Segundo MARCUSCHI (2001), o aumento do escopo dos estudos lingüísticos fez também com que os estudos da Etnometodologia, da Etnografia da Fala, da Antropologia Lingüística, da Análise da Conversação e, em especial, da Sociolingüística Interativa, resultassem na construção de uma concepção da língua como atividade sócio-interativa, que vai se refletir nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas.

Embora concordemos com grande parte da exposição do autor, não podemos nos esquecer que as diferentes influências dos estudos lingüísticos não se deram isoladamente e ao acaso, mas no quadro do desenvolvimento concomitante de outras disciplinas. Em primeiro lugar, no da psicologia, com a influência sucessiva do behaviorismo, do cognitivismo piagetiano e da psicologia vigotskiana. Em segundo lugar, com o desenvolvimento das pesquisas da Lingüística Aplicada, voltadas, sobretudo, já no final dos anos 70 e no início dos anos 80, para as questões de ensino de línguas, da produção e da compreensão de textos em seu uso efetivo.

Além disso, queremos observar que as abordagens da relação entre Lingüística e ensino como a de MARCUSCHI (2001), na verdade, embora sejam esclarecedoras, versam, de fato, apenas sobre as relações entre os saberes construídos e privilegiados pelos paradigmas dominantes na Lingüística em uma determinada época (determinadas, evidentemente, pelas concepções sobre língua e linguagem) e a sua influência nos ensino. Não se abordam outros tipos de relações que podem ser levantadas, se levarmos em conta a complexidade da atividade educacional, com os seus diferentes sistemas e suas relações com outras atividades sociais. É essa tentativa que faremos a seguir, tomando como ponto de apoio central as proposições mais amplas do interacionismo sociodiscursivo, quadro teórico que guia nossa reflexão e que exporemos a seguir.

2. O programa de pesquisa do interacionismo sociodiscursivo (ISD)

O interacionismo sociodiscursivo é uma corrente das Ciências Humanas, que se baseia em uma articulação das obras de Spinoza, Marx e Vygotski, buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma “ciência do humano”, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Não se pode dizer, portanto, que seja uma teoria da lingüística ou da psicologia, pois, sendo constitutivamente transdisciplinar, o ISD não pode ser confinado a nenhum desses quadros disciplinares de forma estanque. A principal idéia defendida é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros. Com isso, desde seu nascimento, eles podem ir se apropriando desses pré-construídos sociais, o que permite seu desenvolvimento e, dialeticamente, lhes permite contribuir para a transformação permanente dos pré-construídos.



Coerentemente, para atingir seus objetivos, o ISD propõe, de acordo com BRONCKART (2004a), um procedimento metodológico descendente, em que sucessivamente devem ser examinadas as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de *ator* ou *pessoa*.

Nessa perspectiva, assume-se o papel fundador da linguagem e principalmente da atividade discursiva no desenvolvimento humano, uma vez que ela é central nos três níveis elencados acima: é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos. Dado esse papel central da atividade discursiva, as pesquisas do ISD dão ênfase especial à análise e interpretação de textos (orais ou escritos), manifestação concreta dessa atividade, centrando-se, mais freqüentemente, no estudo de situações de mediação formativa (de ensino ou de trabalho). Conseqüentemente, fazer estudos na linha do ISD implica um estudo permanente dos aportes das ciências da linguagem – e mais especificamente da lingüística do texto ou do discurso -, assim como o desenvolvimento de pesquisas próprias sobre o funcionamento dos textos nessas situações, o que, a nosso ver, implica fazer lingüística.

Para desenvolvermos essas pesquisas, segundo BRONCKART (2004a), há de se assumir uma atitude que rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas, postulando que, principalmente no caso das ciências humanas, todas elas devem ser, ao mesmo tempo, práticas e teóricas. Entretanto, é necessário compreender o sentido que atribuímos a “práticas” e a “teóricas”. Nas palavras do autor, as pesquisas devem ser “práticas”, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo – monista, materialista e dialética.

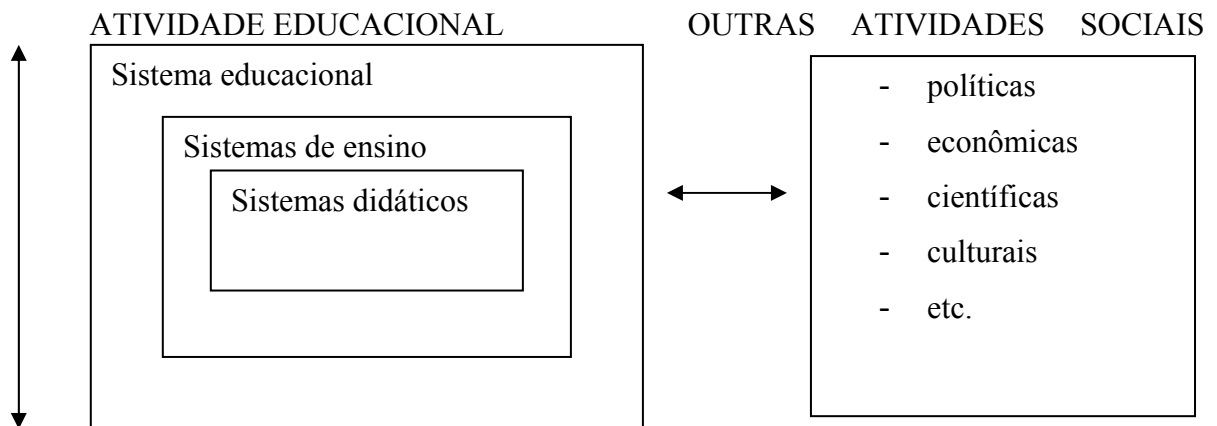
Assim, em relação às nossas próprias pesquisas, podemos afirmar que, quando nos voltamos para a resolução de algum problema concreto, como os do ensino, elas não podem ser caracterizadas como pesquisas simplesmente aplicadas pois, no próprio processo de análise desses problemas, estamos continuamente checando os modelos assumidos e, quando necessário, reformulando-os, quando isso se mostra necessário, o que acaba – acreditamos - por trazer novos conhecimentos para a própria área da lingüística. Do mesmo modo, quando aparentemente nos voltamos para a resolução de problemas “teóricos”, por mais teóricos que

