

GÊNEROS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO DE SABERES E DE REPRESENTAÇÕES EM ATIVIDADES INTERACIONAIS

MARIA DE LOURDES MEIRELLES MATENCIO
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil)¹

ABSTRACT: The objective of this paper is to discuss the advantages of social interactionism as a theoretical framework to teach discourse genres in pre-service programs for languages teachers. The paper aims to show that the discursive genre approach based on models of social interaction promote a better understanding of the social and cognitive aspects involved in interaction activity, particularly of the effect and significance of individual action on interaction. The paper will also discuss how such an approach to pre-service training tries to develop the future teachers' discursive competence and a critical linguistic formation.

KEYWORDS: social interactionism; discourse genres; interaction activity; discursive competence; a critical linguistic formation.

1. Introdução

Tenho centrado meu interesse na formação do professor de língua materna, mais particularmente, nos processos pelos quais o professor, ao longo de sua formação, inicial ou continuada, se insere nos universos das práticas orais e escritas que constituem seu campo de atuação.

Uma opção como essa me levou, muito cedo, a estudar, em mediações formativas, as relações que o sujeito estabelece com a linguagem em seu processo de aprendizagem e, por esse caminho, as relações que estabelece com o dito e com o dizer. Esse é para mim, devo ressaltar, um aspecto crucial para compreender como as ações de linguagem em que se engajam (re)dimensionam saberes e representações dos sujeitos.

Na abordagem desse processo, tenho buscado não me limitar a uma visão reducionista, em que os processos individuais e sociais de co-produção de sentidos sejam concebidos de forma dicotômica. Isso porque acredito que

¹ Este texto é resultado de investigação desenvolvida com financiamentos do CNPq (308571/2006-1) e da CAPES (2697/07-6).

uma visão essencialmente psicológica de tais processos termina por defender que o individual determina o social, enquanto uma perspectiva exclusivamente sociológica pode levar a se pressupor que as normas que regem as atividades sociais determinam as ações de linguagem do sujeito. Justamente por isso meu interesse precoce pela abordagem do interacionismo social, que trata dos processos de interação e de seu caráter simbólico de ação social (Joas, 1999: 130), sem ignorar sua dimensão propriamente cognitiva, fornecendo elementos para o estudo dos processos situados e conjuntos de construção de sentido².

À luz dessa perspectiva, os resultados que venho obtendo, já há algum tempo, seja no âmbito das pesquisas, seja em minha atuação como formadora de professores, têm fornecido muitos indícios da relevância de incorporar, às mediações formativas, o gênero como um instrumento pelo qual se pode vincular a dimensão das práticas sociais à dimensão da ação do sujeito (cf., dentre outros, Matencio, 2001, 2002, 2003; Matencio & Silva, 2003, 2005).

2. A abordagem teórico-metodológica proposta

No trabalho ora apresentado, discuto como o estudo dos gêneros que emergem nas práticas acadêmico-científicas pode contribuir para a formação inicial do professor, em relação à construção de saberes e de representações acerca de seu objeto de estudo e de trabalho e às práticas de letramento das quais começa a participar. Para realizar essa tarefa, analiso *corpus* constituído de textos produzidos por alunos de curso de Letras de uma universidade particular.

Essa investigação é fundamentada em quadro teórico em que se articulam os princípios da abordagem histórico-cultural bakhtiniana (Bakhtin, 1992, 2000; Pino, 2001), a leitura que faz Schneuwly (1988, 2004) da concepção bakhtiniana de gêneros e os estudos no âmbito do interacionismo sócio-discursivo propostos por Bronckart (1991, 1999, 2005, 2006).

Da abordagem bakhtiniana, o trabalho guarda a importância de se incluir, nas mediações formativas, o estudo: (i) das esferas de atividades sociais, no que se refere às relações complexas entre instituições, sujeitos e suas representações; (ii) das práticas sócio-discursivas efetivamente em construção nessas instâncias num dado evento de interação, considerando-se tanto as representações das ações que se deve empreender quanto os modos pelos quais elas efetivamente ganham materialidade.

