

A APROPRIAÇÃO DE UM GÊNERO: UM OLHAR PARA A GÊNESE DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO ¹

Márcia Helena de MELO

RESUMO *Este trabalho procura olhar para a produção escrita como resultado de um processo de construção, operado em uma dimensão que inclui esboços, plano da obra, elaboração, até chegar às correções finais. Interessa-nos refletir sobre os processos de construção de textos produzidos em ambiente escolar por duas alunas do Ensino Médio, na tentativa de se apropriarem de determinado gênero do discurso, com vistas a trazer novos elementos para a discussão da relação sujeito-texto, sujeito-linguagem. Mais especificamente, pretendemos analisar de que forma as estudantes em questão, sob determinadas condições de produção, mostraram ter-se apropriado do gênero notícia. Pretendemos, ainda, apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na sua escrita e fala. Também é nossa intenção apreender o que expressaram sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos utilizaram para realizarem o gênero.*

ABSTRACT *This work intends to look for writing production as a result of the construction process that includes sketch, plain of the work, elaboration until arrive to the final corrections. Interest us to reflect about the process of text construction done in scholar environment for two young girls of high school, trying to appropriate of a discourse gender, to introduce new elements to the discussion of subject-language relationship. More specifically, we pretend analyse how the students in question, under some production conditions, showed to have appropriated of the news gender. We pretend, yet, to apprehend what these subjects demonstrated to know about this gender and how the social construction of this gender appeared in their writing and speech. Also, is our intention to apprehend what they expressed about the gender textual configuration and which linguistics resources they used to realize the gender.*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 21 de dezembro de 2000, sob a orientação da Prof^a Dr^a Raquel Salek Fiad.

INTRODUÇÃO

A produção de textos (orais e escritos) ocupa um lugar privilegiado no processo de ensino/aprendizagem de língua, pois os textos são resultados diretos da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, visando a alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (conforme KOCH, 1997).

Quando o assunto é a análise de um texto, vários são os pontos de vista que se pode adotar: semântico, formal, pragmático etc. Neste trabalho, a produção escrita foi vista como resultado de um processo de construção, operado em uma dimensão temporal que inclui esboços, plano da obra, elaboração, até chegar às correções finais.

Acreditamos que uma das maneiras de que o linguísta pode dispor para entender o processo de escrita seja através de índices, pistas deixadas no texto, como os processos de apagamentos, substituições, acréscimos, novas ordenações, pausas etc. São pistas privilegiadas para a compreensão das hipóteses que o escrevente formula sobre o texto e da relação que mantém com ele e com os discursos que o envolve. Estas pistas de produção de escrita, portanto, podem nos ajudar a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem.

O estudo dos índices, das pistas deixadas no texto, não nos oferece unicamente uma informação suplementar que venha completar aquela do texto: ele nos comunica um saber diferente, e é justamente esse saber diferente que queremos explicitar. A lingüística decifra as marcas de um processo de enunciação que ela pode assim compreender e penetrar na sua própria realidade. Vejamos o que nos informa Levaillant:

“O rascunho não conta a história ‘certa’ de uma gênese, a história bem orientada por este fim feliz: o texto; o rascunho não conta, ele mostra: a violência das escolhas, os acabamentos impossíveis, a escola, a censura, a perda, a emergência das intensidades, tudo o que o ser inteiro escreve, e tudo o que ele não escreve. O rascunho não é apenas a preparação, mas o outro do texto” (*apud* BIASI, 1997, pp.31-2).

Buscamos, na Crítica Genética, os elementos que nos permitiram fazer algumas escolhas de natureza conceitual e metodológica. Com uma reconhecida experiência e tradição de tratamento dos manuscritos essencialmente literários, esta área do conhecimento é a que melhor conseguiu operacionalizar métodos de investigação de rascunhos e melhor compreender o estatuto das rasuras, no caso dos manuscritos de grandes escritores da literatura mundial.

A noção de texto, a partir do aparecimento da Crítica Genética, sofre uma reviravolta. Sua realidade mais profunda não se encontra mais no produto (acabado, pronto, definido, separado do prototexto e do pós-texto, como pensava a teoria estruturalista), mas na sua produtividade, no “sem-fim de operações possíveis”.

