

GESTOS DE ENSINAR E DE APRENDER: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO TRABALHO EM SALA DE AULA¹

Elvira Lopes Nascimento (UEL) *

RESUMO: *Inscrevendo-se no quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), este trabalho apresenta reflexão sobre o agir humano no quadro do trabalho educacional em sala de aula de língua portuguesa. Para compreender o trabalho real do professor e o que temos denominado como “interação de sala de aula”, a reflexão perpassa pelos gestos didáticos que se integram no sistema social da atividade que constitui a cultura escolar, o que implica as relações entre os discursos e as atividades no quadro das quais elas aparecem. Este trabalho se inscreve na continuidade da abordagem de Vólochinov que propõe uma perspectiva descendente (BRONCKART, 2010) para a análise das interações sociais situadas, onde emergem os gestos didáticos que materializam objetos de ensino no processo de transposição didática.*

PALAVRAS-CHAVE: *Objeto de ensino; Transposição didática; Gestos profissionais*

ABSTRACT: *Applying to the epistemological frame of socialdiscursive interactionism (SDI), this paper presents a reflection on the human acting while within the area of educational work in the Portuguese language classroom. To understand the teacher’s actual work and what we have termed as “classroom interaction,” the reflection pervades the didactic gestures that integrate the social system of the activity that is educational culture, which implies the relationships between the lectures and the activities in the picture where they appear. This paper inserts itself as a sequel to Vólochinov’s approach, which proposes a descending perspective (BRONCKART, 2010) to the analysis of such social interactions, where didactic gestures emerge materializing teaching objects on the didactic transposition process.*

KEYWORDS: *Teaching object; didactic transposition; professional gestures.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexão sobre os gestos de ensino nos movimentos observáveis do professor ao transformar um objeto a aprender em um objeto ensinado. Portadores de significação e vistos pela ótica da atividade coletiva (BRONCKART, 2006), os gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2000) se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados

¹ Parte deste trabalho foi apresentado no VI Siget – Simpósio de Estudo de Gêneros Textuais. UFRN, 2011.

* Docente associada da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do projeto de pesquisa *Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino* (UEL/CNPQ) em andamento na Universidade Estadual de Londrina

pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar. Entretanto, emergindo dessa complexidade, a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve gestos didáticos específicos que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por esses gestos.

Nessa perspectiva, o nosso objetivo é o de buscar compreender em que medida o trabalho didático com os gêneros textuais - mediado pelo instrumento semiótico denominado por Bronckart (1997; 2008) e Dolz e Schneuwly (2004; 2009) como *sequência didática* -, contribui para a formação de professores em exercício em escolas públicas, em formação continuada no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob a nossa orientação no período de 2009 a 2010. Para verificação do impacto do uso dessa ferramenta na educação básica nos eixos da leitura e da produção escrita, acompanhamos todas as etapas desse curso de formação como docente de instituição superior (uma das instituições sede do PDE no Paraná), ministrando curso com disciplina específica e acompanhando professores como orientadora, na extensa caminhada de atividades e ações demonstradas no quadro esquemático do Plano Integrado apresentado neste texto.

O enfoque da reflexão recairá especificamente na fase final do PDE: no momento em que os saberes mobilizados na formação são postos em cena nas práticas de modelização didática do objeto social a ser didatizado, no resultado do planejamento do Projeto para a Implantação Pedagógica e, finalmente, na implantação efetiva do Projeto em sala de aula, momento em que o professor-formador (esta pesquisadora) procede à testagem daquilo que foi planejado pelo professor PDE, na etapa quase final do curso de formação, só ficando para uma etapa a seguir a produção de um artigo pelo professor PDE – material escrito que deverá sintetizar os resultados observados durante o decorrer das atividades, com destaque para a fase de Implementação do Projeto PDE na escola.

A produção do artigo no final da caminhada, permite ao professor repensar e compartilhar as suas experiências, momento crucial de reflexão que, na visão vigotskiana, tem como elementos chave a linguagem e a “atividade do pensamento, da tomada de consciência”, processo altamente subjetivo que auxilia o professor a compreender a práxis. O “artigo acadêmico” é o instrumento que permite ao professor-PDE a apresentação - em meio digital ou impresso -, dos questionamentos, tanto no nível institucional, como organizacional e actorial, onde interagem tensões nos diferentes pólos das atividades educacionais. (NASCIMENTO, 2011b).