² A esse respeito, deve ser salientado que os estudos das interações verbais (desenvolvidos, por exemplo, por Erickson, 1982; Goffman, 1974; Gumperz, 1982; Gumperz & Hymes, 1974; Tannen & Wallat, 1998) foram, de fato, essenciais para o desenvolvimento, há cerca de trinta anos, na Lingüística, da análise sistemática das interações verbais – e particularmente das interações face a face –, numa abordagem bastante consistente das relações entre ação de linguagem e atividade de interação, entre configuração interacional e produção de sentidos, entre texto e contexto de produção.

Do tratamento dado por Schneuwly aos gêneros, mantém-se a noção de que o gênero é um “megainstrumento simbólico”, envolvendo tanto a ancoragem da ação de linguagem numa dada situação material quanto a planificação textual e a verbalização, assim como a defesa de que o desenvolvimento dos gêneros primários e secundários está vinculado aos processos mais gerais de socialização.

Do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart, o trabalho traz como noção essencial a de ação significativa – ação de linguagem pela qual ganham materialidade as condutas especificamente humanas –, reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência.

3. A formação do professor de língua materna

No caso de alunos de Letras, futuros professores de língua materna, os processos formativos envolvendo a língua(gem) escrita ou falada devem, em quatro anos, levar a grandes alterações em termos de saberes. Naturalmente, entram em jogo, na formação, tanto a reconstrução de relações do sujeito com a linguagem quanto o redimensionamento de suas representações sobre ela, as quais subjazem suas ações significantes. São colocados em questão, portanto, conhecimentos que os sujeitos têm das práticas sociais envolvendo a fala e a escrita e os relativos aos domínios teóricos aos quais começam a ter acesso.

Como a representação que o sujeito tem da escrita – obviamente, aspecto central na formação – é ligada conceitualmente às da fala e de outras formas de manifestação da linguagem, o processo de letramento profissional desses alunos envolve lidar com saberes bastante heterogêneos, advindos tanto dos diversos discursos sociais aos quais o professor em formação teve acesso – discursos do “senso comum”, poderíamos dizer –, quanto, e sobretudo, dos implicados na escolarização da língua(gem) pela escola (cf. Matencio, 2001).

Assim, nesse processo de formação, ao lidar com a reconstrução de saberes acerca do sistema lingüístico, do texto e dos discursos, o professor formador procuraria, segundo o projeto de formação assumido institucionalmente, criar condições para que se constituam saberes estreitamente vinculados a determinados quadros teóricos e metodológicos de referência, com os quais os professores em formação constroem instrumentos para sua atuação profissional³. Nesse contexto, o trabalho com a inserção do aluno no universo das práticas letradas acadêmico-científicas transforma sua expe-

³ É claro que os cursos de formação fazem opções quanto a que saberes priorizar, mas há saberes que se vinculam ao objeto de estudo da Lingüística como disciplina científica e não a uma disciplina específica ou a uma determinada abordagem do objeto, tal como o fato de que as línguas mudam ao longo do tempo e variam nos diferentes espaços, os quais deveriam integrar toda e qualquer formação na área de Letras.

riência com e seu conhecimento da língua(gem) e, portanto, suas posições identitárias.

Daí se pode depreender que, desse ponto de vista, um trabalho com a escrita não pode se furtar de viabilizar, aos professores em formação, atividades sistemáticas de reflexão sobre de que modo o gerenciamento de lugares e papéis enunciativos é determinante nas práticas de linguagem, envolvendo uma série de categorias que ganham vida e significação nas práticas sociais, as quais indiciam tanto a representação que o sujeito tem da situação de enunciação quanto sua relação com a instância material de produção de linguagem e com os demais actantes. Daí, também, se poder considerar que, da perspectiva assumida, é crucial, nesses processos formativos, a reflexão consistente sobre as formas pelas quais, nos processos de referenciação textual-discursiva, ganham vida determinados saberes acerca daquele que será o objeto de estudo, de trabalho e de ensino do professor de língua materna.