No entanto, a maioria dos meios de que dispõe o geneticista para classificar os rascunhos ou para interpretar as microtransformações escriturais tem sido emprestada quase diretamente do arsenal conceptual da Lingüística. Evidentemente, quando nos referimos à busca do arsenal conceptual da Lingüística, não estamos pensando nas correntes ligadas ao Estruturalismo (considerando o sujeito inexistente), nem à Gramática Gerativa (assumindo um sujeito que é senhor absoluto de seus atos e que segue a tradição idealista de que pensamento precede a linguagem). Na verdade, buscamos amparo nas correntes de estudo que podem ser reunidas sob o rótulo de *lingüística da enunciação*². Destas correntes, utilizaremos basicamente a Lingüística Textual e a Teoria do Discurso para empreender a análise dos dados apresentados neste artigo.

Dadas as considerações iniciais acima esboçadas, passemos aos objetivos da Dissertação. Duas adolescentes do Ensino Médio de uma escola comunitária-particular da cidade de Valinhos-SP elaboraram um texto, conjuntamente, a fim de que pudéssemos analisar como se deu a apropriação de um determinado gênero do discurso.

Mais especificamente, pretendemos analisar de que forma as alunas em questão, sob determinadas condições de produção, mostraram ter se apropriado do gênero notícia. Buscamos, ainda, apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na escrita e fala deles. Também foi nosso objetivo apreender o que expressaram sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos utilizaram para realizarem o gênero.

Para alcançar os propósitos expressos acima, mostramos o caminho percorrido pelas alunas na elaboração de tal texto, pontuando e interpretando as reflexões e alterações feitas nesse percurso, pondo em evidência o trabalho constitutivo da linguagem através das diversas operações lingüísticas e epilingüísticas que as alunas realizaram, ressaltando sempre que suas escolhas não tiveram para elas a chancela de definitivas, uma vez que refizeram continuamente seu texto, ora rejeitando palavras/expressões, ora criando, ora reaproveitando, garimpando, pinçando aqui e ali, acrescentando, substituindo, consultando a colega ao lado, enxugando etc.

NOÇÕES TEÓRICAS BÁSICAS E METODOLOGIA

Tal trabalho requer uma linha teórica que responda à reflexão que se pretende empreender: a gênese de um texto escolar. No que se refere a concepção de linguagem, com certeza não nos apoiamos em concepções que a consideram como

² Travaglia (1998, p.23) inclui, sob esse rótulo de *lingüística da enunciação*, correntes e teorias como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Isto porque a primeira se baseia em uma teoria psicológica que identifica pensamento e linguagem e a segunda porque postula uma “tradução” mecanicista do pensamento em linguagem verbal. Vemos, por outro lado, a linguagem “*como trabalho/atividade constitutivos da subjetividade/alteridade e da própria linguagem, que pode ser tomada como um objeto sobre o qual se pode refletir e falar*” (FRANCHI, 1992).

Como optamos por tomar a apreensão de um gênero por duas alunas do Ensino Médio como eixo norteador de nossa pesquisa, a questão dos gêneros do discurso é de suma importância para este trabalho. Em relação a esta questão, adotamos a abordagem sociointeracionista de Bakhtin [1952-3] (1997). Este teórico russo insiste sobre as diversidades dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos e conseqüentemente sobre as diversidades das produções de linguagem. Considera o enunciado como o produto da interação social em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, estando o enunciado ligado a uma situação material concreta como “*ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística dada*” (p.279).

Para Bakhtin, a diversidade da obra neste universo “polilingüístico”, embora seja infinita, é organizada. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo o autor, tipos “*relativamente estáveis de enunciados*”, isto é, gêneros do discurso que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam. No quadro da atividade de linguagem, a adoção de um gênero de discurso é uma escolha que se determina em função da especificidade de uma esfera dada da troca verbal.

Recorreremos, também, a Santos (1999), pelas contribuições que o autor traz para a ampliação da interpretação dos gêneros discursivos na reflexão bakhtiniana. Duas posições defendidas por Santos vão ao encontro do trabalho sobre a gênese de textos escolares que realizamos: a primeira delas diz respeito a tomar os gêneros como “*modos de organização de eventos enunciativos particulares na continuidade de formas relativamente estáveis de enunciados*”; a segunda suposição é a de que existem “*modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita*”.

