

ARTIGO

Ressonâncias de uma Concepção “Desgenerizada” de Linguagem no Discurso de Licenciandos de Língua Estrangeira

Resonances of an “Ungenred” Language Conception in the Speech of Foreign Language Student-Teachers

Priscila da Silva Marinho*, Antonio Andrade**

RESUMO: Este artigo discute a vinculação da teoria bakhtiniana de gêneros (BAKHTIN, 2011 [1953/1979]) com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A fim de ilustrarmos nosso debate, apresentamos, através de produções escritas, discursos de alunos da disciplina Prática de Ensino de Espanhol do curso de licenciatura em Letras de uma IES pública localizada no município do Rio de Janeiro. Tais produções refletem um tratamento “desgenerizado” (Fanjul, 2012) da abordagem de gênero em sala de aula, que acaba por ensejar um abandono da materialidade verbal, desprezando-se, assim, os elementos linguísticos, gramaticais e textuais. A tendência pedagógica a esse tipo de abordagem revela não só uma leitura redutora da perspectiva bakhtiniana, mas também ressonâncias discursivas (SERRANI, 2010) que impactam a concepção de linguagem dos docentes em formação, na medida em que desconsideram o atravessamento das dimensões composicionais e estilísticas na reflexão sobre os gêneros do discurso. Além disso, refletimos acerca da maneira como o discurso teórico sobre os gêneros no âmbito pedagógico vem contribuindo para o favorecimento de uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos; Ensino/aprendizagem de línguas; Formação docente.


ABSTRACT: This paper discusses the linkage of Bakhtin’s theory of genres (BAKHTIN, 2011 [1953/1979]) with foreign language learning and teaching. In order to illustrate our debate, we present, through written productions, speeches produced by students of the discipline Teaching Practice of Spanish of degree course in Language from a public institution of Higher education located in the city of Rio de Janeiro. Such productions reflect an “ungenred” treatment (FANJUL, 2012) concerning to the genres approach in the classroom, which ends up promoting an abandonment of verbal materiality, thereby, neglecting the linguistic, grammatical and textual elements. The pedagogical tendency towards this type of approach reveals not only a reductive reading of the Bakhtinian perspective, but also discursive resonances (SERRANI, 2010) that impact the language conception of the teachers

Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

* Doutoranda em Língua Espanhola, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Bolsista de Doutorado do CNPq - priscilasilvamarinho@globomail.com.

** Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Pesquisador do CNPq (PQ-2) - antonioandrade.ufrj@gmail.com.

 10.46230/2674-8266-11-2935

Distribuído sob



in initial education, since they disregard the crossing of the compositional and stylistic dimensions in the reflection on the discourse genres. In addition, we reflect on the way in which the theoretical discourse on genres in the pedagogical field has contributed to the favoring of a zone of proximal development (VIGOTSKI, 1991).

KEYWORDS: Discourse genres; Language learning and teaching; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Atualmente, nos discursos em voga no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, não cabe mais uma visão pedagógica voltada para o contraste entre palavras e estruturas, enfatizando-se apenas os níveis lexical e morfológico. Em lugar de tal abordagem, enfatiza-se o ensino de línguas por meio dos gêneros, tal qual se preconiza nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sendo a língua tomada como prática social ao invés de instrumento. Mas o que significa ensinar via gêneros? É abandonar o elemento linguístico? Além disso, nos indagamos: como a teoria bakhtiniana de gênero discursivo vem contribuindo na contemporaneidade para o processo de formação docente nos cursos de licenciatura em Letras/Língua Estrangeira? A fim de refletirmos em torno desta questão, analisaremos produções escritas de licenciandos em Letras Português/Espanhol que manifestam crenças e/ou imaginários em relação à abordagem dos gêneros e seu tratamento em sala de aula.

Dito isso, nas próximas seções, discutiremos os pressupostos que se relacionam à teoria dos gêneros em Bakhtin. Com isso, examinaremos algumas amostras de escritas discentes, tentando evidenciar ressonâncias discursivas que ecoam sentidos pré-construídos do papel da abordagem de gêneros no ensino/aprendizagem de línguas. Por fim, promoveremos reflexões em torno do modo como a mediação do discurso teórico sobre gêneros nas esferas acadêmica e educacional vem obstaculizando a formação de uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991) enquanto um espaço de tensões e deslocamentos do sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras.

1 TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Os estudiosos bakhtinianos compreendem os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1953/1979], p.262). Assim, os gêneros discursivos são realizados na forma de enunciados concretos. Para a realização do ato enunciativo, escolhem-se determinados conteúdos temáticos, estilos de linguagem e construções composicionais, indissociavelmente entrelaçados na constituição dos enunciados. Cada enunciado é determinado por uma esfera da atividade humana que pode ser compreendida como “um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera” (GRILLO, 2014, p. 143).

A enunciação bakhtiniana é efeito de um processo sociointeracional e intrinsecamente constituída pelo dialogismo. Cabe ressaltar que dialogismo em Bakhtin não é sinônimo de diálogo (interação face

a face). O dialogismo bakhtiniano, então, “é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor” (FIORIN, 2014, p. 166).

