
Discurso, texto e contexto escolar: a intervenção didática

Maria Silvia Olivi Louzada
Professora do Mestrado em Lingüística da
Universidade de Franca – UNIFRAN.
Araraquara – SP [Brasil]
msolouzada@uol.com.br

Fundamentando-se nos princípios da “teoria da área do desenvolvimento potencial” de Vygotsky (1979) e concebendo as relações entre pensamento e linguagem como processos distintos, paralelos, mas mutuamente influenciáveis, discute-se, neste estudo, a concepção interacionista de linguagem que valoriza a reflexão, a produção, a adequação e a competência discursiva no âmbito escolar. Considerando que a linguagem é uma forma de ação de um sujeito sobre o outro, o lugar de constituição das relações sociais em que os falantes da língua materna se tornam sujeitos, procura-se refletir sobre a necessidade de uma didática do ensino da língua que incentive os alunos, como locutores-autores, a assumir o controle do seu processo de construção textual e discursiva.

Palavras-chave: Discurso. Ensino-aprendizagem.
Interação. Linguagem. Texto.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

(MIKHAIL BAKHTIN).

1 Introdução: aprendizagem e desenvolvimento; pensamento e linguagem: relações e implicações pedagógicas

No estudo das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sobressaem três grupos de teorias que, em menor ou maior grau, orientam as atividades escolares. O primeiro grupo considera que o processo de aprendizagem e o de desenvolvimento da criança se dão de modo completamente separados um do outro. Assim, por serem processos paralelos, a aprendizagem não pode mudar o curso do desenvolvimento infantil, considerado como um processo de maturação “natural”. Dessa concepção deriva a convicção de que o desenvolvimento precede sempre a aprendizagem, isto é, só se aprende aquilo para o que se está apto, pronto para aprender.

O segundo grupo de teorias concebe que o desenvolvimento coincide com a aprendizagem, pois ambos os processos são entendidos como a acumulação gradual de reflexos condicionados. No entanto, ao admitir que o desenvolvimento é um processo submetido às leis naturais, essas teorias aproximam-se das anteriores, diferindo delas apenas quanto às relações temporais entre desenvolvimento e aprendizagem, pois consideram que os dois processos

ocorrem concomitantemente, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa de desenvolvimento.

O terceiro grupo tenta reconciliar os dois anteriores, concebendo que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes, paralelos; no entanto, temporalmente coincidentes. Nesse sentido é que se afirma que “[...] todo o desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e a aprendizagem [...]” (VYGOTSKY, 1979, p. 127). Essas últimas teorias representaram um avanço importante em relação àquelas dos dois primeiros grupos, por considerarem que o desenvolvimento é influenciado pela aprendizagem e por admitirem outra relação temporal entre os dois processos considerados, em que a aprendizagem pode preceder e acelerar o desenvolvimento.

Neste trabalho, busca-se refletir sobre as noções vygotskianas referentes às relações entre aprendizagem e desenvolvimento e entre pensamento e linguagem e suas implicações no ensino de língua portuguesa. Vygotsky, psicólogo, professor e médico russo, cujos estudos inovadores, realizados no início do século XX, tinham como base as concepções materialistas pós-revolução russa de 1917, formulou os postulados de sua teoria do desenvolvimento a partir da consideração de que o homem se constitui na relação social, na relação com o outro (OLIVEIRA, 1992). Ele propôs a chamada “teoria da área de desenvolvimento potencial” que postula que todos os indivíduos podem aprender mais se estimulados por outros, destacando-se, nesse processo, o papel desempenhado pela interação social como fator propulsor do desenvolvimento. Na aplicação de testes para aferir o desenvolvimento mental de crianças com a mesma idade cronológica, o pesquisador constatou que, quando as crianças respondiam à situação proposta com seus próprios

meios, o resultado obtido era distinto daquele verificado quando elas recebiam algum tipo de estímulo ou ajuda de adultos. Essa importante constatação alterou a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, porque demonstrou que a aprendizagem não só interfere no desenvolvimento, mas também pode precedê-lo e concorrer para sua aceleração.