A reflexão propiciada pela produção do artigo final implica a tomada de consciência sobre as ações e atividades práticas que nortearam as ações, o que estreita os laços entre pesquisa e formação, atividades interligadas

na construção das capacidades docentes, em uma ancoragem dialética articuladora de teoria e prática para a formação inicial ou contínua de professores. Como postula Bronckart (2005), a tomada de consciência é parte do processo e é um meio que permite o desenvolvimento do indivíduo. Em se tratando do professor-PDE a tomada de consciência (e o desenvolvimento) se dá, sobretudo, no momento de reflexão, organização e apresentação de dados da experiência socializados ao coletivo do trabalho educacional na atividade de linguagem em que um gênero textual – o artigo científico-, finalmente integra de forma consciente diferentes redes de significação originadas nas diferentes atividades daquele processo formativo (cf. o Plano Esquemático a seguir), por consequência, dá sentido às aprendizagens. Bronckart (2006, p. 158) sintetiza o conceito de desenvolvimento na perspectiva do ISD postulando que “são essas diferentes formas de reorganizar de forma eficaz as significações provenientes das tomadas de consciência, e mais precisamente da capacidade de fazer dialogar de forma útil, no cerne da economia psíquica individual, as diferentes concepções possíveis das ações e dos atores”.

Na busca de indícios de como ocorreu o processo, as questões que nos movem nesta pesquisa são: Como a transposição didática foi planejada (teoricamente) pelas professoras? - Quais são os dados resultantes da comparação entre o trabalho planejado e o trabalho efetivamente? - Onde se observam momentos de fuga em relação ao que foi teoricamente planejado? - Quais as causas dos momentos de fuga em relação ao que foi teoricamente planejado? - Os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas? Nos gestos observáveis (NASCIMENTO, 2011a) de uma professora sob nossa orientação no PDE ao implementar efetivamente o projeto resultante da formação, buscamos respostas para essas e outras questões, priorizando o enfoque na transformação de um gênero textual - de objeto a aprender a objeto ensinado.

A ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A abordagem do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) tem se constituído em um fecundo construto teórico-metodológico que, no Brasil tem trazido resultados benéficos para pesquisas que enfocam ferramentas de ensino, formação de professores, a interação professor-ferramenta-aluno; a interação professor em formação-ferramenta e formador com foco na abordagem discursiva do ensino como trabalho. O projeto de Bronckart (2006; 2008; 2010) se inscreve no projeto de estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiando-se à tradição de Spinoza, Bakhtin, Vygotsky e Habermas em um movimento

que, segundo o autor, é uma tentativa de reorganizar “a problemática psicológica” em um quadro epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

O interacionismo sociodiscursivo entende a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age, o que implica interpretar os fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2003, p. 101). Assim, integrando as dimensões sociais à dimensão psicológica das operações de gestão e linearização dos textos é que o interacionismo sociodiscursivo se insere ao admitir que é pela “re-apropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico” (p.27), (re)apropriação entendida como aprendizagem de capacidades que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor - dos critérios dessa avaliação.

Nessa perspectiva, diante da diversidade das atividades de linguagem e, para dar conta da variedade das produções verbais, o ISD se utiliza da noção de *gêneros de texto* considerados como *formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento* (BRONCKART, 2006, p.126), Assim, segundo o autor, os gêneros de texto são considerados como configurações das atividades coletivas (que referendam os motivos, as intenções e o poder-fazer) e das ações imputadas a indivíduos singulares que se constituem em agentes quando os recortam (da atividade coletiva), adotando-os e adaptando-os segundo os parâmetros que lhes são dados pelo contexto da ação. Nesse quadro, entendemos a “atividade” como prática social de uma comunidade discursiva e a “ação de linguagem” como a adoção e adaptação dos formatos dessas práticas. A competência linguística (no nível sintático, lexical e semântico) que tradicionalmente tem sido o objetivo de ensino nas aulas de língua materna passa agora a ser substituída pelo foco no ensino de *capacidades de linguagem* (ibid.) que a ação do sujeito mobiliza no quadro de uma atividade de leitura ou produção de textos.

Em outras palavras, o agir de linguagem pode ser apreendido tanto sob o ângulo das atividades coletivas diversificadas nas formações sociais – os pré-constritos sociohistóricos -, como também sob o ângulo da ação de um indivíduo singular que o torna agente (ou autor) da ação que ele empreende a partir do recorte de uma porção da atividade de linguagem de uma formação social (ou formação discursiva) com a qual se articula. A ação de linguagem se dá sob a forma de textos, orais ou escritos, construídos pela mobilização de recursos lexicais, sintáticos ou outras unidades semióticas, mas também levando em conta *modelos* de organização textual disponíveis no âmbito dessa formação social de linguagem. Essa é a ótica

do trabalho didático, cujo objetivo é o de mediar o desenvolvimento de capacidades de operacionalização desses instrumentos (os signos e os gêneros).