Com relação aos elementos que caracterizam os gêneros, a construção composicional diz respeito ao modo como o texto se organiza, isto é, está disposto. É constituída por marcas gráficas e visuais que permitem a identificação do gênero. Refere-se “aos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p.196). Já o estilo vai muito além da ideia de expressão individual. O estilo em Bakhtin pode ser focado como uma dimensão textual e discursiva. Refere-se às escolhas verbo-visuais, ou, nas palavras de Bakhtin (2011 [1953/1979], p.261), “[refere-se à] seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Assim, o estilo, sob a ótica bakhtiniana, é carregado de dialogicidade, o que faz com que ele não possa ser estabelecido por critérios estritamente formalistas, uma vez que as relações dialógicas se inscrevem no campo do discurso. De acordo com Brait (2014a, p.98),

[...] a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiquem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos verbais, visuais, verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.

Assim, estilo são “as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p.196). No que tange ao tema, este não deve ser confundido com “assunto”. O tema, na perspectiva bakhtiniana, é da ordem da enunciação, é irrepitível. Rojo (2005) relata que os temas são “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” – apontam o modo de inscrição do histórico na memória discursiva, configurando-se como expressão de uma conjuntura histórica. É aquilo que particulariza a enunciação:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (BAKHTIN, 2014 [1929], p.133)

A partir das esferas que determinam os enunciados, constituídos por conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, chegamos aos chamados “gêneros primários” e “gêneros secundários”. Os gêneros primários (simples), como o bilhete, a réplica, a fábula, são marcados pelo imediatismo e aludem aos gêneros constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea. Já os gêneros secundários (complexos) não são tão pautados pelo imediatismo, remetendo a uma situação de enunciação mais complexa, como o romance, o teatro, a crônica, o artigo científico etc. Os gêneros secundários podem absorver vários gêneros primários. Estes, por sua vez, quando incorporados aos gêneros secundários perdem sua individualidade (por exemplo: o texto romanescos atravessado por diálogos que encenam a

conversa cotidiana). Ao serem perpassados por diversos gêneros, *a priori* primários, os gêneros secundários configuram-se como gêneros híbridos, ensejando-se, assim, sua intergenericidade, isto é, sua capacidade de atuar em relações intergenéricas (cf. CORRÊA, 2006), posto que o dialogismo é constitutivo de todo gênero.

Conceitos como “texto”, “enunciado” e “discurso” não são fáceis de se esgotar dentro da perspectiva bakhtiniana. Sendo assim, ao longo da obra do teórico russo, vão sendo elencados (muitas vezes de forma inacabada e incompleta) diversos conceitos para os termos citados. Tais noções ora se aproximam, ora se afastam. Fiorin (2014), retomando o ensaio de Bakhtin intitulado “O problema do texto”, se propõe a elucidar essas noções, no intuito de ressaltar de maneira mais específica as distinções entre elas. Desse modo, o texto, em termos bakhtinianos, “é uma unidade de manifestação: manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado” (FIORIN, 2014, p.179). Assim, é somente na forma de textos, vistos como um conjunto coerente de signos, que o pensamento, o sentido, o significado do outro podem se apresentar. Já o enunciado é uma construção que tem sentido e sente-se que ele está acabado quando tem um encerramento, no qual se pode comentar, adicionar, concordar, discordar etc. (BAKHTIN, 2011 [1953/1979]). Dessa maneira, o enunciado é uma produção dentro de um contexto, com um encerramento, um endereçamento e uma possibilidade de admitir uma réplica, isto é, suscitar uma posição responsiva ativa. O enunciado, como unidade de comunicação discursiva de natureza dialógica, é marcado pela alternância dos sujeitos falantes e pela conclusibilidade. Só por estes critérios peculiares, o enunciado já se diferencia do texto:

[...] o texto é a manifestação do enunciado, que é uma ‘postura de sentido’[...]. Por isso ele é uma realidade imediata, dotada de uma materialidade, que advém de fato de ser um ‘conjunto de signos’. O enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação. O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si. (FIORIN, 2014, p. 180)

De acordo com Brait (2014a, p.86), o enunciado concreto é a maneira como a organização textual se concretiza em determinadas esferas, configurando um gênero discursivo. Ainda com relação à distinção entre enunciado e discurso, Fiorin (2014, p.181) relata que discurso é compreendido de modo abstrato: “O discurso deve ser entendido como uma abstração: uma posição social considerada fora das relações dialógicas, vista como uma identidade”. Assim, na comunicação verbal real, o que existem são os enunciados, sendo o discurso a realidade aparente. O discurso, em termos bakhtinianos, é linguístico e histórico, pois “é na relação com o discurso do Outro que se apreende a história que perpassa o discurso” (2014, p.191). Na perspectiva bakhtiniana, a história não é algo fora do discurso, mas constitutiva dele, uma vez que o sentido é histórico. Por essas razões, talvez, os estudiosos bakhtinianos prefiram falar em gêneros discursivos em vez de gêneros textuais, já que focalizam em primeiro plano a dimensão discursiva, histórica e dialógica da linguagem.