O psicólogo russo demonstrou, ainda, que a “zona de desenvolvimento potencial” das crianças é variável, que elas não se desenvolvem todas de um mesmo modo e no mesmo ritmo. A partir disso, concebeu que o ensino precede o desenvolvimento e que todos podem fazer mais do que fazem sozinhos quando postos em situação de cooperação com outros, mesmo que dentro dos limites impostos por seu grau de desenvolvimento. Afirmando que nunca há um paralelismo completo entre o curso do ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas, Vygotsky (1979, p. 135) diz que

O currículo não pode determinar com antecedência o ponto de viragem em que um princípio geral se torna claro para determinada criança. [...] O nosso estudo mostra que a curva de desenvolvimento não coincide com a curva do ensino escolar; o ensino precede de muito o desenvolvimento.

Evidentemente, ao apresentar tais idéias, não se está aqui postulando que não deva existir qualquer organização curricular. Ao contrário, o currículo deve ser concebido de tal modo que possa instigar o desenvolvimento de todas as crianças, considerando, no entanto, que não se pode prever com precisão e antecipação quando e quanto do que é ensinado se converterá em aprendizagem e desenvolvimento.

Outra importante consideração diz respeito à fundamental observação de Vygotsky de que a criança se desenvolve porque aprende. Essa linha de raciocínio põe por terra a concepção de ensino do segundo grupo de teorias examinadas anteriormente, segundo a qual só se pode aprender se houver prontidão para isso. De acordo com as conclusões de Vygotsky (1979, p.134), “[...] o desenvolvimento dos alicerces psicológicos necessários para o ensino das matérias de base não precede esse ensino, mas desabrocha em uma contínua interação com os contributos do ensino.”

Assim, a escola que se pode entrever nos pressupostos da teoria vygotskyana é aquela que se preocupa em apresentar situações de ensino desafiadoras, que estimulem o aluno a desenvolver-se, que provoquem o surgimento de um processo ativo de produção; uma escola que não subestima a capacidade de as crianças aprenderem quando postas diante de situações novas e que, *a priori*, não determina o que elas devem saber para aprender isto ou aquilo. Nessa medida, destaca-se o papel da interferência didática como fator importante para o desenvolvimento infantil. Conforme diz Oliveira (1992, p. 33)

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

De acordo com a teoria vygotskyana de desenvolvimento, é fundamental a idéia de ‘mediação’, operada pelo processo de representação mental dos objetos de conhecimento por meio de sistemas simbólicos que têm origem social, como a linguagem verbal. É a partir dessa importante constatação que se passará, agora, a refletir sobre outro fundamento vygotskyano: as relações entre o pensamento e a linguagem.

Interpretando a teoria vygotskyana, Oliveira (1992, p. 27) diz que “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante”. Acreditando que “[...] não há qualquer interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem [...]” Vygotsky (1979, p.157) concebe-os como processos evolutivos que se influenciam mutuamente: a linguagem se transforma à medida que a criança se desenvolve; o pensamento evolui com a transformação dinâmica da linguagem do sujeito. É esse caráter mutável que efetivamente aproxima os dois processos e os faz entrecruzar-se.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência (VYGOTSKY, 1979, p. 165).

O autor ainda esclarece que, à medida que o pensamento da criança vai se tornando mais di-

ferenciado, ela também necessita reformular sua expressão verbal, assentada inicialmente em uma palavra isolada, para um todo composicional (uma frase). Essa progressão da linguagem em direção a um todo diferenciado em uma frase auxilia o pensamento da criança a evoluir “[...] de conjuntos homogêneos para partes bem definidas (VYGOTSKY, 1979, p.166).” Assim, a compreensão do texto e discurso¹ do outro envolve, de um lado, o entendimento das palavras e, de outro, a compreensão do pensamento e da situação em que foi produzido. Além disso, também é preciso considerar que, na produção do texto escrito, há um grau de desenvolvimento lingüístico e de pensamento diverso daquele presente na atividade verbal oral. Mais complexo, o discurso escrito exige maior grau de planejamento visto que lhe faltam os apoios situacionais, de entonação, de conhecimento compartilhado com o outro.

2 Concepções de linguagem e prática escolar

Sabe-se que, historicamente, têm sido apontadas três concepções principais para a linguagem. A primeira entende que a linguagem é a expressão do pensamento, tendo por função refletir o pensamento humano e o seu conhecimento de mundo e a língua, uma espécie de espelho do pensamento: o que se pensa se fala. É dessa maneira de conceber a linguagem que advém a premissa que muitos admitem como válida: quem não consegue se expressar não pensa. A segunda concepção acredita que a linguagem é instrumento de comunicação, vinculando-se à teoria da comunicação e ao estruturalismo. Concebe-se que a língua é um código, isto é, um conjunto de signos que se articulam de acordo com regras para transmitir a um receptor uma

mensagem, sendo a principal função da linguagem a transmissão de informações. Finalmente, a terceira concebe que a linguagem é uma forma e lugar de interação, uma forma de um indivíduo agir sobre o outro, estabelecendo compromissos e vínculos que não existiam anteriormente ao ato de linguagem. Essa concepção liga-se à corrente de estudos lingüísticos centrados na enunciação² e também à psicologia vygotskyana de desenvolvimento.