Em seguida, o conceito de gênero foi enfocado através da perspectiva do chamado “Grupo de Genebra”³, que, na esteira de Bakhtin e de Vygotsky, propõe uma perspectiva que denominamos de “didático-pedagógica” de abordagem dos gêneros.

Em relação à metodologia, nosso trabalho apresenta uma inovação na tentativa de captar a linguagem em seu *status nascendi*. Fizemos uso de um *software* francês

³ Trata-se do grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas (Didática do Francês Língua Materna – DFLM) da *Faculté de Psychologie et Sciences de Éducation (FAPSE)* da *Université de Genève (UNIGE)* – J-P.Bronckart, B.Schneuwly, J.M.Dolz (para ficar nos nomes mais representativos).

chamado *Genèse*, desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos. Com ele pudemos acompanhar todo o processo de produção desse texto. Suas idas e vindas, suas substituições, novas ordenações, pausas, acréscimos etc. puderam ser registrados em forma de relatórios impressos com a presença das modificações operadas no texto.

A utilização do *software Genèse*, não obstante, foi apenas um dos recursos usados para nossa coleta de dados. Utilizamos dois outros instrumentos de coleta para deixar a apreensão do processo textual o mais completo possível. Nosso segundo recurso foi a utilização de uma filmadora para registrar em vídeo todo o momento de elaboração do texto. Queríamos capturar o diálogo mantido entre as alunas a respeito do texto: suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas lingüísticas em detrimento de outras etc. A gravação em vídeo nos possibilitou entender/apreender, de forma pontual, quais foram as indagações, as reflexões que as alunas apresentaram nos momentos de apagamentos e substituições, enfim, nos percalços do caminho de elaboração do texto. A verbalização oral dos próprios sujeitos em processo de elaboração textual tornou-se, portanto, crucial para o nosso trabalho.

Uma vez de posse dos relatórios impressos pelo *software Genèse* e da fita de vídeo com o momento de produção textual gravado, iniciamos a trajetória rumo ao terceiro recurso que utilizamos para completar ainda mais a apreensão do processo de escrita desse texto. O primeiro passo foi empreender uma análise dos relatórios e da fita de vídeo. Um recurso complementou o outro. Essa análise foi realizada com o intuito de pontuarmos as criações, os reaproveitamentos, a consulta à colega ao lado (como se deu essa consulta), as dúvidas, as reflexões, as reduções, as condensações, as substituições, os apagamentos, as adições etc. para uma entrevista futura com as alunas, questionando-as sobre os motivos que as levaram a fazer tais operações. Foram elaboradas aproximadamente 40 perguntas e a entrevista com as alunas deu-se após uma semana da elaboração do texto. Essa entrevista foi gravada em fita cassete – nosso terceiro recurso.

Em síntese, acreditamos que esta metodologia nos forneceu muitos subsídios para apreendermos qual a relação desses sujeitos com a linguagem na tentativa de se apropriarem do gênero solicitado. Através dela tivemos acesso a quase todo o percurso feito pelas alunas na elaboração do texto, bem como às informações das quatro operações básicas utilizadas nos processos de reescrita – adição, apagamento, substituição e permuta. A fita de vídeo nos proporcionou as reflexões e questões que as alunas tiveram durante esses processos, e as próprias alunas nos forneceram os motivos que as levaram a escrever o que escreveram.

ANÁLISE – UM EXEMPLO

Por questão de espaço, não há como esgotar todas as possibilidades de análise que o texto apresenta em um artigo como este, tampouco resgatar, passo a passo, a gênese de todo o texto; por isso, deteremo-nos, apenas, à gênese da manchete e do *lead* da notícia. O processo completo assim como a análise desse processo podem ser contemplados na Dissertação.

A proposta de produção de texto entregue às estudantes foi a seguinte:

Imagine-se como redator de um jornal. Como tal, observe bem a foto a seguir e redija uma notícia sobre ela.

(Obs.: A foto traz uma pessoa sendo socorrida por bombeiros(?), em um ambiente bastante precário. A pessoa está com uma máscara respiratória).

Instruções gerais:

Coloque uma manchete (ou título) no seu texto e o *lead*.

O passo inicial das alunas foi uma tentativa de interpretação da foto dada. O diálogo mantido entre as duas pôde ser recuperado através da fita de vídeo, como segue:

J.: pode ser várias coisas aqui.

G.: a mulher dormindo...

J.: é uma criança.