O ISD tem contribuído para a formação e o ensino, privilegiando em seu quadro de trabalho os três níveis a seguir: 1. o nível das dimensões da vida social que se constituem para os indivíduos como pré-construídos históricos (nas formações sociais com seus processos e fatos sociais que geram); nas atividades coletivas gerais organizadoras da vida social; nas atividades de linguagem materializadas em gêneros de textos; nos mundos formais representados (cf. Habermas, 1987) para se organizarem em diferentes regimes lógicos/tipos de discurso; 2. o nível referente aos processos de mediação formativa deliberados; 3. O nível referente aos efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos, às condições de emergência do pensamento consciente fundador da *pessoa*, resultado da interiorização das propriedades funcionais dos signos linguísticos (cf. Saussure, 1916/...) e do desenvolvimento das capacidades ativas das pessoas, nas interações entre as representações individuais e as representações coletivas veiculadas pelos pré-construídos (cf. Bronckart, 2003).

As pesquisas que temos desenvolvido apresentam-se enfocadas nos *processos de mediação formativa deliberados* (nível 1), nos *efeitos das mediações formativas* (nível 2), buscando contribuir para propiciar o desenvolvimento dos aprendizes e de suas capacidades de linguagem para as práticas sociais em que se inserem (nível 3). Por meio de procedimentos formativos como, por exemplo, os projetos denominados “*seqüência didática*” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004, p.95) construímos oficinas de atividades que possam ativar uma ZPD para levar esse indivíduo à apropriação das capacidades de leitura e escrita de gêneros de textos. A contribuição mais significativa deste projeto diz respeito à ampliação da reflexão sobre o ensino / aprendizagem de língua materna e sua articulação com as práticas de sala de aula.

Em Nascimento (2009) descrevemos esse processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre seu contexto de ação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializados em um texto empírico que apresentará as características do gênero. Nessa proposta, há um deslocamento de perspectiva no que diz respeito às operações de gestão e linearização do texto, pois o que se enfatizam são as *formas do enunciado* (gênero), considerando as determinações da interação e da enunciação nas diferentes situações de produção de textos e as *operações* – no nível sociológico e psicológico – exigidas para a ação de linguagem.

OS GESTOS DIDÁTICOS NA ATIVIDADE DO PROFESSOR

Portadores de significação e vistos pela ótica da atividade coletiva

(BRONCKART, 2006), os *gestos didáticos fundadores* (SCHNEUWLY, 2000) se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar. Entretanto, emergindo dessa complexidade, a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve *gestos didáticos específicos* que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por eles. Tanto a formação regular quanto a continuada de professores tem sido articuladas por gestos profissionais relacionados como a interlocução formador/formando, professor/aprendiz; a emergência de papéis e identidades em contextos de ensino e de formação de professor e a (re) construção de objetos de ensino/aprendizagem. Bakhtin/Volochinov (1996, p 124) postulam que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”.

Considerando que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de futuros professores (DOLZ, 2009). Os gestos do trabalho em sala de aula demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber sobre a didática dessa disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino (NASCIMENTO, 2011). A questão se torna crucial quando nos deparamos com relatos de professores em formação continuada ao lamentarem a ênfase que é dada às disciplinas gerais do currículo da graduação em detrimento da didática específica da disciplina que deveria promover práticas reflexivas sobre os saberes que serão objetos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; 2010). O problema diz respeito à investigação sobre como gestos didáticos presentificam um objeto de conhecimento por uma *dupla semiotização* (SCHNEUWLY, 2000): do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos aprendizes - o que faz dele um objeto de estudo.

A apresentação de um objeto de estudo para os aprendizes envolve gestos do trabalho nos diferentes *gêneros de atividade* (FAITA, 2004) materializados na sala de aula. Hilla (1011) levanta uma questão: Por que professores em formação inicial são expostos muito mais à observação e discussão de aulas que eles consideram “problemáticas” e pouco expostas a boas aulas? O resultado disso não seria uma hipótese para que os futuros professores acabem reforçando - pela imitação - os gestos didáticos que são alvos de críticas, enquanto se deixa de salientar o foco na observação de gestos didáticos que possam ser consideradores inovadores das práticas?

Nesse impasse, entendemos a importância das discussões sobre gestos didáticos que sedimentam boas aulas, no sentido de desenvolver a consciência da importância da reflexão sobre esses gestos no quadro da formação de futuros professores.