Os fundamentos relativos à linguagem que se assume neste texto situam-se nesta última concepção, que entende a linguagem “[...] como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1985, p. 17). Concebe-se que a linguagem é atividade humana, histórica e social, o que significa compreendê-la como forma de ação de um indivíduo sobre o outro para cumprir certos objetivos. A linguagem, lugar de interação, propicia aos indivíduos de uma dada comunidade o exercício de diferentes atos, e a língua só se realiza no “[...] jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1985, p. 17).

A linguagem é mutável, portanto é processo que evolui com os indivíduos numa troca social incessante. Esse processo construído historicamente por determinada coletividade resulta em um sistema lingüístico e comunicativo usado por esse agrupamento: uma língua. Esse caráter construtivo e constitutivo da linguagem caracteriza-a como um “trabalho” a ser executado pelos falantes, em determinados contextos sociais e históricos (GERALDI, 1993), em que estabelecem uma relação interindividual utilizando-se de uma mesma língua.

Ao produzir um texto e discurso, o sujeito (falante ou escritor) submete-se às condições de

produção que englobam tanto os aspectos sintáticos e semânticos da língua em que se expressa quanto os valores sociais e a situação de interlocução. Com base nesses elementos, escolhe entre os múltiplos recursos lingüísticos que lhe foram legados pelos seus pares e os seus próprios, aqueles que lhe parecem adequados para produzir os efeitos que deseja (POSSENTI, 1988).

Essa noção de linguagem implica entender que as línguas naturais, como a língua portuguesa, não se constituem em códigos ou sistemas tão fechados que não permitam ou independam da interferência do sujeito. Cada ato de fala, por exemplo, pressupõe uma escolha, uma seleção dos recursos de que dispõe a língua em relação ao contexto de produção do discurso. Significa que os sujeitos têm de realizar um trabalho lingüístico de produção ou de interpretação dos sentidos que emergem de uma certa situação de interlocução. Nesse processo, os interlocutores precisam considerar tanto as regras de construção e interpretação das expressões quanto as regras próprias da conversação, assim como outros fatores que interferem na significação: a imagem que uns fazem dos outros, o ambiente sociocultural de que participam, as relações hierárquicas estabelecidas pelo grupo social, os papéis sociais que desempenham etc.

A utilização que os sujeitos fazem da língua está mesclada pela invenção e pela repetição, em que as regras podem mesmo ser alteradas, passando, posteriormente, a incorporar-se à língua como mais um recurso disponível para outras situações de interação verbal. É esse caráter dinâmico da linguagem que permite a criação de “novos” significados, adequados a determinada situação pelo recurso tanto ao já dito quanto à inovação lingüística, que constitui o trabalho que cada sujeito realiza ao interagir com o outro.

A atividade lingüística é, portanto, um trabalho pelo qual o homem organiza e dá forma às suas experiências e interage com outros seres, buscando sua cooperação na construção dos significados. Nessa atividade dialógica (BAKHTIN, 1988), o sujeito se constitui como tal perante o outro e procura agir sobre ele, estabelecendo compromissos e vínculos.

Desse modo, promover na criança a consciência do jogo interlocutivo que se estabelece no interior das ações realizadas pela linguagem é fundamental para que o ensino de língua portuguesa ganhe eficácia. Se o diálogo é o responsável pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, a escola, obviamente, precisa ser também um *locus* possível de continuidade das interações entre os sujeitos para que possa lograr algum êxito em seus propósitos de ensinar a língua.

Destaca-se, assim, a importância de a escola trabalhar situações de uso efetivo de linguagem e, nessa medida, o ensino de língua portuguesa deve enfatizar e privilegiar o discurso ou texto, compreendidos como um processo de construção compartilhada e como ação sobre o outro. O desenvolvimento de um trabalho sobre e com a linguagem no âmbito escolar precisa fundar-se em uma exata compreensão da natureza dessa atividade.