A partir de Bakhtin e seu Círculo não se postulou “um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (BRAIT, 2014b, p.9). No entanto, de acordo com estudiosos bakhtinianos, o conjunto das obras do Círculo ensejou o aparecimento de uma análise/teoria dialógica do discurso. Assim, segundo Brait (2014b), apesar de o pensamento bakhtiniano

recair sobre o discurso (a linguagem em uso), e não necessariamente sobre a língua, não significa que os teóricos do Círculo descartem a questão dos elementos linguísticos no seu empenho de gestação de uma teoria do discurso. Rojo (2005) argumenta que a nomenclatura gêneros discursivos pode aludir à preocupação dos bakhtinianos com o fenômeno histórico: “Ao descrever um (corpus de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, *indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo*, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação gêneros do discurso” (2005, p.189 – grifos nossos).

Fanjul (2012), contudo, analisando textos completos publicados em anais de congressos brasileiros acerca do trabalho com gêneros para o ensino/aprendizagem de língua espanhola, observou referenciais teóricos autodenominados como “bakhtinianos” que privilegiavam tão-somente o eixo temático. Este tratamento que silencia os aspectos linguísticos ligados aos gêneros discursivos que circulam na esfera educacional é considerado por Fanjul como uma concepção “desgenerizada” da teoria bakhtiniana, na medida em que trai a própria articulação entre linguagem, discurso e historicidade proposta por Bakhtin em sua reflexão sobre os gêneros. Assim, perguntamo-nos se a disseminação de tal concepção “desgenerizada” não possa estar ensejando apropriações teóricas da perspectiva bakhtiniana que, de forma contraditória, se reduzem ao plano temático da enunciação, muitas vezes entendido distorcidamente como assunto, desconsiderando os planos estilísticos e composicionais e, desse modo, a materialidade linguístico-discursiva.

2 O LINGUÍSTICO E O DISCURSIVO

Estudos de importantes pesquisadores da Linguística Aplicada contemporânea tendem a dar abertura a uma dicotomia entre a teoria dos gêneros discursivos – vinculada ao Círculo de Bakhtin – e a teoria dos gêneros textuais – vinculada à chamada Escola de Genebra, protagonizada pelas reflexões teóricas de Bronckart (2008; 2010) em torno do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo). Rojo (2005, p.189), por exemplo, avalia que, enquanto a perspectiva bakhtiniana adota a noção de gêneros do discurso, voltando-se para o estudo das situações de produção dos enunciados em seus contextos sócio-históricos e ideológicos, bem como em suas relações dialógicas, a perspectiva genebrina, que adota a noção de gêneros de texto, preocupa-se, sobretudo, com a descrição do plano da textualidade.¹

Embora tais vertentes, igualmente válidas, não guardem necessariamente relações de continuidade ou herança (FANJUL, 2012), questionamos se a defesa de uma nítida segregação entre elas não contribuiria para a solidificação de uma dicotomia que desvincula o posicionamento de pesquisadores do campo bakhtiniano das dimensões linguístico-textuais da análise dos gêneros discursivos. Ao mesmo tempo, percebe-se nesse movimento de afastamento quanto aos fenômenos de linguagem, em sua correlação com o âmbito histórico-ideológico, em prol de uma focalização no nível temático, uma tendência dos sujeitos em aderir a aspectos analíticos com maior grau de estabilidade. Em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, Bakhtin (2002 [1975]) alude às chamadas “forças centrípetas” e “forças centrífugas” que exercem influência na língua. Postula o filósofo russo:

¹ Há ainda certa tendência conciliatória no âmbito dos estudos de linguagem que justapõe ambas as noções sob o rótulo de “gêneros textuais/discursivos” (noção que inclusive nomeia um dos Grupos de Trabalho da Anpoll, atualmente).

[...] as forças centrípetas da vida lingüística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilingüismo real. Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por indícios lingüísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações, etc. A própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilingüismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências, etc.). E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação (BAKHTIN, 2002 [1975], p.82).

As forças centrípetas estão relacionadas às forças reguladoras, que contribuem para a estabilidade, abrindo espaço para uma ideia de identidade. Já as forças centrífugas, por sua vez, dizem respeito à instabilidade, são forças desreguladoras, que se abrem à pluralidade, à mudança. Bakhtin adverte assim que essas duas forças atuam na enunciação, que pode ser entendida como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da dinâmica verbal. Sendo assim, “cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)” (2002 [1975], p.82).

Pensando na teoria sobre os gêneros discursivos, podemos dizer que estes são atravessados por estas duas forças opostas e aparentemente contraditórias. Assim, há “força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, promove recorrência, a qual será chamada aqui de força centrípeta; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, plasticiza, surpreende, aqui nomeada como força centrífuga” (ALVES FILHO, 2010, p.15). Desse modo, o analista bakhtiniano precisa mover-se num campo mais flutuante entre as forças centrípetas (reguladoras) e centrífugas (desreguladoras). Se nos permitirmos o chacoalhamento das fronteiras entre tais forças, pensamos que é nessa dança entre estabilidade e mudança que os gêneros se constituem, já que as forças centrípetas e centrífugas atuam simultânea e dialeticamente “como forças contrárias, mas inter-relacionadas” (2010, p.17). É da articulação dialética entre essas forças – observadas sob a ótica do deslizamento e do cruzamento contínuo entre aspectos temáticos, estilísticos e composicionais – que os gêneros podem se manter vivos e se renovar.