Considerando um ponto de vista ergonômico do trabalho (CLOT, 2006), o segundo objetivo deste artigo é o de refletir sobre *gestos didáticos fundadores* e *gestos didáticos específicos* desenvolvidos por professores nas atividades inerentes ao curso PDE-PR. Essa reflexão se situa no quadro do projeto de pesquisa GEMFOR (*Gêneros textuais: mediações formativas*), em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, que articula pesquisadores em diferentes focos inerentes a intervenções formativas, entre os quais os movimentos didáticos que distinguem professores experientes e professores principiantes (em formação inicial), relacionando questões como o conhecimento didático do conteúdo da disciplina, os modos de gerenciar o tempo escolar e os modos pelos quais os professores representam, presentificam e topicalizam os objetos de ensino na sala de aula. Buscamos resultados efetivos desses movimentos na relação entre os gestos didáticos fundadores (sob o ponto de vista das regras dos coletivos do trabalho) e os gestos didáticos específicos no ensino-aprendizagem de gêneros textuais como objetos de referência para atividades didáticas.

A TRANSPOSIÇÃO DOS SABERES NO INTERIOR DO SISTEMA DIDÁTICO

Vamos restringir o foco deste trabalho no pólo professor-alunos-objeto de ensino no interior do terceiro nível, o do sistema didático. Como já demonstramos em Nascimento (2011), nesse nível se encontram os objetos que vêm das práticas sociais (transposição externa) para a transposição interna, objetos de saber que são prefigurados nos outros níveis e que no sistema didático são configurados efetivamente pelo trabalho do professor (transposição interna), como tentamos demonstrar na tabela:

Tabela 1: A transposição didática de um objeto social no sistema didático

| Objetos sociais Práticas sociais | | Objetos efetivamente ensinados |
|---|--|---|
| Transposição externa dos saberes | Concretizada nos objetos a ensinar | Transposição interna |
| Gêneros textuais de diferentes esferas da comunicação | Objetos de ensino concretizados pelos gestos didáticos ritualizados no <i>métier</i> : | No nível da aula, o aqui e o agora da situação: gestos didáticos específicos (discursivos e corporais) emergentes nos movimentos de uma sequência didática. |

O sistema didático implica a transposição externa dos saberes mobilizados sobre objetos sociais de referência presentificados pelas práticas do professor. Para Dolz (2009), descrever como professores compreendem e selecionam os conteúdos para presentificá-los nos objetos de ensino é uma das *chaves* para a formação inicial de professores. Isso implica uma compreensão do que significam as atividades para o ensino de um objeto de ensino materializadas nos gestos que, ao serem identificados pelos aprendizes, os ajudam a construir progressivamente a sua significação no novo contexto (a tarefa dada pelo professor) e a articular essa significação aos significados sociais da prática de referência (o gênero textual). Nesse sentido, os gestos didáticos específicos recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em distintos momentos da aula. Diferentes *estilos pedagógicos* (ALTET, 1998) se constituem pelos gestos didáticos específicos no trabalho de ensinar.

Os gestos didáticos específicos se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino. Professores experientes, ao serem indagados sobre essas formas de agir descrevem tais gestos como “ações intuitivas”, “resultado dos anos de caminhada na profissão”, com o que concordamos, mas com o acréscimo do conhecendo dos conteúdos, suas crenças sobre o que é o ensinar e aprender, sua capacidade para mobilizar recursos, para traçar metas e objetivos para o ensino, para propor tarefas adequadas ao trabalho na zona de desenvolvimento potencial do aluno. Os conhecimentos da disciplina articulam os objetos do saber a uma multiplicidade de procedimentos do professor, em sua maioria são procedimentos discursivos, sobretudo do professor de língua portuguesa que faz, dos discursos orais em sala de

aula, a sua principal ferramenta de mediação das práticas de ensino (NASCIMENTO, 2009b). Pelo discurso oral de sala de aula, o professor materializa comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações, conceitos, procedimentos, instruções, etc, interpretando, expondo, motivando, explorando, validando, regulando, avaliando aprendizagens, constituindo *gêneros da atividade* (CLOT, 2006) nos movimentos de ensinar e de aprender.

Assim, é no quadro do planejamento das atividades que se pode conduzir a análise dos gestos didáticos específicos do professor, os sentidos daquilo que ele faz (com os movimentos do corpo), do que ele diz (explicações, questionamentos, comentários, avaliações), do objeto que tem nas mãos e para o qual aponta (um livro, um texto, uma gravura, um desenho ou esquema na lousa etc).