4. As representações na(s) prática(s): gêneros de discurso de atividades interacionais

Retomando a posição de Kerbrat-Orechionni (2003), poderíamos dizer que, nas interações sociais, os sujeitos selecionam determinadas formas de conceber os objetos, fundamentados em sua experiência cultural e intercultural prévia, o que os leva a determinadas ações de linguagem no processo de negociação de sentidos. Noutros termos, poderíamos considerar a ação significativa como essencialmente classificatória e vinculada tanto a campos conceituais quanto a seu compartilhamento nas interações, de onde emergem representações⁴.

Assim, embora se possa afirmar com certeza que há formas de categorização – envolvendo a língua, os textos e os discursos, as práticas orais e escritas –, os gêneros de atividade interacional em que se engajam os sujeitos é determinante para a emergência de determinadas ações significantes. Esse raciocínio vincula, portanto, as ações significantes dos sujeitos a seus esquemas de uso dos instrumentos simbólicos (Pino, 2001; Schneuwly, 2002) e, ainda, a formas de esquematização de tais ações na atividade de interação. E nos permite, também, concluir que o estudo das representações (re)construídas ao longo da formação de professores, pela análise do funcionamento textual-discursivo – tanto dos textos de referência aos quais têm acesso quanto daqueles que podem produzir – é essencial para iluminar nossas práticas como formadores e, mais do que isso, para fazê-los tomar consciência do que fazem e por que fazem o que fazem.

Já em 1961, aliás, Moscovici apontava para o vínculo entre representações e construção de conhecimento em processos coletivos, salientando a função das representações sociais (doravante, RS) no estabelecimento de

⁴ Em suma, o raciocínio defendido por Kerbrat-Orechionni no texto referido é o de que há uma ligação intrínseca entre a construção do léxico e a percepção de mundo pelos sujeitos.

relações entre processos sociais e individuais de construção de saberes e conhecimentos acerca de uma certa realidade e, portanto, para a construção da categorização.

Como demonstram os estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS), há dois processos na categorização e construção de RS: a ancoragem e a objetivação⁵. Uma explicação desses processos a partir do olhar do lingüista nos permite dizer que a ancoragem implica tanto a codificação quanto a elaboração da informação pelo sujeito, ou seja, a segmentação do fluxo de informações, sua ancoragem propriamente dita em conhecimento dado e as ações combinatórias de diferentes segmentos de linguagem; já a objetivação é o processo pelo qual ocorre a formulação de sentidos e, para recorrer a uma expressão bakhtiniana, a assunção de uma “atitude responsiva” (o que recobre, sem dúvida, a assunção de uma determinada posição identitária).

Para iluminar a distinção entre as representações difundidas nos diversos discursos sociais e as concebidas em práticas constituídas em comunidades acadêmicas, Py (2000: 9) procura diferenciar a representação *stricto sensu* – em seus termos, a opinião –, um estado precursor das RS, e as representações científicas – ou “crenças submetidas à crítica do debate no centro de redes reconhecidas, à confrontação a dados obtidos por procedimentos explicitados e restrições rituais”⁶.

Pode-se, é claro, assumindo-se uma abordagem essencialmente discursiva, questionar esse tipo de distinção. Afinal, há muito mais heterogeneidade discursiva do que uma distinção como essa parece pressupor, sobretudo no tocante a objetos de discurso como são os implicados nas representações conceituais e na esquematização de usos da língua e de outras formas de linguagem. Mas na formação do professor de língua materna, como é o nosso caso, ao que tudo indica, seria preciso lidar com essa distinção na medida em que se objetiva justamente avaliar a qualidade de argumentos e critérios pelos quais determinadas representações se constroem e provocam seus efeitos, muitos deles perversos e absolutamente nefastos ao processo de ensino/aprendizagem.