sejam, mesmo que não haja intervenção prática imediata, mais cedo ou mais tarde, os resultados dessas pesquisas terão a sua validade testada na sua operacionalização prática.

A partir desse posicionamento transdisciplinar de base e de aportes das disciplinas elencadas na introdução, vejamos, a seguir, como podemos caracterizar a situação de mediação formativa, que é a do ensino oficial, e o processo de transposição didática que nele se processa.

3. Os níveis da atividade educacional e o processo de transposição didática

Para refletirmos sobre a atividade educacional global e sobre o processo de transposição didática, essencial para a discussão proposta, é necessário distinguirmos os três níveis encaixados nos quais essa atividade e esse processo se desenvolvem, tal como postulado pela Didática de Língua francesa, e que sintetizamos no esquema abaixo:

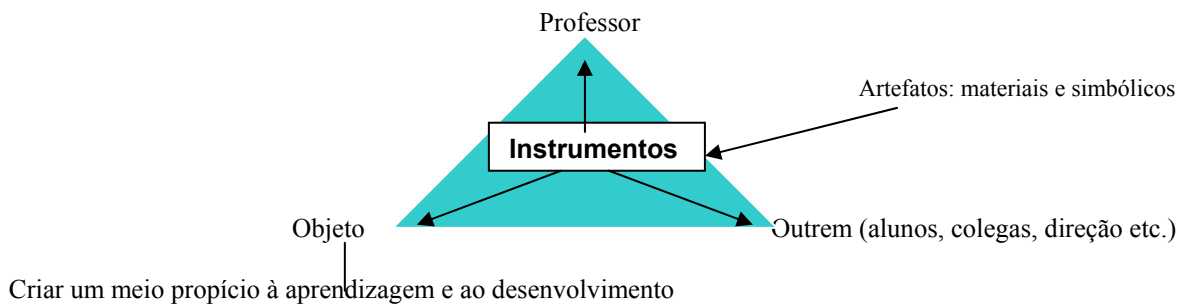


Quadro 1. Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional.

Segundo BRONCKART (2004b), a distinção entre os três níveis da atividade educacional é fundamental para qualquer discussão sobre as questões educacionais e das relações entre as ciências específicas e o ensino. A nosso ver, ao tomarmos o termo “ensino”, referindo-nos apenas às ações do professor em sala de aula, estamos efetuando, no mínimo, dois reducionismos. Primeiro, não estamos considerando que “ensino” envolve uma atividade educacional global, de caráter coletivo, desenvolvida por múltiplos atores e instituições. Segundo, não estamos considerando as múltiplas influências que se exercem sobre os sistemas didáticos, como se o professor nele pudesse agir de forma autônoma. Assim, para discutir as relações entre lingüística e ensino em uma visão mais ampla, é necessário levar em consideração esses três níveis, verificando-se qual é o papel que a lingüística tem ou pode ter em cada um deles.

O primeiro nível é o dos sistemas educacionais, no interior dos quais se formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela (por

exemplo, no caso brasileiro, o MEC, as secretarias de ensino etc.). O segundo é o dos sistemas de ensino, isto é, das instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino etc. Esses sistemas encontram-se concretamente articulados ao meio social geral, principalmente aos pais, às instâncias políticas gerais, à administração escolar etc. Finalmente, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento. É no interior desse sistema didático que se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor, que, com inspiração em CLOT (2006) e AMIGUES (2004), representamos no esquema abaixo:



Quadro2. Esquema da atividade do professor em sala de aula.

De acordo com esse esquema, a atividade de trabalho do professor tem por objetivo a criação de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Nessa atividade, estão envolvidos outros indivíduos, tanto presentes (os alunos) quanto ausentes (colegas, direção, pais etc.). Para construir seu objeto, o professor conta com *artefatos* sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos, de diferentes origens) e disponibilizados pelo meio social em que se encontra. Para poder agir eficazmente, ele deve se apropriar desses artefatos, *por si e para si*, constituindo-os em verdadeiros *instrumentos*, que, no sentido vigotskiano do termo (cf. VYGOTSKY, 1934/1997), provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas também sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor.

É nesses três níveis da atividade educacional – sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático - que se desenvolve o processo da chamada transposição didática. De acordo com os pesquisadores de Didática francesa de disciplinas (cf., principalmente, VERRET, 1975; CHEVELLARD, 1985, autores fundadores das conceitualizações desse processo), esse termo não deve ser compreendido como a aplicação pura e simples de uma



teoria científica qualquer ao ensino de uma disciplina escolar, mas como um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes.