No quadro de complexidades que envolve a transposição didática e em que emergem as capacidades do professor para agir nas situações de aula, surgem questionamentos como : Quais são os gestos didáticos que regulam a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar para que eles sejam efetivamente ensinados? As reflexões para buscar respostas podem nos ajudar a compreender como se faz a reconstrução consciente dos saberes sobre uma disciplina para que a sua adaptação, simplificação (ou complexificação) aponte objetos ensináveis aos aprendizes em um contexto específico.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados empíricos desta reflexão se baseiam na análise dos conteúdos e ferramentas didáticas acionados por uma das professoras PDE sob nossa orientação e nas atividades (a) e (b) do Gupo I (cf. o quadro esquemático já apresentado). Do momento da atividade prévia à implementação de projeto pedagógico na sala de aula, o trabalho dessa professora concentra os três movimentos metodológicos desta pesquisa: 1) o da transposição externa de um objeto social configurado no modelo didático que determine como o gênero textual possa ser presentificado; 2) o da transposição interna do objeto social materializada na sinopse da sequência didática que indica como o objeto social será institucionalizado e presentificado nos módulos da SD; 3) o dos registros e dados emergentes da situação e dos movimentos da professora na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.

Os dados emergentes em (c) são especialmente importantes, uma vez que permitem a compreensão de modo como o gênero textual constitui o quadro geral da atividade social que deverá ser apropriada pelo aprendiz integralmente: ao mesmo tempo, o aprendiz se apropria dos diferentes

mecanismos que materializam as operações de linguagem e essas, ao serem apropriadas, se constituem como *capacidades de linguagem* (MACHADO; et al, 2009). Assim, o ensino-aprendizagem de um gênero de texto não se limita a um trabalho com as relações entre gênero, texto e contexto, mas abrange todos os níveis da textualidade correspondentes a essas *operações de linguagem*.

O projeto da professora PDE (nosso sujeito de pesquisa) foi desenvolvido em uma turma com apenas 18 alunos de primeiro ano de ensino médio, no período noturno de escola pública. O modelo escolhido para a implementação dos objetivos é denominado *sequencia didática* e, segundo Dolz (2007) trata-se de um procedimento que pode responder às exigências mais importantes no ensino de línguas, entre elas em especial: “centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita”, “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais”, “ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino”. (2007, p. 96).

O projeto da professora PDE se denomina “*Construindo pontes: charge e artigo de opinião no jornal em sala de aula*” e tem como objetivo geral o de promover o aprofundamento da experiência de leitura e produção de textos configurados pela atitude discursiva do argumentar.

UM OBJETO DE ENSINO NA AULA DE PORTUGUÊS

Para que o objeto de referência para a aprendizagem pudesse ser institucionalizado e presentificado nas aulas de LP, a professora Célia, nossa orientanda do PDE-2009/2010, após concluir as atividades de aprofundamento teórico distribuídas em diferentes atividades prescritas pela organização daquele curso de formação, dedicou-se ao trabalho de elaboração do modelo didático do gênero– que propiciaria a ela o planejamento e elaboração de ferramentas como objetivo unificador de diferentes atividades de ensino que constituiriam o seu *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola*. A construção desse modelo deveria reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos *experts* na sua produção e, finalmente, as próprias atividades das aulas centradas em um determinado gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua reelaboração contínua (MACHADO, 2007).

Nessa perspectiva, a professora foi buscar as regularidades do gênero que indicassem a ela quais objetos de ensino seriam institucionalizados e presentificados nas aulas. A modelização do gênero levou-a às principais características observáveis no *corpus* em análise, constituído por 10 charges publicadas no Jornal Folha de Londrina, entre os dias 05 a 20 de abril de

2010. A síntese dos aspectos descritivos da charge, com a simplicidade e objetividade com que foi apresentada pela professora Célia, foi a seguinte:

- Os textos das charges apresentam ênfase no aspecto gráfico (desenho). Na maioria das charges, o caricatural tem mais importância que o texto escrito. É pela linguagem não-verbal que o leitor consegue captar o sentido de humor que foi dado ao texto.
- As ilustrações nas charges aparecem centralizadas, com poucos ou nenhum elemento de fundo. Apenas duas charges do *corpus* em análise apresentam um “cenário”, com perspectiva, que funciona em ambos os casos como reiteração do conteúdo temático (conferir charge 1 e 3, em anexo).
- Os traços são reduzidos ao mínimo, essa economia facilita a leitura do texto.
- Em quatro das charges, há um “destronamento” do ser humano (3, 4, 5 e 6), animais e objetos se humanizam, antropomorfizam, criando-se uma situação absurda, “carnavalizada”, que leva a inferências humorísticas: um ônibus sem dinheiro, vacas que se “divertem” na exposição agropecuária, uma estátua que quer se proteger das enchentes, uma raposa que faz campanha política são referências locais, com exceção das enchentes no Rio de Janeiro.
- O contexto de produção pode ser hipotetizado como: o enunciador da charge é o “chargista” que trabalha para o jornal ou revista que publica seus textos, sua intenção é a de apresentar, de forma irreverente, irônica, satírica, humorística, uma opinião implícita sobre um tema polêmico noticiado nas notícias do jornal ou da revista durante a semana. O chargista representa o seu destinatário como sendo um leitor do jornal que se interessa pelos temas debatidos no Caderno Opinião (do jornal local). Trata-se de um leitor crítico, atento às questões sociais e, sobretudo, às ações das celebridades que chamaram a atenção do público nos últimos dias.
- Os temas predominantes das charges do *corpus* foram: fatos locais (o preço da passagem de ônibus aos domingos, exposição agropecuária, câmeras de vigilância quebradas, as ruas emburacadas, o prefeito da cidade), a violência no Rio de Janeiro, um partido político.
- Apenas uma das charges do *corpus* não apresenta (charge 5) a imagem centralizada.
- Na charge sobre o RJ, a imagem do Cristo Redentor com máscara de mergulho está centralizada, o que ativa inferências necessárias para a leitura.
- Estratégia discursiva para os efeitos de humor: 1) a ironia. Esse parece ser o recurso predominante para criar uma situação absurda

- e humorística. Por exemplo, na charge 9 do *corpus*, a frase “ Sorria! Você está sendo filmado!”, é retomada como “ Sorria! Você não está sendo filmado!”, enquanto o ladrão acena para a câmera.
- Estratégias discursivas para efeito de humor: 2) a metonímia, pelos traços caricaturados para trazer à memória do leitor a referência da celebridade caricaturada ou do fato que se refere a ela. Por exemplo: a) o político (sempre sorrindo, usando terno e gravata); b) o ladrão (de máscara, carregando um saco de dinheiro); c) os problemas do Rio de Janeiro: (o Cristo Redentor com expressão “ zangada”); o transporte público: um ônibus “melancólico”); d) a exposição agropecuária: (vacas se divertindo nos brinquedos do parque); o jogador de futebol que engordou : a barriga é uma bola de futebol; as explicações confusas do prefeito: da cabeça saem pontos de interrogação etc. .
 - Estratégias discursivas para efeitos de humor: 3) a metáfora, pelos traços que são resultantes da comparação entre a pessoa ou fato caricaturado, a reprodução ilustrada dá ênfase a certas particularidades: o nariz, a boca, a ausência de cabelos na cabeça, o formato dos cabelos, os dentes, os óculos etc. Também podem ser metaforizados objetos, como nos textos analisados: a) bolsos vazios (representam a falta de dinheiro); b) a raposa (personificando o político desonesto); c) o ato de jogar no lixo (representando o esquecimento da população sobre os escândalos da política; um pássaro (tucano) representando o partido que vai dando bicadas o outro partido) etc. As cores que aparecem nos desenhos funcionam também como índices simbólicos: o azul-água, o verde- dinheiro, vermelho- sangue e o marrom como a lama, sujeira.
 - As ironias, metáforas, associações, comparações, personificação etc. precisam ser “lidos”, interpretados e compreendidos pelo leitor letrado, ou seja, que está familiarizado com a leitura de jornais e revistas e com os temas dos noticiários.
 - O suporte: as charges sofrem influência do suporte no qual circulam e, especialmente as que são publicadas na Folha de Londrina trazem a predominância de temas locais. Já as charges dos jornais de circulação mais ampla, abordam temáticas de alcance mais amplo, no nível do estadual e nacional. São raras as charges (no jornal local) que tematizam celebridades ou fatos internacionais.
 - Como mobiliza atitude discursiva do argumentar, o tema das charges é representado com o elemento gráfico, mas permite que o leitor perceba o discurso polifônico em que muitas vezes se entrecruzam: vozes de instâncias sociais (como a do cotidiano, da política, judiciário, religiosa etc), a voz do enunciador, a voz do

leitor, a voz do suporte no qual circula (a linha editorial do jornal).

A professora Célia tomara a decisão de que os aspectos discursivos ligados ao discurso argumentativo das charges no Caderno Opinião da Folha de Londrina, assim como os recursos gráficos e visuais receberiam especial atenção, tais como a cor, o traço caricatural das personagens, os desenhos do entorno, personagens, balões, localização na página do jornal, editoração etc, buscando ampliar e aprofundar a percepção que os alunos tinham do gênero, considerando o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção que seriam testadas na produção final de charges que seriam expostas em um mural no corredor principal da escola.