5. As representações na formação de professores

Para abordarmos os conflitos com os quais deparam professores formadores e os professores em formação em seu processo inicial de inserção nas práticas acadêmicas, podemos recorrer à contribuição de Serra (2000: 78), para quem:

a circulação de uma RS se manifesta de início pela introdução no discurso de elementos languageiros, que tomam a forma de citações, às vezes fragmentadas, de conteúdos mais ou menos explícitos, que os atores reconhecem como

⁵ Não se faz, na obra citada, referência à anterioridade de nenhuma dessas operações.

⁶ As traduções são nossas.

proposições do saber comum, sem interrogar-se acerca de sua presença. Trata-se de uma impulsão discursiva que ativa o quadro intersubjetivo da interação e indexicaliza a relação que se estabelece entre a RS e a troca em curso.

Vejam os exemplos extraídos da produção de duas alunas que se encontram na segunda metade do curso Letras a que se fez referência. A atividade em foco, cujo objetivo era o de diagnose, continha – dentre outras questões e propostas de leitura, análise e produção de textos – a solicitação de que os alunos delimitassem o que compreendiam por língua e linguagem, leitura e escrita⁷.

Antes de iniciarmos a discussão dos exemplos, é preciso salientar que, até o período do qual as alunas acabaram de sair, prioriza-se, no Curso, o ensino de habilidades de leitura e escrita, particularmente em relação às práticas de recepção e produção de textos do universo acadêmico. Assim, embora tenha início apenas no 4º período a reflexão sistemática sobre as práticas na Educação Básica⁸, desde seu ingresso os professores em formação têm acesso a discussões sobre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Exemplo 1: a esquematização de opiniões (Maria⁹ – 4º período)

- (i) A língua varia de localidade, cada região do mundo adotou, ou herdou, uma língua, a qual é utilizada para comunicar-se. É o instrumento de comunicação.
- (ii) A linguagem é um meio de comunicação entre os indivíduos.
- (iii) Quando lemos estamos aprendendo gramática além de assimilarmos conhecimento sobre o assunto tratado no texto, aumentando a nossa bagagem de conhecimentos.
- (iv) Quando escrevemos estamos expondo o nosso domínio sobre um determinado assunto, é importante sabermos utilizar recursos lingüísticos para que o texto escrito seja compreendido.

Exemplo 2: representações científicas e construção de novos esquemas (Ana – 4º período)

- (i) Língua refere a uma das tantas formas de manifestação concreta dos diversos sistemas de comunicação que a humanidade possui ou “construiu”. Existem diversas línguas, pois cada comunidade possui a sua e a usa como instrumento para sua comunicação.
- (ii) Linguagem é o modo de ação da língua, é com ela que se dá a interação, a troca de informações, conflito de pensamentos, enfim, usamos

⁷ A atividade foi realizada no âmbito da disciplina *Psicolingüística e Ensino da Leitura*.

⁸ O Curso é constituído de oito períodos. No 3º período, já se tem uma primeira prática de estágio, embora ela vise, sobretudo, a compreensão e o mapeamento do terreno da escola – e não propriamente da sala de aula de língua materna. Ainda nesse período, os alunos cursam a disciplina *Psicologia da Educação*, cujo foco são as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento.

⁹ Os nomes são, obviamente, fictícios.

da linguagem para interagir tanto com os outros como com nós mesmos.

(iii) Leitura é uma das formas de recepção do texto, em que os leitores estabelecem uma interação com o texto.

(iv) Produção de texto é o processo pelo qual se constrói conceitos e frases, de acordo com o que se vai tratar no texto, seja ele falado ou escrito.

Maria é aluna que, geralmente, apresenta dificuldades no acompanhamento das atividades e nas avaliações. Já Ana, além de obter sucesso nas disciplinas freqüentadas, desenvolve, justamente no período de coleta de dados, pesquisa de iniciação científica.