Ainda de acordo com esses autores, esse processo se desenvolve em três etapas básicas. Na primeira, no nível do sistema educacional, traçam-se as diretrizes gerais para a atividade educacional e as finalidades que se quer alcançar com ela, em função da concepção sobre o tipo de cidadão que se deseja formar, tendo em vista as atividades políticas, econômicas e científicas e culturais da sociedade. Portanto, não se pode crer que a formulação dessas diretrizes e finalidades seja neutra ou guiada por uma pretensa “objetividade científica”, com a qual freqüentemente se mascaram os laços entre os interesses dos sistemas educacionais e os outros sistemas sociais. É nesse nível ainda que temos os “saberes científicos” sofrendo um processo de transformação para se constituírem em “conhecimentos a serem ensinados”, que são veiculados em diferentes textos de prescrição (diretrizes oficiais de diferentes níveis, livros didáticos etc.). É nele que se realizam as escolhas desses conhecimentos, escolhas essas que não podem ser consideradas como “cientificamente neutras” ou determinadas apenas pelo valor que lhes é atribuído no quadro da esfera científica envolvida. Na verdade, elas sofrem um controle exercido oficialmente pelas autoridades do ensino, mesmo que não explicitado, e também a influência de múltiplos interesses (políticos, econômicos, ideológicos e até mesmo acadêmicos).

Do ponto de vista científico, esse controle é exercido pelos especialistas das disciplinas que são convidados pelas instituições governamentais para selecionarem os conteúdos a serem ensinados e para produzirem os documentos de prescrição do ensino. De acordo com BRONCKART (2004b), para Chevellard:

as determinações sócio-políticas gerais só exercem seus efeitos sobre os sistemas de ensino e sobre os sistemas didáticos por intermédio da *noosfera*, formação social que se encontra permanentemente em ação nos bastidores do ensino (comissões oficiais e oficiosas, editores, produtores de manuais etc.) e que desenvolve concretamente a preparação didática dos novos saberes a serem ensinados”.¹ (BRONCKART, 2004b: p. 90).

As próprias condições do trabalho desses especialistas, de algum modo, por menos que se queira, impõem restrições a suas escolhas: restrições institucionais, restrições derivadas da própria organização geral dos sistemas de ensino, da temporalidade e da necessária progressão em que os conhecimentos devem ser ensinados e da própria constituição das comissões. Normalmente, elas são constituídas por especialistas de diferentes correntes teóricas, o que acaba por levá-los a uma solução de compromisso, facilmente identificável nos textos oficiais, em que é evidente a presença de elementos provenientes de diferentes teorias ou de diferentes sub-áreas, o que nem sempre contribui para uma proposta de ensino de língua e linguagem que seja suficientemente unificada e globalmente coerente.

Na segunda etapa da transposição, os “conhecimentos a serem ensinados” sofrem outro processo de transformação, constituindo-se em “conhecimentos efetivamente



ensinados” pelos professores, cujas características variam de acordo com a forma de ensino desenvolvido por cada um (em forma de aula, de trabalhos em grupo, de debate, de exercícios etc.). Finalmente, na terceira etapa, esses conhecimentos se transformam em “conhecimentos efetivamente aprendidos” pelos alunos.

Indo além dessa tripartição clássica dos níveis dos conhecimentos, BRONCKART (2004b) sugere ainda que haveria um quarto nível de transposição a ser considerado, o da transformação dos conhecimentos efetivamente aprendidos a “conhecimentos de aprendizagem avaliados”, por processos de avaliação que podem se desenvolver no interior do próprio sistema didático ou que são efetivadas pelo sistema educacional (caso por exemplo, do ENEM).

Nesse processo todo, ainda de acordo com os pesquisadores da Didática francesa de disciplinas, vários efeitos se produzem sobre os conhecimentos científicos iniciais. Em primeiro lugar, a *autonomização* dos conceitos e noções selecionados, uma vez que são tomados de forma isolada da teoria global e da problemática científica original em que se ganham um sentido específico. Essa autonomização acaba por fazer com que percam esse sentido, que interpretações diferentes lhes sejam dadas e que, portanto, sentidos diferentes da teoria original se construam e se multipliquem. Em segundo lugar, eles sofrem um processo de *despersonalização*, isto é, os textos que os veiculam apagam a(s) voz(es) do(s) autor(es) que os construíram, tornando-os “objetivados”, no sentido de que são postos como verdades incontestáveis, oriundas de um saber público e consensual. É o chamado fenômeno da *reificação*, que, freqüentemente, leva a considerar noções e conceitos como objetos naturalizados, evidentes em si mesmos. Daí para se chegar à sua *dogmatização* é um passo muito curto. Um exemplo claro desses fenômenos pode ser detectado nos efeitos da transposição da noção bakhtiniana de gênero pelos PCNs de língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclo, que exploraremos com maiores detalhes na próxima seção.

O conjunto desses problemas ainda aumenta, quando a transposição diz respeito ao ensino de línguas. A própria seleção dos conhecimentos a serem transpostos é complexa, uma vez que, pelos objetivos desse ensino, ela deve ser feita levando-se em conta não só os conhecimentos científicos validados nas ciências de base (lingüística, teoria da comunicação etc.), mas também por uma visão sobre as práticas de linguagem efetivas desenvolvidas pelos adultos “competentes” e, portanto, por uma representação sobre as capacidades práticas que os alunos devem desenvolver. Para que essas práticas se constituam em objetos da transposição, seria necessário que elas já tivessem sido objeto de compreensão e de explicação, o que nem sempre acontece. Dessa forma, corre-se o risco de que, sem suporte teórico adequado, seu ensino seja conduzido pelo senso comum. Por exemplo, não havendo esse suporte, os professores, para poderem cumprir as prescrições impostas a seu trabalho, podem simplesmente repetir as práticas que já desenvolviam antes delas, acreditando estar usando as novas noções. Outro problema na transposição para o ensino de línguas é o da *compartimentalização* dos conhecimentos selecionados das teorias, uma vez que não temos uma teoria de linguagem única que seja capaz de dar conta de todas as questões de linguagem ou das línguas, um paradigma estável e consensualmente reconhecido, mas sim, vários sistemas teóricos em concorrência, estando nosso campo científico cindido em numerosas