3 RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DOS GÊNEROS

Nesta seção, apresentaremos produções escritas de alunos que evidenciam discursos sobre os gêneros, geradas a partir de pesquisa de campo em que se buscou analisar os modos de enunciar em português e em espanhol, procurando sensibilizar os sujeitos para as diferenças discursivas existentes entre tais línguas. Partindo-se da metodologia do estudo de caso qualitativo por meio da observação participante (ANDRÉ, 2013), foram acompanhadas aulas da disciplina Prática de Ensino de Espanhol de uma IES pública situada na cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos investigados são, assim, licenciandos que se encontram no final da graduação em Letras Português/Espanhol e que, portanto, são futuros (ou já atuantes) docentes de Espanhol/LE. Como estratégia de recorte, focalizaremos fragmentos de resposta

a uma questão integrante da prova escrita semestral realizada em dita disciplina, na qual os licenciandos deveriam dissertar sobre como o trabalho com os gêneros em aula pode contribuir para que os alunos da educação básica se aproximem da língua espanhola².

Analisaremos aqui as crenças sobre a noção teórica de gêneros que os alunos manifestam por meio de seus discursos. Desse modo, observaremos as ressonâncias discursivas (SERRANI, 2010), examinando as formulações que se repetem nas produções escritas. Assim, “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante” (2010, p.90). Vejamos os excertos das produções escritas a seguir:

Aluno 1: “*Así, la enseñanza de la lengua española va más allá de un trabajo solamente sistémico y permite al alumno el desarrollo de una capacidad de atuação sócio-discursiva numa cultura e não [de] um simples modo de produção textual.*”³

Aluno 2: “*Saber una lengua extranjera está más allá de simplemente conocer el signo lingüístico.*”

Aluno 3: “*(...) los géneros textuales no son entidades formales, sino entidades comunicativas*”.

Aluno 4: “*(...) por medio del estudio de los géneros, el alumno está en contacto con aspectos sociales y culturales importantes, además de la explotación de los aspectos lingüísticos como el léxico, la sintaxis, la morfología y la oralidad*”.

Nas expressões destacadas nos fragmentos acima, podemos perceber um discurso que coloca os gêneros como algo “a mais”, “além” no ensino de línguas, ao passo em que se reduz a abordagem dos elementos linguísticos. Tais regularidades remetem às observadas por Fanjul (2012) quando o estudioso analisa formulações contrastivas do tipo [não apenas X, mas sobretudo Y], em que X diz respeito a tudo que faça referência a elementos linguísticos, textuais ou gramaticais, enquanto Y alude ao “a mais” que uma abordagem de gêneros ensinaria. Tal regularidade ganha ressonância nas produções dos alunos 1 e 2, que se referem aos elementos linguísticos e/ou sistêmicos como se fossem algo reduzido, ou simplório (*solamente/simples/ simplemente*), enquanto que para os gêneros usam-se expressões mais abrangentes (*va más allá del/ está más allá*), como se um enfoque dos gêneros (*versus* os elementos linguísticos) pudesse dar conta de uma “totalidade”, ou como se essa abordagem fosse uma espécie de superioridade. O aluno 3, apesar de não produzir esse tipo de formulação propriamente, também se vale de uma construção adversativa (*sino*) para opor o linguístico (*entidades formales*) ao comunicativo, que seria pressuposto da abordagem de gêneros (*entidades comunicativas*), também parecendo agregar maior valor ao trabalho desses elementos comunicativos em face dos linguísticos. Por fim, o aluno 4, apesar de não materializar uma formulação adversativa, utiliza o adjetivo *importantes* para imprimir um peso maior aos *aspectos sociales y culturales*, introduzindo o elemento linguístico com um apêndice (*además de*), através de uma relação aditiva.

Parece-nos que os discursos acima veiculam algum tipo de dicotomia, como se ensinar via gêneros, por um lado, não desse conta dos aspectos linguísticos e textuais, e por outro, fosse algo visto como

² Transcrevemos a seguir a referida questão: “*Conocer una lengua extranjera supone, también, adquirir la capacidad de adecuar el discurso (oral o escrito) a determinadas situaciones de contexto, es decir, es fundamental observar de qué manera se usa el idioma para lograr determinados efectos o para provocar ciertas reacciones o actitudes en el interlocutor* (ERES FERNÁNDEZ, 2004). Tras leer la cita, reflexione sobre cómo el trabajo con géneros textuales/discursivos en el aula puede contribuir para el acercamiento del alumno al aprendizaje de la lengua española”.

³ Reproduzimos fidedignamente a redação realizada pelos alunos. Os negritos constituem grifos nossos.

“além” ou “superior” a estes últimos, e não como dimensões que mantêm uma relação intrínseca. Esses enunciados manifestam ressonâncias dos chamados discursos “desgenerizados” (FANJUL, 2012), em que se observam regularidades que parecem reivindicar uma abordagem absolutizante dos gêneros, como se se pudesse abstraí-los em relação à língua, isto é, a tudo que remeta ao gramatical, ao linguístico e ao textual, fazendo circular assim uma concepção esvaziada de língua(gem), e portanto, “desgenerizada”.