Nas respostas apresentadas pelas duas alunas, há, certamente, lacunas, contradições e inconsistências, mas parece-me que as respostas apresentadas por Ana indicam, de forma mais significativa, o processo de reconstrução de esquemas de representação dos conceitos mencionados e dos vínculos entre eles.

De fato, se não há propriamente contradição no modo como Ana trata do conceito de língua, pode-se ao menos identificar lacunas. Afinal, o que pretenderia a aluna dizer com “*cada comunidade possui a sua [língua]*”? Qual seria a abrangência conceitual do vocábulo “*comunidade*”? O que significaria, nesse contexto, “*possuir a sua língua*”?

Ao delimitar a noção de linguagem como “*modo de usar a língua*”, Ana novamente recorre a forma de referenciação que circula cotidianamente nos diversos discursos sociais, tão comum em expressões como “*ele usa a língua de modo vulgar*”, “*a linguagem dos jovens é bastante diferente da dos adultos*”. A aluna não chega, ainda, a relacionar a linguagem às “*formas de manifestação concreta dos diversos sistemas de comunicação*” às quais se referiu ao delimitar a noção de língua. Mas salienta que a leitura pressupõe interação, mesmo que, a essa altura, não considere a interação entre interlocutores mas entre leitor e texto; além disso, assinala que o texto é um processo e que, com ele, são construídos “*conceitos e frases*”, em função do que se “*vai tratar*”. Ora, mesmo que o excerto não permita saber com precisão o que Ana pretende delimitar ao usar “*conceitos e frases*”, o encadeamento do raciocínio apresentado no texto indica, claramente, uma tentativa de caracterizar a produção textual como dinâmica, justamente porque permitiria processos de construção conceitual pelos quais o que se pretende dizer ganha forma em “*frases*”.

Por sua vez, nas respostas de Maria observamos que a aluna recorre a aspectos tratados pela Sociolinguística em suas abordagens diacrônica e sincrônica, como o fato de que a língua varia ou que os grupos adotam ou herdaram uma língua, o que se pode depreender no seguinte excerto: “*a língua varia de localidade, cada região do mundo adotou, ou herdou, uma língua*”. Mas verificamos, também, que a linguagem é concebida exclusivamente como “*o meio de comunicação*” e que, portanto, não se consideram as diferentes formas de manifestação da linguagem. Vemos, ainda, que a língua

também é tida como “*o instrumento de comunicação*” e que, assim, língua e linguagem, no encadeamento do raciocínio, se tornam um mesmo e único objeto. Quanto às relações entre leitura e produção de textos, a aluna parece retomar a metáfora da língua (ou do texto) como “canal”, porque carrega(m) significados.

Quando se solicita de Maria que apresente sua visão acerca do que seria a ação de ensinar e de aprender, obtém-se o seguinte resultado:

Exemplo 3: ensino e aprendizagem, leitura e escrita

Ensinar é você transmitir de forma clara um determinado tema para uma ou mais pessoas, utilizando-se de recursos, para que o objetivo seja atendido, que é a recepção do que está sendo ensinado.

Aprender é a compreensão do que lhe foi exposto sobre um determinado assunto.

Na delimitação de Maria, aprender é efeito direto (e aparentemente passivo) da ação de ensinar – “*é a **compreensão** do que lhe foi exposto*” –; ensinar, por sua vez, representa “*transmitir de **forma clara** um determinado tema*”. Ora, o raciocínio exposto por Maria quanto a esses conceitos não chega, sequer, a incorporar aspectos que foram, certamente, abordados em disciplinas dos períodos iniciais, como, por exemplo, o fato de que a “clareza” de um texto é construída na interação e efeito de determinados conhecimentos pressupostos e compartilhados.