Dessa forma, a elaboração do modelo didático de um gênero complexo como a charge envolveu uma multiplicidade de aspectos que perpassam pela linguagem verbal e não verbal que constituíram novos desafios para a elaboração daquele instrumento. Por se tratar de um gênero multimodal, a professora demonstrou preocupação com as tarefas que seriam propostas aos alunos que mediassem a compreensão das características plurissemióticas daquela prática comunicativa: gestos e mímicas associados aos enunciados verbais contribuindo para a identificação das personagens “retratadas” na charge. Sobre essa questão, Bronckart (2008, p.106) salienta que tais características requerem uma “abordagem multimodal voltada para os mecanismos de orientação recíproca do agir verbal e do agir não verbal e para os efeitos dessa interdependência na elaboração das significações”.

Do modelo didático a professora passou à elaboração de uma sequência didática que integralizou o Campo I das Atividades de Integração Teórico-Práticas, conforme o quadro esquemático apresentado a seguir:



A *sinopse da sequência didática* resultante das características apontadas pelo modelo didático elaborado pela professora forneceu uma visão global seqüencial e hierárquica sobre “os principais conteúdos e ações em uma unidade tangível” (DOLZ et al, 2005). As oficinas foram ordenadas e dispostas em três níveis: o nível inferior, o nível intermediário e o nível superior/ macroestrutural (GAGNON, 2010).

UM OBJETO SOCIAL DIDATIZADO

As atividades articuladas a uma sequência didática constituem as ferramentas que indicam como o objeto social será institucionalizado e presentificado na sala de aula. O projeto da professora Célia se assemelha à estrutura prototípica das sequências didáticas conforme são concebidas por Schneuwly e Dolz (2004). Por decisão da professora, a primeira das três etapas interrelacionadas não se realizou pelas especificidades do objeto de transposição (charges), cuja textualização se faz por meio de diferentes materialidades linguísticas, seja a linguagem verbal, a não-verbal ou ainda pela combinação dessas linguagens. Ela optou por enfatizar o momento de reconhecimento do gênero e não realizar a primeira etapa em deveria ser solicitada uma *primeira produção de texto* para avaliar as capacidades iniciais dos alunos e para serem identificados seus problemas. Na segunda etapa, a professora planejou desenvolver oficinas/módulos, nos quais os alunos realizam diferentes atividades direcionadas para o projeto de apropriação das características fundamentais do gênero estudado. Finalmente, na terceira, ela planejou solicitar uma *produção final*, em que os alunos avaliam e revisam suas produções iniciais, guiados por uma *Grade de Controle*, construída individual e/ou coletivamente durante as oficinas. Dessa forma, ao final, os alunos poderiam colocar em prática, de forma global, os conhecimentos e os procedimentos aprendidos, em função dos objetivos e das atividades realizadas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

O *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (PDE-PR, 2009) se constituiu, portanto, em uma *seqüência didática* constituída por um conjunto de atividades que apresentaram um número limitado e preciso de objetivos e organizadas no quadro de um *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas do gênero, com a finalidade de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante. Nessa sequência didática, cada oficina/módulo compreende objetivos específicos relacionados ao objeto de ensino, em um movimento de dupla semiotização: da transposição externa (dos saberes sobre o gênero de referência) e da transposição interna (do objeto social transformado em objeto de ensino). Os *gestos didáticos específicos* que emergem do estilo particular de ensinar dela, podem ser

percebidos na forma como procede em sala de aula. A tabela a seguir apresenta uma síntese dos movimentos realizados para a transposição dos saberes (externos) que a professora considerou pertinentes ao contexto educacional (interna) sobre o objeto social de referência:

Tabela 2: A transposição de um objeto social no sistema didático

| | | |
|---|---|--|
| Transposição externa do objeto social: | Transposição interna do objeto de ensino concretizada pelos gestos didáticos específicos (o estilo da professora) | |
| - objetos de ensino materializados nos gestos didáticos | <p>a) Do ponto de vista dos gestos didáticos multimodais verbais e corporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perguntas incentivadoras de reflexão sobre o objeto; - ativação de inferências para a interpretação efeitos de sentido das ; - apelo à memória por exemplos orais para análise; - jogo de pergunta-resposta; - Incentivação da ação por meio de sequências esquematizadoras (roteiros); - perguntas auxiliadoras para identificação de aspectos do contexto de produção; - ativação de esquemas para organização de painéis de fotos; - ativação de descrições para elaboração das descrições físicas das celebridades; - etc | <p>b) Do ponto de vista das decisões particulares da professora para acionar ferramentas de mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abre pasta contendo textos dos gêneros do Caderno de Opinião do jornal local, os textos já se encontram recortados do suporte; - entrega etiquetas para os alunos preencherem com a identificação do gênero; - entrega notícias de jornal envolvendo celebridades; - faz desenhos na lousa para representar aspectos relacionados ao contexto de produção (enunciador, objetivo, destinatário, suporte de circulação); - desenha na lousa tabela com a opinião, o argumento e a justificativa do argumento; - distribui fotos de celebridades publicadas em revistas e jornais; - etc. |