subdisciplinas que tratam de objetos delimitados *a priori* (sociais, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais, discursivos etc.). Mesmo no interior de cada uma dessas subdisciplinas, existem várias correntes, cujos conceitos, se forem solicitados ao mesmo tempo para a transposição didática, podem levar à construção de propostas de ensino global ou localmente incoerentes ou confusas.

Dessa forma, tendo esclarecido as questões e os posicionamentos que guiam nossa reflexão, acreditamos que podemos, a seguir, enfrentar mais diretamente a questão central deste artigo, que é a discussão do papel do lingüista nas questões do ensino.

4. O papel do lingüista nos diferentes níveis da atividade educacional

Para iniciar essa discussão, observemos, em primeiro lugar, que, nesse subtítulo, o termo “ensino”, utilizado em nossa introdução, foi substituído por “atividade educacional”, uma vez que queremos enfatizar o papel dos lingüistas de um modo mais amplo, que não seja limitado ao fornecimento de conteúdos pertinentes para o ensino de língua portuguesa ou de língua estrangeira. Ao contrário, defendemos a idéia de que sua atuação se faz e deve se fazer em uma escala muito mais ampla, até mesmo em relação a outras disciplinas escolares, uma vez que, nos processos de mediação formativa, é no quadro de textos produzidos nos três níveis da atividade educacional que são mobilizados os diferentes tipos de conhecimentos e se constroem representações sobre o que deve ser o trabalho do professor, de qualquer nível e de qualquer disciplina. Uma vez que os textos em geral se constituem como objetos de análise tanto da Lingüística Textual quanto da Análise de Discurso, consideramos que temos, mais do que outras disciplinas, instrumentos privilegiados para a análise e a compreensão dos problemas que ocorrem em todos os níveis da atividade educacional. Essa análise e compreensão pode ser associada a duas atitudes só aparentemente conflitantes: uma atitude crítica e uma atitude de colaboração em relação a processos que se desenvolvem na atividade educacional nos quais possamos ter a possibilidade de intervir direta ou indiretamente.

Assim, no processo de transposição didática inicial, no nível do sistema educacional superior, a colaboração dos lingüistas se faz na seleção dos conteúdos e práticas de linguagem a serem transpostos, no esforço de se fazer com que esses conteúdos e práticas sejam reunidos de forma coerente e para que os efeitos negativos das transposições sejam os menores possíveis. Para isso, deveríamos levar em conta a existência de suporte teórico fornecido por estudos já desenvolvidos, o grau de validade desses conteúdos na área, o grau de consenso entre os especialistas, o grau de adequação para o trabalho do professor, consideradas as condições efetivas de trabalho, as condições que de fato existem para a apropriação desses conteúdos como instrumentos do trabalho, o grau de sua adequação para serem transformados em conhecimentos a serem ensinados e, enfim, seu grau de adequação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Ainda nesse nível, os lingüistas também muito contribuem na elaboração de conhecimentos científicos que sejam úteis tanto para a construção de materiais didáticos que possam ser apropriados pelos professores e alunos, quanto para a avaliação desses materiais e de experiências didáticas.



Já para uma atuação no nível do sistema didático, indispensáveis se fazem efetuarmos pesquisas que nos levem a uma melhor compreensão do que é o trabalho real do professor (cf. MACHADO, 2004). Isso implica analisar não só o que é efetivamente realizado, mas também as diferentes injunções externas, os artefatos materiais e simbólicos que são disponibilizados ou não para o cumprimento das prescrições oficiais, as dificuldades, impedimentos e conflitos que o professor enfrenta, a distância entre os conhecimentos científicos e as reais condições externas e internas que os professores têm para transformá-los em conhecimentos efetivamente ensinados e o modo como eles mesmos, atuando como atores responsáveis por seu trabalho, encontram soluções criativas para vencer esses impedimentos e conflitos.

No decorrer dos últimos anos, temos desenvolvido pesquisas que podem ser consideradas como tentativas de atuar em vários dos níveis da atividade educacional, como elencamos acima. Em relação à produção de conhecimentos científicos que sirvam para os processos de transposição didática, temos desenvolvido pesquisas para o esclarecimento da noção de gêneros, para a análise de gêneros a serem ensinados, para a construção de “modelos” e materiais didáticos adequados para seu ensino e para a construção de instrumentos para avaliação de materiais, de experiências didáticas e das capacidades de linguagem dos alunos (para uma visão geral dessas pesquisas, cf. MACHADO & CRISTOVÃO, 2005). Além disso, recentemente, dirigindo o Grupo de Pesquisa ALTER-LAEL, temos desenvolvido e orientado pesquisas voltadas mais especificamente para a compreensão das relações entre trabalho do professor e linguagem, com foco em diferentes textos que prefiguram ou avaliam esse trabalho ou que são produzidos na situação efetiva de trabalho (para uma visão geral dessas pesquisas, cf. Machado et al, 2004). A idéia central que guia esses estudos é que é nos textos e pelos textos que se controem representações sobre o trabalho docente que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho. Portanto, esses textos seriam decisivos para criar condições para a manutenção ou transformação de suas formas de agir.