Observemos outras passagens de produções escritas:

Aluno 5: “(...) *el trabajo con géneros permite una **actuación socio-discursiva** en una determinada **cultura**. Es decir, por medio del estudio de los géneros, el alumno está en contacto con aspectos **sociales** y **culturales**”.*

Aluno 6: “(...) *los géneros textuales “no son entidades formales, sino entidades **comunicativas**; se constituyen en como acciones **socio**discursivas para agir sobre el mundo y decir el mundo” (...) lo que escrevemos o leemos configura nuestra identidad individual y **social**: como cada uno se presenta en **sociedad** (...) los géneros textuales son fenómenos **sociales** y **culturales**”.*

Aluno 7: “*Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação **sócio**discursiva numa **cultura** (...) la importancia de trabajar con géneros textuales / discursivos, pues (...) se lleva el alumno a establecer contacto con una infinitud de textos, de acuerdo con las necesidades de **comunicación** de los alumnos, y con esto es más fácil tratar de (...) cuestiones **culturales** y **sociales** distintas”.*

Aluno 8: “*Los géneros textuales/discursivos son fenómenos **históricos** vinculados a la vida **cultural** y **social**, o sea, están presentes en la vida cotidiana de cada uno y en la esfera **comunicativa** de cada individuo, de forma oral o escrita”.*

Como podemos perceber nos excertos acima, há uma forte ressonância dos elementos “sociais”, “históricos”, “culturais” e “comunicativos”, sempre defendidos enquanto aspectos que os gêneros devem trabalhar. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a noção de “comunicativo” aí demonstra uma junção, contraditória, na maioria das vezes, entre a abordagem dialógica do discurso, em Bakhtin, e a abordagem advinda da hegemonia que o enfoque comunicativo do ensino de línguas estrangeiras teve em nosso contexto educacional (cf. MARTINEZ, 2009). Chamamos ainda atenção que discursos como esses revelam crenças dos licenciandos acerca do trabalho pedagógico com gêneros, enquanto instâncias preponderantemente temáticas, o que ignora os planos estilísticos e composicionais, dando a impressão de que os elementos genéricos seriam meramente estáveis. Tal concepção revela uma desarticulação entre o ponto de vista teórico sobre os gêneros e as tradições de ensino/aprendizagem ligadas à prática pedagógica.

Neste sentido, articular teoria e prática no que tange aos gêneros significa abarcar a complexidade dos fatores linguísticos e discursivos, simultaneamente. Acreditamos que esses discursos “desgenerizados” evidenciam uma visão esvaziada de língua, isto é, um abandono da materialidade verbal em sua correlação com os estratos histórico, social e cultural que configuram a dimensão ideológica do enunciado. A repetição de significantes como *sociales*, *culturales*, *históricos*, sem vinculação com os mecanismos verbais que atravessam as interações, indicia a separação “desgenerizante” entre os aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Observemos outros fragmentos de produções discentes:

Aluno 9: “*Me acordé del género “letra de música”, que utilizado de una manera útil, o sea, no simplemente haciendo un ejercicio de rellenar lacunas, puede atraer más los alumnos. Y partir del género “letra de música”, el docente puede trabajar diferentes puntos y va a ser importante para introducir los estudiantes en la literatura y en la cultura del país*”.

Aluno 10: “*Si una clase de alumnos está submersa en un lugar donde hay explotación de mina, el profesor puede traer textos, diferentes géneros textuales abordando el asunto, y un tema cotidiano que hace parte de la realidad de ellos y trabajar en conjunto. De esta manera se puede crear un ambiente favorable al acercamiento de la clase al aprendizaje de la lengua española y también exponiendo comparaciones y distinciones por ejemplo de un periódico y una entrevista*”.

Diferentemente de outras produções, os fragmentos acima materializam uma proposta de abordagem utilizando gêneros ou suportes específicos. Assim, são mencionados os gêneros letra de música, entrevista e o suporte jornal (*periódico*), embora ainda em meio a regularidades que reduzem, ou mesmo silenciam, o papel da dimensão linguística na reflexão e no trabalho pedagógico com esses gêneros e suportes. Conforme podemos observar, ambos os trechos exibem procedimentos enunciativos de exemplificação como forma de se aproximarem à dinâmica interacional que perfaz a experiência concreta com a linguagem. Entretanto, o nível pedagógico se separa do linguístico no aluno 9, que o concebe como algo ‘inútil’ (ainda que seja válida, obviamente, a crítica à abordagem gramatical via exercícios lacunares). Além disso, o aluno 9 concebe os textos, e conseqüentemente os gêneros, como instrumentos/ pretextos para a introdução a determinadas esferas discursivas (vistas aí dentro da equivalência metonímica literatura/cultura, fortemente arraigada ao senso comum), não percebendo a complexidade que cada esfera implica, tampouco o modo como os gêneros discursivos (re)configuram as esferas nas quais operam sociodiscursivamente.

Já o aluno 10, embora não explicita aspectos linguísticos concretos que poderiam ser abordados pedagogicamente neste processo, dá a ver possibilidades de relação entre os níveis (temático, composicional e estilístico) que conformam os gêneros discursivos exemplificados. Além disso, o aluno 10 ainda mostra sensibilidade para a relação entre gênero e atividade humana, na medida em que advoga pelo ensino com gêneros próximos à realidade sociocultural dos estudantes da educação básica.