Como seria de se esperar, a heterogeneidade de representações não é encontrada apenas na produção de alunos de um único período. Para ilustrar essa questão, vejamos a produção de alunos do 2º período quando questionados, também em atividade diagnóstica¹⁰, sobre sua concepção de leitura:

Exemplo 4: múltiplas concepções de leitura

- (Carla) Ler é prazeroso, quem lê viaja, pois tem acesso a um mundo de informações para nos informar, divertir [...].
- (Wilson) Acredito que a prática da leitura e da escrita seja um hábito que deve começar desde a infância. Eu não tive esse costume, contudo li alguns livros. Hoje tenho muito mais vontade e interesse de ler, porém não tenho tempo, pois o meu trabalho (de representante comercial) toma todo o meu dia.
- (Joana) A leitura, não importa como ela seja, escrita ou desenhada, é um meio de informar, comunicar e aprender. Quanto mais lemos mais aprendemos e maior é nossa facilidade de produzir textos, com eles falamos melhor uns com os outros.

Para tratar da questão, Carla assume o ponto de vista dos discursos de valorização de determinadas práticas de leitura (“*ler é prazeroso*”, “*quem lê*

¹⁰ A disciplina em que o exemplo 4 foi coletado trata da leitura e produção de textos acadêmicos.

viaja”), enquanto Wilson, que defende a leitura como “*hábito*”, não supõe envolverem leitura as atividades que realiza em seu trabalho e Joana traz à tona diferentes funções da atividade (“*informar*”, “*comunicar*” e “*aprender*”), as quais, ao que tudo indica, por si sós, levariam ao sucesso interacional (“*quanto mais lemos mais aprendemos e maior é nossa facilidade de produzir textos, com eles falamos melhor uns com os outros*”).

6. Considerações finais

Os exemplos procuram demonstrar que a construção conceitual e, portanto, o redimensionamento de representações resulta de um trabalho dos sujeitos em interação para a produção de determinadas formas de esquematização, pelas quais elaboram-se, nas ações significantes, determinados objetos de discurso e vínculos entre objetos que, muitas vezes, são aparentemente distintos. Não há dúvida de que, na formação de professores, esse processo envolve a ação reflexiva sobre os objetos de discurso, calcada, é certo, em uma determinada perspectiva teórica-metodológica de referência.

De que modo poderia, então, o trabalho com os gêneros acadêmicos contribuir para as mediações formativas em que se engajam esses sujeitos?

Em trabalho anterior (Matencio, 2007), apresentei uma tentativa de sistematizar as relações entre ações de linguagem priorizadas na formação do professor e o desenvolvimento de capacidades lingüístico-discursivas (Bronckart, 1999), tal como se indica no quadro a seguir, integralmente transcrito do referido trabalho:

Ações de linguagem e capacidades lingüístico-discursivas

Foco prioritário das ações de linguagem	Habilidades languageiras	Construção de conceitos técnico-científicos	Registro da formação	Atuação profissional
Textualização	X	–	X	X
Retextualização	X	X	X	X
Reescrita	X	–	–	X
Revisão	X	–	–	X
Análise languageira	X	X	–	X

Na ocasião, defendi que atividades envolvendo textualização, reescrita e revisão levam à construção de habilidades languageiras que não estão necessariamente vinculadas à inserção do sujeito em sua área de formação. Salientei, no mesmo texto, que, quando o *saber dizer* – aspecto priorizado em tais atividades – é relacionado ao *saber fazer* na área de formação, entra em jogo a construção de capacidades lingüístico-discursivas relacionadas às práticas

específicas do domínio do conhecimento em questão, já que, nesse caso, se estabelecem, de forma mais ou menos explícita, relações intertextuais e interdiscursivas. Assinalei, ainda, que, as atividades de retextualização¹¹ ou de análise linguageira são aquelas que, dada sua natureza, envolveriam uma leitura informada teoricamente por saberes e representações do campo acadêmico-científico.