De outro lado, se até aqui indicamos alguns pontos de atuação dos lingüistas como colaboradores efetivos para a compreensão da atividade educacional e para o processo da transposição didática, podemos também refletir sobre pesquisas possíveis que pode desenvolver diante de processos já efetivados. A nosso ver, a atitude do lingüista não deve ser a de aceitação pura e simples do que é veiculado pelos textos de prescrição educacional. Faz-se necessária uma atitude analítica e crítica não só em relação aos conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais, desvelando a pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes. Assim, vejamos a seguir um pequeno exemplo de como esse desvelamento pode ser efetivado por meio da análise discursiva de textos oficiais de prescrição.



5. Um pequeno exemplo da atuação analítica e crítica do lingüista em relação às transposições didáticas

Dado o espaço limitado de um artigo, apresentamos, nesta seção, de forma resumida, alguns dos resultados e conclusões a que pudemos chegar com nossas análises de textos oficiais de prescrição da atividade educacional, especificamente de documentos dos PCNs (MACHADO & BRONCKART, 2005), da “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior”, de 2000, e da “Resolução de 18 fevereiro de 2002”, do Conselho Nacional de Educação (cf. MACHADO & CRISTOVÃO, 2005). A essas conclusões, a fim de completarmos a exemplificação do modo como o lingüista pode atuar de modo crítico diante das transposições de conhecimentos científicos, acrescentamos uma pequena análise da transposição da noção de gêneros, efetivada nos PCNs de língua portuguesa para quinta e oitava série.

Em primeiro lugar, verificamos que nesses documentos, em geral, o discurso oficial normalmente coloca que as razões que motivam as reformas e que exigem novo papel do professor ligam-se a uma “crise do ensino”, motivada por seu afastamento das necessidades sociais e do desenvolvimento das teorias científicas. Entretanto, não se explicitam outros fatores que de fato estão em jogo - fatores de ordem política (até mesmo de política acadêmica), econômica e ideológica. Em relação às finalidades que são atribuídas ao ensino, normalmente esse discurso coloca-as em termos de se “formar o cidadão”, “capaz de participar de várias situações de comunicação” e de “ter condições de empregabilidade”. Entretanto, vários trabalhos desenvolvidos em outras áreas (Educação, Sociologia da Educação, por ex.) mostram como, subjacente a essas finalidades expressas, oculta-se a influência dos princípios da organização do trabalho na sociedade contemporânea, sobretudo os da ideologia neoliberal. Acreditamos que essa influência pode ser comprovada facilmente com a análise dos textos oficiais para o ensino em comparação com os textos que expressamente veiculam essa ideologia.

Em relação às representações construídas sobre os professores, nesses documentos de prescrição de seu trabalho, elas são de dois tipos básicos. Em relação ao professor em exercício, delinea-se uma desvalorização explícita, com negação de suas capacidades, já nos próprios argumentos com que se defende a implementação das reformas. Por exemplo, nas “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica” (BRASIL/MEC, 2000, p.5), afirma-se que eles “não foram e não são preparados para atender as exigências da sociedade contemporânea”. Observe-se que a generalização na referência aos professores e predicções que sobre eles incidem, constroem uma representação negativa sobre todos eles, como indivíduos incapazes de, por si mesmos, se transformarem e atenderem “às exigências” da sociedade. De outro lado, constrói-se a representação de um professor-ideal, projetado para o futuro, quase que um “super-homem”, dotado das mais variadas competências. Mas, para que são eles necessários? De acordo com uma das especialistas mais importantes na reforma da formação inicial, esses professores-ideais:

“Não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para os projetos pedagógicos que serão executados sob a orientação normativa das diretrizes



curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado para essa *tarefa*” (itálico nosso). (MELO, 2004, p.78).

Nesse trecho, embora seja de um artigo da autora e não de um documento oficial, desnuda-se o papel altamente prescritivo que se atribui às orientações institucionais, uma vez que o profissional que se deseja é o que tem a qualidade de ser “adequado para essa *tarefa*”, isto é, o que simplesmente segue as prescrições, que, assim, são colocadas como solução inquestionável para os problemas do ensino. De modo semelhante, nos PCNs, análises de segmentos sobre a concepção de ensino e sobre os procedimentos a serem seguidos nos confirmaram o que acabamos de afirmar. Nesses documentos, são os princípios gerais e a metodologia preconizada que são colocados como os verdadeiros protagonistas ou motores de um ensino bem sucedido, enquanto os professores são postos no papel de meros co-adjuvantes, cujo trabalho essencial seria a mera aplicação dos princípios e procedimentos propostos, com o que o processo se desenvolveria de modo eficaz, quase que mecanicamente.