G.: é uma criança? Ah, tá, então a criança e a mãe dormindo e houve um vazamento de gás, aí a casa estava fechada, a mãe acordou assustada porque não estava conseguindo respirar direito, quando ela se deu conta ela viu que a filha dela estava desacordada porque havia ingerido muito gás, né. Saiu pela vizinhança, pediu socorro pelo telefone e o socorro veio socorrer a filha dela.

J.: porque não tá com cara de que a menina foi baleada ou coisa assim, né.

G.: por isso que eu pensei logo em gás, ainda mais que tem alguma coisa assim no rosto dela para a respiração, foi logo o que eu pensei.

J.: pode ser... não ia fazer uma notícia.

G.: também acho que não.

J.: porque a menina desmaiou, não tem nada de mais. Acho que tem que ser isto mesmo.

G.: então a gente pensa num título.

J.: e não pode ser atentado a gás, atentado a gás é coisa de japonês.

G.: é verdade, a gente não ia fazer um atentado a gás numa casa, não tem...

Podemos perceber, neste fragmento, que para G. e J. uma notícia deve se ater em relatar fatos de interesse do público e relevantes. Esta consciência as fez abandonar a idéia de um desmaio da menina simplesmente, porque não seria um fato importante para noticiar, *não tem nada de mais*, como disseram. Ou seja, pessoas comuns desmaiam todos os dias e estes fatos não dão matérias de jornais.

Descartaram, também, a possibilidade de um atentado a gás naquele local. Para as alunas, de acordo com o conhecimento de mundo que possuem, atentados a gás ocorrem geralmente em ambientes públicos e não em casas particulares (a foto apresentada como proposta de produção sugeriu a elas uma residência).

A própria escolha do assunto - um vazamento de gás doméstico - esteve atrelada a reportagens que as alunas há haviam lido em jornais ou assistido na TV sobre o assunto. Vejamos o que disseram sobre a fonte de suas informações, na entrevista:

Pesquisador: *o que motivou vocês a escolherem esse tipo de episódio para noticiar?*

G.: *ah, mas já ouvi bastante caso de problema de gás, já, de fazer vítima, inclusive de matar já criança dentro de casa.*

J.: *já passou em reportagem.*

J.: *É, não só gás, mas acidente doméstico.*

Koch e Travaglia (1998, p.60) salientam a importância do conhecimento de mundo para o estabelecimento da coerência:

“O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência...”

Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos.”

Decidido o assunto a ser tratado, G. e J. iniciam a escrita do texto, pensando, primeiramente, numa manchete ou título para a notícia. Imaginam o seguinte começo para a manchete: *Vazamento de gás...* Mas abandonam essa idéia e optam por: *O PERIGO DENTRO DE CASA*, em caixa alta. Quando indagadas, na entrevista, do porquê de tal abandono, explicaram que:

G.: *...E se você...é... se você não dizia muito do que se tratava, chama a atenção*

Pesquisador: *então vocês queriam alguma coisa que chamasse a atenção, é isso?*

J.: *é, e que fosse meio curta, porque se a gente colocasse “vazamento de gás ia ter que explicar toda a notícia só na manchete e ninguém ia ver.*

Para as alunas, a escolha da manchete “*O PERIGO DENTRO DE CASA*” atendia satisfatoriamente à necessidade de uma manchete de despertar a curiosidade do leitor para o assunto em questão, daí a mudança. Como salienta J., se optassem por uma manchete começando por “*vazamento de gás*”, já estariam explicitando, na própria manchete, o assunto da notícia, não instigando o leitor a lê-la. Em relação à apropriação do gênero em questão, podemos apreender, nesse momento de produção textual, que o gênero notícia deve conter uma manchete (ou título) deve ser curta, deve chamar a atenção do leitor para que ele leia notícia e, portanto, não deve conter todas as informações acerca do assunto, senão o leitor perde o interesse pela leitura do texto completo.

Contentes com a manchete, a dupla põe-se a escrever o *lead* da notícia. Vejamos, agora, quais foram os passos dados pelas estudantes para a escrita dessa parte da notícia:

- 1) Escrevem inicialmente: “*Menina...*” O diálogo mantido entre as duas, neste instante, foi o seguinte:

J.: menina... a mãe acorda...

G.: não, J.

J.: é, a mãe acorda e vê a filha desacordada. A menina o quê? Desmaia, porque...