3 Contexto escolar e planejamento do discurso e texto escrito

A relação intersubjetiva propiciada pela interação envolve uma competência comunicativa que articula dois componentes teoricamente distintos: de um lado, uma competência propriamente textual (oral ou escrita) que se refere ao conhecimento e domínio dos aspectos sistemáticos e das regras de uma língua (lingüísticas, lógicas, conversacio-

nais...); de outro, uma competência discursiva que exige dos interlocutores uma atitude ativa e crítica que permita a co-produção do texto referida a uma situação. Desse modo, a leitura e a produção de texto são faces de um mesmo processo: quem fala ou quem escreve e quem ouve ou lê são co-produtores na construção do sentido.

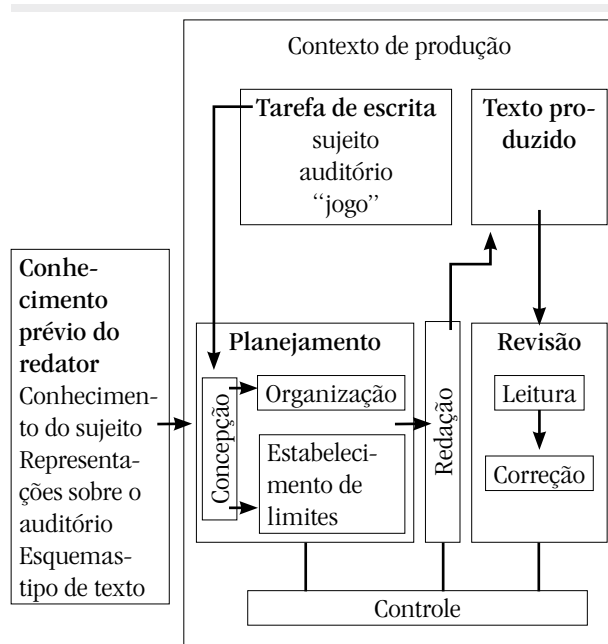
Assim, na leitura de um texto intervêm diferentes elementos: a visão de mundo do leitor advinda de seu conhecimento prévio do homem e das coisas; as condições em que se produz o ato de ler, que inclui o contexto histórico-social de que participa; a história das leituras, que abarca tanto a história de leitura do próprio leitor, quanto a de um dado texto e a dos textos em diferentes momentos e épocas. A produção textual exige, por sua vez, que o sujeito ative diferentes competências, uma vez que a produção de texto oral difere da de texto escrito: enquanto na oralidade o processo de construção é controlado imediatamente pela situação, na escrita, o controle se dá pela representação abstrata da situação que tem um fim geral e um destinatário fictício ou, pelo menos, parcialmente simulado, construído.

Essa diferença de controle implica uma visão global, antecipadora do texto que se vai escrever e também uma capacidade do sujeito distanciar-se do discurso que produz para observá-lo “de fora” em sua realização parcial, durante o processo de escritura. Assim, a produção do texto escrito é regulada por um planejamento decorrente de um objetivo geral e pela interação entre esse plano e a sua realização, assim como pela representação global da situação e do conteúdo a ser transmitido. Neste caso, a atividade lingüística deriva do esforço do sujeito, e não da dinâmica da situação, isto é, da troca dos turnos de fala entre os participantes do discurso oral e dos efeitos que vão sendo produzidos nessa alternância dos papéis enunciativos.

A produção de texto oral e a de texto escrito envolvem, portanto, graus distintos de desenvolvimento mental e lingüístico (SCHNEUWLY, B.; J-P BRONCKART, 1985). A produção do texto escrito é certamente mais complexa, mais elaborada, pois o sujeito precisa realizar diferentes operações mentais e discursivas: representar globalmente para si a situação de interlocução a distância e adequadamente para o outro, recorrendo aos recursos disponíveis na língua. Nessa medida, o planejamento é uma exigência da produção do texto escrito.

É nessa perspectiva que se situa a aprendizagem da produção de um texto escrito (quadro a seguir, tradução nossa) como uma “[...] situação de resolução de problema [...]” (GARCIA-DEBANC, 1995, p. 74-75) de que participam três operações: (i) o planejamento, que consiste em definir o objetivo do texto e estabelecer um plano-guia do conjunto da produção e que se subdivide em concepção, organização e estabelecimento dos limites de desenvolvimento do assunto/tema; (ii) a redação propriamente dita, em que o locutor se defronta com os compromissos globais, como a escolha do tipo de texto e a coerência macroestrutural, e os compromissos locais referentes à escolha lexical, ao encadeamento temático, à sintaxe da frase etc.; (iii) por último, as operações de revisão que se referem às atividades de releitura, de leitura crítica e correção do texto.