4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Conforme pudemos observar nas análises das produções discentes, a língua materna e a língua estrangeira são pensadas indiferenciadamente. Isso significa entender que qualquer língua poderia preencher o significant. Desse modo, não se explora a diferença linguística, tampouco a cultural, na relação do aluno brasileiro com gêneros produzidos no contexto sociointeracional de países estrangeiros (neste caso, hispânicos). É como se os gêneros funcionassem igualmente em todas as zonas linguístico-nacionais.

Por meio de uma perspectiva comparativa, Fanjul (2017) observa, por exemplo, as relações entre o gênero “rock” nas condições de produção do rock argentino e do rock brasileiro. O estudioso examina apropriações por parte de bandas do chamado “BRock” (rock brasileiro) de canções do rock argentino. O pressuposto é de que a depender da zona linguística-cultural em que o gênero se constitua, ele terá

uma inserção sócio-histórica diferente. O pesquisador enfatiza que as denominações rock argentino e rock brasileiro não coincidem. A MPB (música popular brasileira) estaria mais próxima ideologicamente do rock argentino. Em suma, por meio de um traçado histórico, entende-se que o rock brasileiro, nos anos 60, estava mais ligado à indústria cultural, na figura mais expressiva da Jovem Guarda, tendo como público jovens convencionais que consumiam seus discos, bem como programas de televisão e de rádio, destinados ao entretenimento. Já o rock argentino vai se distanciando dessa realidade alimentada pelo mercado cultural e vai dando forma a um gênero que busca uma maior elaboração musical e letrística, sem a finalidade a princípio de divertir. Diante disso, estudar um dado gênero em língua materna e em língua estrangeira não é indiferenciado. O exame dos processos de transposição de um espaço linguístico-nacional a outro deve convocar, sobretudo, a inserção sócio-histórica dos gêneros em cada país, desvelando suas filiações com outros enunciados, isto é, suas relações interdiscursivas.

Serrani (2010), ao observar outros exemplos de produções escritas em espanhol argentino e em português brasileiro, também toca na questão da diferença que a produção de gêneros em distintas línguas enseja. Guiando-se por uma perspectiva comparada, a estudiosa examina ressonâncias discursivas (2010) de cartas comerciais em espanhol e em português, estabelecendo duas formações discursivas que atuam nas condições de produção desse gênero em cada espaço linguístico-nacional. Sendo assim, na variedade do espanhol argentino, a carta comercial é atravessada por formações de abruptação, que materializam enunciados marcados por agentes determinados, mais curtos e categóricos, vindo a configurar um efeito de sentido punitivo para o destinatário brasileiro. Já com relação ao português brasileiro, a carta é perpassada por movimentos de transição, com predomínio de agentes indeterminados, marcas amenizadoras e uma abundante adjetivação elogiosa, inclusive para a introdução das críticas, que figuram, quase sempre, por inferências. Muito mais do que se pensar numa questão de presença ou ausência de polidez, uma vez que o comportamento polido é peculiar a cada língua e cultura, concordamos que as formações discursivas referidas conduzem às diferenças enunciativas que perpassam cada gênero a depender da zona linguístico-nacional em que este se constitua. Desse modo, é preciso focar o gênero a partir de sua inserção sócio-histórica a fim de se refletir sobre suas relações (inter)discursivas e assim se promover reflexões com relação aos “mal-entendidos”. As regularidades predominantes em cada língua dão pistas da constituição subjetiva, ideológica e cultural que determinam o sujeito da enunciação (SERRANI, 2010). Portanto, articular produção discursiva e interpretação de sentidos sociais na abordagem dos gêneros é considerar que estes não são indiferenciados.

Diante do exposto, advogamos que a indiferença no tratamento dos gêneros, percebida nos enunciados dos licenciandos, é acarretada pelo processo de “desgenerização”, ligado a uma abordagem esvaziada de linguagem. Tal atitude que ignora a diferença linguístico-discursiva não favorece, a nosso ver, a criação de uma “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD) e, com isso, prejudica o processo de ensino/aprendizagem. Mas o que é ZPD? E como tal conceito se articula com o ensino/aprendizagem? Para pensar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, Vigotski (1991) propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). A premissa do pensamento vigostkiano é que o aprendizado das crianças se dá muito antes da entrada na escola. Com isso, o aprendizado configura-se como um fator que propicia o desenvolvimento, e não o contrário, conforme se preconizava no âmbito

dos estudos psicológicos e educacionais vigentes no início do século XX.

Para examinar a influência do aprendizado escolar no desenvolvimento mental da criança, Vigotski descreve o conceito de ZPD. O propósito do teórico russo é investigar as relações que se estabelecem entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, são formulados dois níveis de desenvolvimento. O real, que diz respeito ao desenvolvimento das funções mentais da criança, estabelecidas como resultado de certos ciclos já completados, alude a toda atividade que a criança consiga realizar por si própria e que assim configura sua capacidade mental. Já o potencial concerne às atividades que a criança não pode resolver independentemente, realizando-as somente com assistência.