G.: sei lá, vazamento de gás provoca causa e transtorno numa...

J.: vazamento de gás doméstico...

G.: provoca transtorno num bairro pobre. A gente não pode dá a entender o que é. Tem que chamar a atenção. Provoca...

J.: não é transtorno, provoca sérias conseqüências. Tem acento?

G.: tem.

J.: sérias conseqüências...

G.: numa família pobre?

J.: num subúrbio do Rio de Janeiro.

Podemos perceber que as alunas abandonam a idéia inicial de começar a notícia com: “*menina...*” Questionadas sobre esse abandono, respondem que o início do *lead* com “*menina...*” não atenderia aos objetivos que queriam alcançar: fazer um breve resumo das idéias essenciais do texto, procurando chamar a atenção do leitor. Se dissessem que uma menina havia sido asfiriada por um vazamento de gás, o *lead* já conteria as informações-chave, não instigando o leitor a ler o corpo da notícia. Desta forma, optam por:

- 2) “*vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio*”.

Outros detalhes, ainda, chamaram-nos a atenção no diálogo mantido entre as alunas, conforme transcrito no item 1. Antes de escreverem efetivamente o *lead* acima, G. usou por duas vezes o substantivo “*transtorno*” no lugar de “*sérias conseqüências*”, pensando o *lead* da seguinte maneira: “*vazamento de gás doméstico provoca transtorno num bairro pobre.*”

Ao escreverem, de fato, o *lead*, abandonam o substantivo transtorno. Perguntamos, então, por que tal substantivo não caberia nessa situação:

G.: é, transtorno seria só bagunça, né, mas não foi só uma confusão que aconteceu. A menina passou mal.

J.: Mais sério a menina ter desmaiado, assim, ter ido para o hospital do que simplesmente transtorno. E nem comoveu muita gente, que seria assim transtorno, dá a idéia de...

G.: de ter apavorado o bairro inteiro, de... que foi mais uma confusão.

J.: e não ser uma coisa muito séria.

O uso de “transtorno”, para elas, daria uma idéia de bagunça, de confusão, de que o fato havia apavorado muitas pessoas. Como queriam veicular a idéia de um acontecimento sério, afinal a menina havia desmaiado e estava muito mal, tal palavra foi rejeitada. Essa troca é um bom exemplo para mostrar que as estudantes, em seu processo de criação verbal, realizam intervenções no sentido de substituir itens, frases ou até mesmo parágrafos inteiros. Assim fazendo, ao construir sua própria linguagem, lançam mão dos modos básicos de arranjos utilizados no comportamento verbal: os eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Mas a escrita do *lead* ainda não é definitiva. Após iniciarem o corpo da notícia da seguinte maneira: “*Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio...*”, as alunas retornam ao *lead* e o modificam:

- 3) “*Vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio de São Paulo*”.
Substituem a cidade do Rio por São Paulo. Vejam a justificativa para essa troca:

G.: é que a gente pensou, assim, num bairro, num local, a gente não sabia do Rio. Ai a gente foi pra São Paulo, só que em São Paulo a gente também não sabia.

Nesse momento, a dupla sente a necessidade de especificar para o leitor em qual subúrbio se deu o episódio, afinal subúrbios há muitos, principalmente no Rio de Janeiro – a explicação do local exato do fato é uma exigência do gênero notícia. Porém, vasculham na memória e não encontram nenhum nome de subúrbio no Rio, optando, então, por situarem a notícia em um subúrbio de São Paulo. Mas, não tinham conhecimento de nomes de subúrbios em São Paulo também. Ao colocarem novamente a cidade do Rio, substituem a palavra “*subúrbio*” pela palavra “*periferia*”, adquirindo o *lead* seu formato final:

- 4) “*Vazamento de gás provoca sérias conseqüências na periferia do Rio*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos efetuados pelas estudantes durante a escrita de uma única frase, a qual compôs o *lead* da notícia, são um bom exemplo da “*linguagem enquanto trabalho/atividade constitutivos da subjetividade/alteridade e da própria linguagem*” (FRANCHI, 1992). Como é próprio do ato de escrever, as estudantes tiveram suas hesitações, reescreveram, fizeram modificações, substituíram, rasuraram, acrescentaram palavras, enfim, fizeram inúmeras operações a fim de transmitirem sua mensagem de forma satisfatória para elas.