A produção de texto escrito, então, ativa no locutor uma competência discursiva relativa ao conhecimento prévio do interlocutor e da situação em que se dá a interlocução; ativa também outra competência, a textual, referente aos esquemas-tipos de textos (ADAM, 1992). Essa representação global da situação de interlocução (contexto de produção) e do conteúdo orienta o planejamento do texto e determina o modo de sua organização, seus limites e sua



Quadro 1: Processo de aprendizagem da produção de texto escrito

Fonte: GARCIA-DEBANC, 1995, p. 74-75.

tipologia. A redação do texto, portanto, é o resultado objetivo do seu planejamento geral que, por sua vez, determina o que deve ser revisto e corrigido. O controle do processo de produção do texto escrito será mais eficazmente exercido pelo sujeito quanto mais consciência ele tiver sobre os diferentes elementos que intervêm nesse processo e quanto mais ele se responsabilizar pelo discurso.

4 Discurso, texto e autoria

Segundo Foucault (1992, p. 53), “[...] o autor é o princípio de uma certa unidade de escrita [...]”³. De acordo com esse princípio, há uma função discursiva desempenhada por um autor que se responsabiliza pela construção do texto, conferindo-lhe textualidade. A coerência⁴ tem, na base, o “nascimento” do autor; então, esse é um processo que necessita ser cuidadosamente pensado e planejado para que se

converta em possibilidade de o aprendiz tornar-se um autor proficiente de textos.

Quando o aluno assume um “jogo de linguagem” que lhe é proposto em situação escolar na qual põe como responsável pela produção do texto, assume papel de planejador, de organizador e elaborador, devendo responder às cobranças que, porventura, lhe fizerem sobre sua coerência. Mesmo quando esse “jogo” não é tão explícito, o aprendiz acaba percebendo, de um modo ou de outro, que é essa a exigência que lhe é feita na escola (LOUZADA, 1992). O que se propõe neste estudo é que a escola explicitamente assuma para si a tarefa de estimular a emergência do autor, daquele que conscientemente se responsabiliza pelo texto e discursos produzidos.

Resta, no entanto, uma pergunta: como fazer isso na escola? Acredita-se que, se, por um lado, na medida em que a escola propicia oportunidades de assunção responsável do texto e discurso, ela também favorece a emergência do autor, por outro, se cabe ao autor o planejamento, a elaboração e a revisão/adequação do texto, à escola também está destinada a tarefa de tornar explícitos aos seus alunos os diferentes mecanismos com os quais devem lidar ao produzir textos, especialmente os escritos relativos ao processo discursivo e aos textuais.

Desse modo, é importante que o aluno possa interagir, pela leitura e reflexão, com textos e discursos de diferentes tipos, que cumpram diversas finalidades, para diferentes interlocutores, que desenvolvam diferentes pontos de vista. É também fundamental que possa ser posto diante de múltiplas condições de produção para que aprenda e experimente a produção de diferentes gêneros (SCHNEUWLY, 1994). Evidentemente, esse trabalho não dispensa as experiências extra-escolares, também constitutivas desse processo de construção de autoria. No entanto, inegavelmente, a escola é um lugar privilegiado para

viver experiências organizadas precipuamente com a finalidade de aprender a escrever.

5 Considerações finais

A idéia que se postula aqui, portanto, é a de que a escola deve estimular o aparecimento do autor e cuidar de seu desenvolvimento, por meio de proposições didático-pedagógicas que lhe forneçam imprescindíveis “instrumentos” para a produção de textos mas também que o instiguem continuamente ao exercício constitutivo da autoria. Em outras palavras: quando a escola propicia ao aluno condições adequadas para que exercite diferentes pontos de vista em que deve descrever os acontecimentos, ou orientar a argumentação, ou expressar atitudes; refletir sobre suas experiências de linguagem, controlando sua maior ou menor transparência, destacando ou colocando como pano de fundo, fatos e idéias, está estimulando sua criatividade e também sua responsabilidade sobre a feitura do texto: a autoria, enfim. Como bem disse Franchi⁵ (1991 p. 12) a propósito da noção de criatividade na linguagem, a “[...] atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.”