É interessante observar ainda que, freqüentemente, o caráter prescritivo desses documentos é escamoteado, o que podemos ver nos próprios títulos a eles dados (“Parâmetros”, por ex.) e em sua própria forma textual, pois eles não são organizados em forma injuntiva, mas em forma explicativa – o que mostra uma representação enunciativa sobre o destinatário-professor como alguém que pode ter dificuldade para compreender o que se diz -, ou em forma argumentativa – o que revela a representação sobre esse destinatário de alguém que pode ter outras concepções sobre o tema tratado e a quem é necessário convencer sobre a validade das propostas. O objetivo de se convencer o destinatário se mostra reforçado com a *despersonalização*, isto é, com a ambigüidade ou o ocultamento das instâncias enunciativas. Vejamos, por exemplo, como se dá esse fenômeno nos PCNs de língua portuguesa. Em suas páginas iniciais, dá-se destaque aos responsáveis por órgãos do MEC envolvidos, enquanto na ficha catalográfica, o caráter múltiplo e não pessoalizado do enunciativo se evidencia mais ainda, outorgando-se a autoria a uma instituição e não a pessoas (“Brasil. Secretaria de Educação Fundamental”). Apenas na página de fechamento, são elencadas pelo nome próprio as cem pessoas que contribuíram de alguma forma para a produção dos documentos, subdivididas em grupos, de acordo com a função que desempenharam, mas sem maiores esclarecimentos sobre o papel social que desempenham fora dessa produção e sobre seu real trabalho, como se todos tivessem tido igual participação. Desse modo, constrói-se a figura de um autor institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso, o que ajuda a produzir um efeito “que assegura (...) a eficácia” do documento (PAVEAU, 1999: 13).

Já em relação ao ocultamento das vozes das teorias e dos autores mobilizados, observamos que elas não são inseridas por mecanismos que permitam sua identificação, o que, aliado à ausência total de modalizadores, contribui para a construção de um discurso assertivo e objetivado, que produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável. No caso específico de noções científicas mobilizadas para a transposição



didática do ensino de LP, vejamos, por exemplo, como esses fenômenos se manifestam no trecho em que se introduz a noção de gêneros:

“Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: - conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; - construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; - estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto”. (BRASIL. SEF, 1998, p. 21).

Evidentemente, para os que já dominavam os estudos bakhtinianos, a primeira inferência é que é a voz de Bakhtin que ecoa nesse trecho, o que parece ser confirmado pelas referências a obras desse autor no final dos PCNs. A seguir, vejamos um trecho retirado de Bakhtin, para compará-los ao trecho dos PCNs, apesar de termos consciência de estarmos simplificando a questão da influência de um sobre o outro, pois, para conclusões mais válidas, seria necessário desenvolver análises mais completas de um e de outro. Entretanto, para uma exemplificação de um trabalho de análise da transposição didática, a grande similitude entre esses trechos serve a nossos propósitos. O trecho selecionado de Bakhtin é o seguinte:

“O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992/1979, p. 279).

Comparando-se o trecho dos PCNs de língua portuguesa com o de Bakhtin, observamos, logo de início, algumas transformações: manutenção do termo “enunciado”, mas, às vezes, com substituição de “enunciado” por “texto”, substituição de “gêneros do discurso” por “gêneros”; de “formas” por “tipos”, de “estilo verbal” por “estilo”, e acréscimo de definições, não formuladas diretamente por Bakhtin, mas que são dadas nos PCNs como verdades consensuais. Algumas indagações podem ser formuladas a respeito dessas transformações: os especialistas brasileiros nos estudos bakhtinianos concordariam com elas? A nosso ver, não, como mostra BRAIT (2000), que, em análise bem mais ampla do que a que fazemos, afirma que os PCNs “mesclam indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*” (BRAIT, 2000, p. 16) e que “as indicações dos PCNs (...) afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano” (BRAIT, 2000, p. 22). Observe-se que a autora aponta exatamente o



que dissemos que sempre ocorre no processo de transposição didática: o afastamento do sentido que as noções têm em seu quadro original de origem. Observemos a seguir como também podemos verificar o efeito da utilização de várias teorias e autores nesse processo.

Tal como formulada nos PCNs, a noção de gêneros parece-nos, na verdade, estar diretamente relacionada a uma interpretação particular de Bakhtin, cuja origem também é omitida. Podemos afirmar, com segurança, que essa interpretação vem dos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra e, fundamentalmente, dos trabalhos de Schneuwly (1994) e de DOLZ & SCHNEUWLY (1996 e 1998), mencionados nas referências bibliográficas dos PCNs (alguns deles em versões preliminares não publicadas).

Neles, observamos que os autores tomam a noção de gênero de Bakhtin, ao lado de pressupostos da psicologia vigotskiana sobre desenvolvimento, em reflexão sobre a didática de línguas e não no quadro de uma teoria de linguagem. Portanto, de certa forma, já efetuam uma primeira transposição da noção. Além disso, são bastante cautelosos em relação a algumas de suas propostas, explicitando, por exemplo, que elas têm um caráter *ad hoc*, devendo ser vistas apenas como uma tentativa de se construir um instrumento que tivesse uma base teórica suficiente para resolver **provisoriamente** problemas práticos de ensino/aprendizagem de produção textual. Essa explicitação pode ser vista principalmente no artigo sobre os *agrupamentos de gêneros*¹ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998) em que os *tipos de discurso* e as *seqüências textuais* aparecem como um dos elementos definidores dos gêneros. Entretanto, na retomada dessa proposta pelos PCNs, como as vozes são ocultadas e o conhecimento é posto como verdade, sem nenhuma modalização, tanto os PCNs quanto esses autores ficam sujeitos a fortes críticas dos lingüistas, que vêem suas afirmações como pretensões ao estabelecimento de verdades científicas sobre a noção de gênero. Verifica-se aqui uma das características apontadas em relação ao processo de transposição didática em que se apaga o caráter provisório e hipotético que algumas noções tomam no quadro de sua teoria de origem. .