Ora, se se compreendem, com Schneuwly (2004), os gêneros – “megainstrumentos simbólicos” – como artefatos sócio-historicamente construídos que, a um só tempo, atribuem uma certa configuração à atividade de interação e dão-lhe significado e materialidade, se, complementarmente, põe-se em relevo, com Bronckart (2006), o fato de que as condutas especificamente humanas ganham o estatuto de ações significantes em atividades sociais, tem-se que os eventos de interação são o *locus* para a atualização das possibilidades de utilização do(s) artefato(s) simbólico(s). Nessa medida, organizar atividades e propor procedimentos pelos quais os professores em formação possam, efetivamente, se socializar nas práticas formativas e naquelas em que passarão a atuar, parece ser o caminho mais seguro para garantir que, nesse processo de letramento no âmbito profissional, que envolve, freqüentemente, a interface entre práticas escritas e orais, os sujeitos possam dar continuidade à construção de sua capacidade lingüístico-discursiva de forma a agir assumindo posicionamentos identitários que o conduzam à tão almejada autonomia em suas ações de linguagem.

Essa posição parece ter, ainda, a vantagem de colocar em segundo plano a polêmica acerca da relação entre teoria e prática. Afinal, se assumida como perspectiva formativa, conduz a considerar que, nas ações de linguagem pelas quais se configuram os gêneros de atividades interacionais na formação do professor, entram em jogo, para serem desvelados e (re)dimensionados, saberes práticos e saberes teóricos, representações sociais e representações científicas.

Referências

- Bakhtin, Mikhail [Voloshinov] (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC. (original de 1929).
- Bakhtin, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Englantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes. (1ª edição de 1979).
- Bronckart, Jean-Paul (1991). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. In Jean-Paul Bronckart, Daniel Coste, Eddy Roulet (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée: textes, discours, types et genres*, 83, pp. 63-73.

¹¹ Atividades de retextualização são concebidas como aquelas em que se produz um novo texto a partir de um ou mais textos-base, como ocorre na produção de resumos acadêmicos, de resenhas ou de trabalhos que envolvem o estudo bibliográfico para estabelecimento do estado da arte (cf. Matencio, 2002, 2003).

- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, Jean-Paul (2005). Restrições e liberdades textuais: inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL* 19. São Paulo, pp. 231-256.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade da linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Erickson, Frederick (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In Louise Wilkinson (org.) *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, pp. 153-181.
- Goffman, Erwin (1974). *Les rites d'interaction*. Trad. Alain Kihm. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gumperz, Jonh (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, Jonh & Hymes, Dell (1974). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Joas, Hans (1999). Interacionismo simbólico. In Anthony Giddens & Jonathan Turner (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da UNESP, pp. 127-174.
- Kerbrat-Orechioni, Catherine (2003). Les genres de l'oral: types d'interactions et types d'activités. In *Journée d'études: les genres de l'oral*. Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03. http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm. (acesso em 14 de agosto de 2006).
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2002). Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Revista Scripta*, 6 (11). Belo Horizonte: PUC Minas, pp. 109-122.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. <http://www.lettras.ufrj.br/abralin/fale.htm>.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles & Silva, Jane Quintiliano Guimarães (2003). Retextualização: movimentos de aprendizagem. In *ANAIS do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Belo Horizonte: FAE, julho de 2003. (Cd room).
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles & Silva, Jane Quintiliano Guimarães (2005). Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In Ângela Bustos Kleiman & Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 245-266.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2007). Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In Maria Helena Vieira Abrahão & Glória Gil (orgs.). *Anais do I*

Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC.

Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF.

Pino, Angel (2001). O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In Eduardo Mortimer & Ana Luíza Smolka (orgs.) *Linguagem, cultura e cognição.* Belo Horizonte: Autêntica, pp. 21-50.

Py, Bernard (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, pp. 5-20.

Schneuwly, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, Bernard (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In Bernard Schneuwly *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 21-39.

Serra, Cecilia (2000). Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, pp. 77-90.

Tannen, Deborah & Wallat, Cynthia (1998). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In Branca Telles Ribeiro & Pedro Moraes Garcez (orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.* Porto Alegre: AGE, pp. 120-141.