Assim, mesmo quando o aluno recupera e atualiza discursos de outro (AUTHIER-REVUZ, 1982), ele o faz à sua maneira, para cumprir propósitos que são legitimamente seus ou que ele assume como tais, por isso a apropriação de outros discursos não se dá de modo “inocente”, “desvestida” de qualquer propósito. Ao contrário, pode denotar a presença de um planejamento do texto produzido, feito por um autor responsável, que confere textualidade e unidade ao discurso. Trata-se da

intervenção de um autor que produz algo novo, a partir do “velho”, do já dito ou sabido.

Nessa medida, as condições de produção do discurso e do texto escrito na escola, embora inegavelmente coercitivas, devem provocar, no aprendiz, uma certa cumplicidade, estabelecendo um pacto com ele em que se assume (professor e seu aluno) um jogo de ensinar e aprender a produzir textos. O processo de produção de texto na escola envolve, portanto, uma complexidade: a criação de condições favoráveis à produção, a ativação de conhecimentos prévios do locutor, a previsão de uma imagem do interlocutor, a consideração de uma “realidade” histórico-social que será representada no texto, os papéis sociais que cada um dos participantes do discurso desempenha, entre outros fatores. É disso tudo que emerge o autor que se responsabiliza pelo discurso, concebendo sua direção, planejando-o, fazendo escolhas discursivas e textuais para cumprir seus propósitos. Essa consciência da ação lingüística de construção do discurso e do texto — a consciência “metatextual” — é que constitui, portanto, o autor.

Discourse, text and educational context: the didactic mediation

Taking as fundament the principles of the “theory of the area of the potential development” from Vygotsky (1979) and conceiving the relationships between thinking and language as different processes, parallel, but mutually capable of being influenced, it is discussed the interactionist understanding of language that values the reflection, the adequacy and the discursive competence at the school field. Conceiving that the language is a way of action of a subject on another, the place of constitution of the social relationships, where the speakers of the language become subjects, it is

searched to reflect about the need of a didactic on language teaching that encourages the students, as listeners-authors, to assume the control of their process of textual and discursive construction.

Key words: Discourse. Interaction. Language. Teaching – learning. Text.

Notas

- 1 Em definição ampla, entende-se texto (oral, escrito) como unidade de sentido em relação a uma situação de interação. O discurso é concebido como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva [...]” (FOCAULT, 2000, p. 135). Assim, um discurso só adquire sentido quando se relaciona com outros discursos (interdiscurso) dos quais se aproxima ou se afasta.
- 2 Trata-se dos estudos de M. Bakhtin, de Michel Pêcheux e de Michel Foucault, entre outros.
- 3 Utiliza-se aqui o “princípio de autoria”, não necessariamente no quadro teórico em que foi enunciado.
- 4 Toma-se “coerência”, neste caso, do ponto de vista postulado por Halliday e Hasan (1973) — (In: FÁVERO; KOCH, 1988, p. 38) — em que o texto é uma “[...] realização verbal, entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida em um dado contexto; unidade de língua em uso, de significado.”
- 5 O texto *Criatividade e gramática*, de Carlos Franchi (1991), foi originalmente produzido para orientar o entendimento dos professores da rede pública paulista sobre as noções gramaticais incluídas na Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau (SÃO PAULO: SE/CENP, 1990). Recentemente, foi reeditado como parte de uma coletânea organizada por Sírio Possenti (2006).

Referências

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour un approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, v. 26, p. 91-151, Paris, Centre de Recherche de l'Université de Paris III, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

FÁVERO, L. L. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988. Koch, I.G.V

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja: Passagens, 1992.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA-DEBANC, C. Le lire dans l'écrire. *Pratiques*, n. 86, p. 71-92, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O ensino de língua portuguesa*. São Paulo: SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa I).

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOUZADA, M. S. O. Os (des) caminhos do texto narrativo na escola de 1º grau. In: MURRIE, Z. F. (Org.). *O ensino de português: do 1º grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 23-42. (Repensando o Ensino).

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de língua portuguesa – 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SCHNEUWLY, B; BRONCKART, J-P. (Ed.). *Wygostsky aujourd'hui, 1985*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985. p. 169-201.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org.). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 nov. 1993). Berne: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

recebido em 13 ago. 2007 / aprovado em 21 set. 2007

Para referenciar este texto:

LOUZADA, M. S. O. Discurso, texto e contexto escolar: a intervenção didática. *Dialogia*, São Paulo, v. 6, p. XX-XX, 2007.