Mas, voltando à nossa comparação entre os trechos de Bakhtin, dos dois autores genebrinos e o dos PCNs, vejamos o quadro abaixo:



Bakhtin	Schneuwly; Dolz & Schneuwly ²	PCNs de LP
gêneros do discurso	genres genres de textes	gêneros (gêneros de textos), p. 60
tipos	formes	formas
relativamente estáveis	relativement stables	relativamente estáveis
de enunciados	de textes	de enunciados
conteúdo (temático)	contenus	conteúdo temático:
	qui sont (ou deviennent) dicibles à travers lui	o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero
construção composicional	composition	Construção composicional:
	type de structuration et fini du tout et type de rapport avec les autres partenaires de l'échange verbal, autrement dit: une certaine structure définie par leur fonction, (...) un plan communicationnel	
	la structure (communicative) appartenant au genre	estrutura particular dos textos
Estilo verbal	Style	Estilo:
ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais	configurations spécifiques d'unités linguistiques:	configurações específicas das unidades de linguagem
	traces surtout de la position énonciative de l'énonciateur,	derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor;
	des ensembles particuliers de séquences	conjuntos particulares de seqüências (discursivas) (p. 60)
	textuelles et des types discursifs	
	qui forment sa structure (du texte)	que compõem o texto

A semelhança dos textos dos PCNs e os textos dos dois autores de Genebra é visível em vários aspectos: temos o mesmo uso de “gênero” em vez de “gênero de discurso” (em outros trechos, também “gêneros de texto”; o de “formas” em vez de “tipos” e a aceitação das três dimensões dos gêneros enumeradas por Bakhtin, embora em outra ordem e com explicações não formuladas por este autor. Entretanto, observe-se que a mistura das vozes aparece até mesmo na simples nomeação dessas dimensões, uma vez que nos PCNs vemos a ocorrência de dois dos termos utilizados por Bakhtin, mas que não aparecem em DOLZ & SCHNEUWLY (construção composicional³ e estilo), ao mesmo tempo em que se aceitam as definições dos autores sobre essas duas dimensões dos gêneros.



Apesar dessas semelhanças, é curioso observar as transformações que as formulações dos autores também sofrem, destacando-se o de apagamento de alguns elementos centrais para a compreensão da sua posição: a especificação da segunda característica dos gêneros, a de que eles apresentam um “type de structuration et fini du tout et type de rapport avec les autres partenaires de l’échange verbal, autrement dit: une certaine structure définie par leur fonction, (...) un plan communicationnel” e, na especificação da terceira característica, o apagamento do adjetivo “textuelles”, modificador de “seqüences” e, mais gravemente, do sintagma “types discursives”, que é uma das noções centrais dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores genebrinos.

Além disso, também em relação a essa terceira característica, identificamos dois problemas de tradução. O primeiro é que, da expressão “des configurations spécifiques des unités linguistiques”, traduz-se “linguistiques” por “de linguagem”, que, na verdade, seria a tradução de “langagières”, que, em francês, não é sinônimo de “linguistiques”. O segundo problema é que se eliminam os dois pontos que se seguem à expressão “des configurations spécifiques des unités linguistiques”. Ora, como sabemos, os dois pontos indicam que todos os sintagmas nominais que vem depois deles (isto é, “traces surtout de la position du locuteur, des sequences textuelles”) são tratados por DOLZ & SCHNEUWLY como subconjuntos do conjunto maior “des configurations des unités linguistiques”. Com a eliminação dos dois pontos e com a tradução do nome “traces” pelo particípio “derivadas” modifica-se o sentido global, pois isso faz com que “seqüências textuais” se constitua como um conjunto distinto de “configurações específicas de unidades lingüísticas”, o que se reforça com o uso de ponto-e-vírgula.

Diante dessas transformações efetuadas sobre o conhecimento científico, poderíamos nos indagar até que ponto essas transformações foram escolhas teoricamente orientadas, refletindo um posicionamento dos enunciadores ou se elas podem ser consideradas simplesmente como efeitos da situação de produção desse tipo de texto, em que, segundo GARCIA DEBANC (2001, p. 73), “o redator [parece] posto entre dois princípios contraditórios: entre o problema da completude e da exaustividade, de um lado, e [...], de outro, da necessidade de condensar as informações” e - diríamos nós - de simplificá-las para a difusão entre os professores. A nosso ver, as duas hipóteses são verdadeiras. De fato, o que verificamos é uma interpretação dos enunciadores, tanto da noção oriunda de Bakhtin quanto de sua reformulação pelos pesquisadores de Genebra⁴.

De qualquer modo, o que se evidencia é que o ocultamento das vozes dos autores e das teorias subjacentes produz modificações de sentido e dificulta o trabalho de quem quer compreender de forma mais satisfatória os conteúdos que são prescritos. De certa forma, isso acaba por favorecer a manutenção de “classes” distintas de trabalhadores do ensino: a dos especialistas ou dos que têm acesso mais fácil às fontes de informação teórica e a daqueles que não o têm.

No caso da transposição da noção de gêneros nos PCNs de LP, a nosso ver, esses problemas se acentuaram, devido ao fato de que os conhecimentos construídos sobre eles, se não eram incipientes, ainda não se encontravam suficientemente desenvolvidos e divulgados e não eram - nem são - consensuais entre os membros de nossa comunidade científica (cf.



MEURER, BONINI & MOTTA ROTH, 2005). Sem negar os efeitos positivos da seleção dessa noção para o ensino de língua portuguesa, não é de se estranhar que, com sua despersonalização e autonomização, tenha havido uma multiplicação enorme dos sentidos que lhe foram atribuídos – e ainda o são –, daí gerando-se práticas completamente desvinculadas de seu sentido original. Compreende-se, assim, a dificuldade que até hoje os professores e até mesmo especialistas da área encontram na compreensão da utilidade de seu ensino e na implementação de atividades que levem à sua apropriação.