Seguindo a esteira dessa reflexão, Vigotski (1991, p.58) vê a ZPD da seguinte forma:

(...) 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. (VIGOTSKI, 1991, p. 58)

A ZPD estabelece as funções que ainda não se tornaram maduras, mas que estão em processo de amadurecimento. De acordo com a proposta vigotskiana, o aprendizado contribui para a criação da ZPD na medida em que ele estimula inúmeros processos internos de desenvolvimento que atuam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente. Em suma, a hipótese de Vigotski (1991, p.61) é que os processos de aprendizado e de desenvolvimento não se dão de maneira simultânea:

O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VIGOTSKI, 1991, p. 61)

Contemporaneamente, a ZPD é pensada não como um lugar ou instrumento, mas sim como uma atividade. Diante disso, a ZPD é compreendida por Mateus (2009, p.21) como “uma forma de vida na qual as pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagem que extrapola aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho”. Já Magalhães (2009, p.61) entende ZPD “como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora ‘prático-crítica’, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de ‘novas trilhas’ (desenvolvimento)”.

Para Szundy (2009), a ZPD deve ser pensada enquanto uma zona de desestabilização, que promove uma saída da zona de conforto, contribuindo-se assim para o surgimento do conflito, da tensão, do enfrentamento. Dessa forma, a estudiosa encara a ZPD muito mais como espaço de luta, revolução, potencialidade e construção contínua do que uma distância entre o aprendizado real e o potencial, conforme preconizado na noção clássica, que acabava por ser abordada de maneira simplória, desconsiderando a dimensão constitutiva do conflito nas interações sociais. Neste ponto de vista, as relações que envolvem tensão e confronto favorecem o surgimento da ZPD.

Outra forma de atualizar essa teoria é pensá-la a partir das metáforas do quebra-cabeça e da espiral, já que estas “implicam a ideia de reconstrução”, e assim, parecem contemplar melhor a natureza complexa

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 11 n. 2	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

e não linear do desenvolvimento humano, “desencadeado nos processos de aprendizagens decorrentes das interações com outrem” (SZUNDY, 2009, p.100). Desse modo, a autora ainda chama a atenção para o fato de que o mais relevante não é alcançar um nível de desenvolvimento “definido e pré-estabelecido, mas reconstruir continuamente os conceitos (...) em apreciação e conflito na interação” (2009, p.100). Diante disso, a ZPD representa um “palco para batalhas ideológicas” que contribui “para que as peças do quebra-cabeça sejam encaixadas e desencaixadas à medida que o conhecimento, como em um espiral [sic], passa por um mesmo ponto a cada nova revolução” (2009, p.101).

Diante do exposto e levando-se em consideração os discursos “desgenerizados” sobre a língua(gem), nos questionamos de que maneira os sujeitos aqui enfocados, como produtores dos discursos e enquanto docentes de línguas, poderiam, numa sala de aula, contribuir para o favorecimento de ZPD entre seus alunos. De outro modo, indagamo-nos se a simplificação dos gêneros em classes exclusivamente temáticas, que esvaziam os elementos linguísticos e textuais, reforçando ao fim e ao cabo estereótipos que estabilizam as percepções sobre os gêneros, poderia levar à construção ou ao favorecimento da ZPD, enquanto zona de desestabilização e criticidade que gera estranhamentos e conflitos produtivos.

Colocando-nos numa posição crítica a essa tendência, cremos que uma abordagem que privilegie a (des)estabilização dos gêneros poderia representar um caminho pedagógico mais instigante, uma vez que criar ZPD implica lançar-se ao novo, explorando os potenciais dos sujeitos coletivamente, e propiciando assim saídas do rotinizado, no intuito de se promover uma zona de tensão/desafio para os aprendizes. Acreditamos, pois, que é em sua constituição dialética, atravessada por forças centrípetas e centrífugas, ora mais estáveis, ora mais instáveis, que os gêneros se mobilizam e podem avançar em todas as esferas da atividade humana.

5 RELAÇÕES ENTRE BAKHTIN E VIGOTSKI

Pelo exposto, compreendemos que o desenvolvimento da ZPD exige uma abordagem dos gêneros de maneira não “desgenerizada”. Nesse sentido, para trabalhar a partir de uma perspectiva sociointeracional, faz-se necessário, a nosso ver, uma vinculação entre os pensamentos de Vigotski e Bakhtin. Estudos desenvolvidos no âmbito da Educação têm estabelecido em seu arcabouço teórico-metodológico relações entre os pensamentos dos teóricos russos mencionados. Focalizando o campo dos estudos da linguagem, em que se observa o papel do outro na construção do conhecimento do sujeito, Kramer, Silva e Barbosa (2005) mobilizam algumas contribuições desses estudiosos, abordando questões da psicologia em Vigotski e da compreensão de linguagem em Bakhtin. Sendo assim os pensadores são articulados “porque tomam a linguagem na sua centralidade como produção humana, por sua perspectiva histórica, dialética (...) entendida como experiência criativa ininterrupta” (2005, p.44).

Adotando-se o pensamento bakhtiniano, entende-se que todo processo de compreensão suscita uma atitude ativamente responsiva. A palavra, enquanto signo ideológico, é uma arena de lutas, manifestando significados diversos que se tensionam. A compreensão do signo se dá na interação do eu e do outro. É o confronto entre identidade e alteridade que constitui o sujeito. Neste sentido, articula-se um diálogo com o pensamento vigostkiano, na medida em que se compreende que o contexto sociointeracional se

mostra determinante para o desenvolvimento mental do sujeito: “Um paralelo pode ser estabelecido com Vigotski (...) e sua análise de como a dimensão intersubjetiva ou interpsíquica – a saber, os significados produzidos na esfera social, entre os sujeitos – precede a dimensão intrapsíquica ou intrasubjetiva, a produção do sujeito singular” (KRAMER; SILVA; BARBOSA, 2005, p. 54).