O texto definitivo da notícia foi o resultado de um trabalho, de uma elaboração gradativa, de transformações que se traduziram num período produtivo, em cujo

decorrer as alunas se dedicaram à busca de informações, seguida da redação de seu texto, submetendo-o a diversas tarefas de correção.

A pesquisa genética, perseguindo os traços deixados pelas alunas na elaboração dessa notícia, afastou o texto da concepção romântica da criação, pois desvendou pormenores do processo de escritura que envolveu acréscimos, supressões, comentários etc. O texto final foi o resultado de um trabalho árduo e progressivo, realizado por etapas. Um trabalho que teve a duração de 38 minutos e 24 segundos, com 35 apagamentos e 23 substituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria B.M. et alii. (1999). *Subjetividade, alteridade e construção do estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais*. Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (Projeto Integrado de Pesquisa-CNPq).
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BAKHTIN, Mikhail. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. [1952-3].
_____. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. [1929].
- BELLEMIN-NOEL, Jean. (1993). *Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto*. Manuscrita, 04, pp.127-60.
- BIASI, Pierre-Marc de. (1997). A crítica genética. In: BERGEZ, D. et al. *Métodos críticos para a análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, pp.1-44.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
_____. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- CORRÊA, Manuel L.G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- DAHLET, Patrick. (1994). A produção escrita. Abordagens cognitivas e textuais. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 23. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp.79-96.
- DEHNIERE, G. & PIOLAT, A. (1986). *La production des textes: aspects cognitifs*. Actes sémiotiques, 9, pp.24-46. EHESS/CNRS.
- FABRE, Claudine. (1991). *La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits*. Repères, 04.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
_____. (1991). *La production d'écrits et la psychologie cognitive*. Le français aujourd'hui, 93, pp.21-4.

- _____. & GOMBERT, J.E. (1987). *Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*. Repères, 73, INRP, pp.85-95.
- FLOWER, Linda. S. & HAYES, John R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 32, pp.365-87.
- FOUCAULT, Michel. (1968). Sobre a arqueologia das ciências; resposta ao círculo epistemológico. In: FOUCAULT e outros. *Estruturalismo e teoria da linguagem*, Petrópolis: Vozes, pp.9-55
- FRANCHI, Carlos. (1992). Linguagem-Atividade constitutiva. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 22. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp.9-39.
- _____. (1987). Criatividade e gramática. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 9. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp.5-45.
- GERALDI, João W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophys.
- HAYES, John R. & FLOWER, Linda, S. (1980). Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. *Cognitive process in writing*. Hillsdale, Ney Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KATO, Mary A. (1995). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. *Cognição e processamento textual*. Campinas, mimeo. S/d.
- _____. e TRAVAGLIA. (1998). *A coerência textual*. São Paulo: Ed. Contexto.
- LAGE, Nilson. (1985). *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática.
- _____. (1990). *Linguagem jornalística*. São Paulo: Ática.
- MACHADO, Anna Rachel. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999). *Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. São Paulo: Mimeo.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP): Pontes/Ed. da Unicamp.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1997). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARTINS, Eduardo. (1997). *Manual de redação e estilo O Estado de São Paulo*. São Paulo: Ed. Moderna.
- PÊCHEUX, Michel. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas (SP): Pontes/Ed. da Unicamp.
- POE, Edgar A. (1986). A filosofia da composição. In: *O CORVO*, São Paulo: Expresso.
- POSSENTI, Sírio. (1993). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1998). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

- ROJO, Roxane. (1999). *A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*. São Paulo: mimeo.
- _____. (1998). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. São Paulo: mimeo.
- SALLES, Cecília A. (1992). *Crítica genética: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- _____. & SILVA, Lília L. (1990). Crítica genética: delimitação de um campo aberto. In: *Manuscrita*. 01, pp.5-11.
- SANTOS, Sandoval N.G. (1999). *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Campinas (SP). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SCHNEUWLY, Bernard. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. REUTER (Ed.), *Actes du Colloque de L'Université Charles-de-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, pp.155-173.
- _____. & DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Mimeo. S/d.
- SPOELDERS, Marc & YDE, Philip. (1991). O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos, algumas implicações educacionais. In: *Letras de Hoje*, 4, v. 26.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1998). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- VAN DIJK, Teun A. (1996). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.