Temos aí um exemplo claro das questões da transposição didática e do papel do lingüista na sua análise. Ao mesmo tempo, consideramos que temos um exemplo curioso de um momento singular na história das relações entre Lingüística e ensino de línguas no Brasil. Conforme vimos, normalmente, quando alguma das noções são escolhidas para serem transpostas para o ensino, elas já se encontram mais ou menos solidificada no campo científico em que surgiram e, assim, são menos sujeitas a contestação quando transpostas para o campo educacional. Esse não parece ter sido o caso na questão da transposição da noção de gêneros. Prova disso é o debate permanente que ainda se desenvolve entre diferentes posições sobre essa noção e sobre sua aplicação. Daí termos tido uma inversão da direção normalmente tomada pela transposição didática, tal como postulada pelos pesquisadores dessa teoria, pois foi a escolha da noção de gêneros, ainda não sedimentada e com sentido mais ou menos consensualmente aceito que exerceu influência direta nos estudos lingüísticos no Brasil, afirmação essa que se confirma ao vermos a explosão de pesquisas e de publicações voltadas para a questão dos gêneros (textuais ou discursivos) tanto do ponto de vista teórico quanto de sua utilização no contexto escolar, após a divulgação dos PCNs de língua portuguesa.

Finalizando, esperamos que tenhamos fornecido algumas idéias para pesquisas de lingüistas que se voltem para os problemas da atividade educacional, reiterando, de acordo com o posicionamento de Sève (na epígrafe deste artigo), que só com a seriedade de nossa reflexão teórica e analítica, aliada a conhecimentos provenientes de outras disciplinas é que poderemos atuar em diferentes níveis da atividade educacional e poderemos desnudar os processos em que podem se gerar “as falsas aparências factuais e nocionais” que às vezes nela se desenvolvem.

ABSTRACT: This article aims at presenting a wider view on the relationship between linguistics and teaching, based on sociodiscursive interactionism. The idea that the role of the linguist is beyond offering an adequate content for teaching is defended here, since his/her work can encompass all levels of the educational activity through a critical and theoretically sustained collaborative approach.

Key-words: Linguistics; teaching; sociodiscursive interactionism, didactic transposition; genres.

Notas

¹ Condizente com o que afirmamos, observe-se que os autores se referem a *agrupamentos* e não a *tipologia*.

² Para essa tabela, foram consultados o texto de Schneuwly (1994, p. 160) e os textos de DOLZ & SCHNEUWLY (1996, p. 52 e 1998, p. 64 e 65).



³ Só uma vez, aparece o termo “composição”.

⁴ Nós mesmos, em trabalho anterior (MACHADO, 2005), depois de uma análise minuciosa do desenvolvimento dessa noção no quadro das pesquisas genebrinas, interpretamos que os gêneros não são considerados pelos autores como um objeto de ensino isolado propriamente dito, mas como o quadro de fundo em que diferentes objetos são trabalhados, especificamente os diferentes mecanismos que realizam as operações de linguagem necessárias à produção de um texto.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino, In: A. R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: EDUEL, 2004. P. 35-54.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de M. E. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [ed. original: 1979].
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In : R. ROJO. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 13-26
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. Versão PDF. Página da WEB consultada em 08/11/2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. 1998.
- BRASIL/MEC. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Página da WEB consultada em 26/04/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc>. 2000.
- BRONCKART, J-P. Pour un développement collectif de l'interactionisme sociodiscursif. *Calidoscópio*, 2 (2), 2004a. p. 113-123.
- _____. La transposition didactique dans les interventions formatives. doc. em word disponibilizado pelo autor. In A. FAUNDEZ & E. MUGRABI (eds). *Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques*. Ouagadougou: Presses universitaires, 2004b. p. 79-109.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1985. [Reedição aumentada em 1991].
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. de A. SOBRAL. Petrópolis: Vozes, 2006. [Ed. original: 1999].
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genre et progression em expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 1996. p. 49-75.
- _____. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.
- GARCIA-DEBANC, C. Les genres du discours procédural: invariants et variations, *Pratiques*, 111/112, 2001. p. 65-76.
- MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.



- _____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J. L MEURER.; A. BONINI & D. MOTTA-ROTH. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- _____. & BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 21, 2005. p. 183-214.
- _____. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6 (3): 9.2006. Versão on-line consultada em 9 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>>
- _____. & CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *CD dos ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS*, Universidade de Aveiro, 1, 2005. p. 1-14.
- _____.; LOUSADA, E.; BARALDI, G. da S.; ABREU-TARDELLI, L. S.& TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. *Calidoscópico Revista de Lingüística Aplicada*, 2, 2004. p. 89-96.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da ligüística no ensino de linguas. *Investigações Lingüística e Teoria Literária*. Recife, 13/14, 2001. p. 187-218.
- MELLO, G. N. de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PAVEAU, M-A. Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995: jeux et enjeux énonciatifs, *Pratiques*, 101/102, 1999. p. 10-20.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In: Y. REUTER (org.). *Les interactions lecture-écriture. ACTES DU COLLOQUE THÉODILE-CREL* (Université Charles-de-Gaulle/Lille, novembre 1993). Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.
- VERRET, M. *Le temps des études*, 2 vol.. Paris: Honoré Champion, 1975.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1997. [Edição original: 1934].