Pensando a concepção da linguagem, Jobim e Souza (2008) também toma como base as teorias desenvolvidas por Bakhtin e Vigotski. Esta estudiosa enfoca o sujeito como um ser histórico e social, entendendo que tanto Bakhtin quanto Vigotski promovem uma crítica radical às principais correntes e tendências do pensamento linguístico e psicológico reinantes em suas épocas. Bakhtin defende que a linguagem deve ser encarada enquanto um fenômeno socioideológico, capturada dialogicamente no curso da história. Já Vigotski desenvolve uma teoria sociopsicológica que compreende que a linguagem desempenha importantes funções na constituição psicológica e na construção da subjetividade. No que tange ao diálogo entre os dois teóricos, “tanto a abordagem de Vigotski quanto a de Bakhtin se destacaram das correntes marxistas de sua época, pois esses autores, desde então, já questionavam as concepções (...) que se apoiavam na causalidade mecânica da história e das relações humanas” (JOBIM; SOUZA, 2008, p. 94).

Em síntese, para Bakhtin e Vigotski, a linguagem medeia as relações entre a dimensão histórico-social e as atividades humanas, produzindo diferentes modos de posicionamento dos sujeitos na interação social. De acordo com o pensamento vigotskiano, a palavra é a base para a compreensão da dialética pensamento-linguagem, decorrendo dessa relação o desenvolvimento da consciência e da subjetividade. A perspectiva bakhtiniana, por sua vez, concebe a palavra como instrumento da consciência e, além disso, como lugar por excelência da criação ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, alinhamo-nos aos pressupostos bakhtinianos de gêneros, mostrando que suas abordagens vêm sofrendo com o reducionismo dos elementos linguísticos que conformam sua construção e seu funcionamento discursivo. Nesse sentido, em lugar de se vislumbrar uma dicotomia segregacionista, consideramos importante que se abra espaço para uma concepção dialética das forças centrípetas e centrífugas, inerentes às línguas, na análise dos gêneros discursivos, que são tipos “relativamente estáveis” de enunciados por indicarem o diálogo entre regularidade/mudança, identidade/alteridade, em seu processo de formação. Pode-se compreender assim que os gêneros logram sua liberdade não só em meio às coerções, mas também no bojo dos processos de deslizamento da língua(gem) e das normas sociais.

No intuito de ofertarmos algumas amostras de análise que se relacionassem às discussões tecidas e levantadas, trouxemos produções escritas de licenciandos e futuros (ou já atuantes) professores de língua estrangeira, observando suas crenças acerca dos gêneros e sua abordagem em sala de aula. Por meio de ressonâncias discursivas (SERRANI, 2010) examinamos ecos que remetem a uma concepção “desgenerizada” de língua(gem) no sentido de que se repetem formulações do senso comum, em um discurso que reduz a atuação do elemento linguístico-textual nas classes e, em contrapartida, elevam-se os gêneros e sua função social, histórica, comunicativa, como se ensinar via gêneros não tivesse por

pressuposto a própria língua.

Diante disso, chamamos a atenção para que essas crenças e imaginários não acabem por ensejar aulas exclusivamente temáticas, que permaneçam apenas nos aspectos prototípicos dos gêneros, configurando-se como espaços que esvaziam a relação com o linguístico, o textual e suas relações interdiscursivas e ideológicas, ou seja, sem provocar desestabilização. Entendemos, nesse sentido, que a promoção de uma dialética entre as forças de estabilidade e instabilidade dos gêneros, isto é, seus mecanismos de coerção e de liberdade, igualmente válidos e necessários, pode contribuir para o favorecimento de espaços e contextos de ensino/aprendizagem que funcionem como zonas de desenvolvimento proximais, propiciando a desestabilização, a criticidade, lançando-se ao novo, ao conflito, de forma coletiva e contínua.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais. *Revista Signos*, nº 1, vol. 43, p.13-26, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002 [1975], p.72-84.

_____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1953/1979], p.261-306.

_____. *Marxismo e filosofia de linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929], p.133-141.

BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2014a, p.79-102.

_____. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b, p.9-31.

BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017/2018.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos – Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p.109-129.

_____. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequência – Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n.40, p.163-176, 2010.

CORRÊA, M. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45(2), p. 205-224, 2006.

ERES FERNÁNDEZ, G. Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. *Revista RedELE*, n.0, 2004.

FANJUL, A. P. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakhtiniana*, n. 1, v. 7, São Paulo, p. 46-67, 2012.

_____. Del trance al abandono. Relecturas del rock argentino por el BRock. *Abehache*, n.12, p. 9-27, 2017.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.161-193.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.133-160.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamin*. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

KRAMER, S.; SILVA, J.; BARBOSA, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 23, n.jan/jun, p. 41-63, 2005.

MAGALHÃES, M. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (orgs.) *Vigotski: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (orgs.) *Vigotski: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER et al. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. São Paulo: Pontes, 2010, p. 85-99.

SZUNDY, P. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (orgs.) *Vigotski: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p.79-104.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.