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Como ficou demonstrado, o modelo didático elaborado pela professora do PDE sob nossa orientação reuniu “saberes” sobre o gênero de referência que constituíram aspectos a serem adaptados e transformados

em objetos de ensino na sequência de atividades modulares que ela iria planejar.

Nessa transposição do externo para o interno, ela institucionalizou uma prática discursiva de referência que passou a ser objeto de ensino. Para isso, a professora recortou partes do objeto social (*elementarização*) que eram pertinentes e adequados aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Entre os objetos de ensino que selecionou para o seu *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola* (PDE-2009), pode-se observar que ela deu destaque à questão polêmica que envolve os gêneros do discurso argumentativo (*agrupamento do argumentar*, cf. SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

A questão polêmica foi objeto de diferentes *tarefas* propostas aos alunos, o que pode ser verificado nas oficinas 1, 2, 3 e 4. Isso se justifica pelas representações da professora sobre o que seja ensinar língua portuguesa a alunos que atingiram a maioria eleitoral (portanto, são eleitores), à importância que ela dá ao engajamento político e crítico nessa faixa etária, à proximidade do vestibular (na Universidade Estadual de Londrina, o texto de opinião tem estado presente no vestibular com o título de “dissertação argumentativa”). Como o referido *Projeto de Implementação PDE* inclui também a transposição didática do texto de opinião, a professora considerou pertinente o trabalho com as charges.

A professora, ao ser autoconfrontada (CLOT, 2006) com os registros gravados e anotações de campo das aulas (a cargo de pesquisadoras ICC sob nossa orientação), observou que alguns gestos didáticos específicos de sua rotina em sala de aula poderiam ser revistos e modificados. Nos limites deste espaço, podemos apenas sintetizar alguns “pontos de fuga” apontados por ela a alguns dos objetivos do trabalho planejado, o que fez com que o trabalho efetivamente transposto para a sala de aula apresentasse incompletudes ou insuficiências – que ela própria conseguiu localizar. Por exemplo:

Ela não apresentou à classe o jornal local em uma edição completa, apenas apresentou o Caderno Opinião. O seu gesto deveria ser o de proporcionar aos alunos o contato direto com os jornais, considerando que aquela escola participa do *Projeto Folha Cidadania* e na biblioteca existem pilhas de edições enviadas pelo jornal local.

Ela abre pastas contendo diferentes gêneros de texto já recortados do suporte real, quando poderia ter solicitado aos alunos que fizessem isso, como forma de incentivar o letramento pelo contato direto com o jornal (que poderia constituir um momento para a leitura do jornal). O mesmo gesto se pode observar quando ela entrega as etiquetas a serem afixadas sob diferentes gêneros de texto colados na lousa. O mesmo se repete ao “entregar” notícias de jornais aos alunos, na oficina 3. Com esse gesto, a professora cria um obstáculo para evento de letramento que

aconteceria se os alunos tivessem pesquisado notícias em jornais, lido, refletido e, finalmente, selecionado (por si próprios) as notícias de seu interesse sobre celebridades para a sala de aula. O mesmo se repete em relação ao gesto de levar para a sala de aula as fotos das celebridades: ela poupou seus alunos ao executar a tarefa que deveria ser deles: pesquisar, ler, selecionar, recortar e expor aos colegas o resultado da busca.

A impressão que fica é a de que tais gestos não fazem parte do cotidiano das aulas dessa professora. Ela trabalha conteúdos escolarizados, ou seja, objetos do aprender escolarizado e não introduz, na sala de aula, objetos sociais que circulam externamente à escola, artefatos socioculturais que permeiam a vida dos cidadãos que se encontram na vida real, fora da sala de aula. Ao não disponibilizar jornais impressos ou *on line*, revistas impressas ou *on line*, a professora fechou as portas da sala de aula para artefatos culturais com os quais convivemos diariamente – nos ambientes letrados.

Para a avaliação sobre os resultados das aprendizagens dos alunos alcançados no *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola*, trabalhamos colaborativamente com aquela professora do PDE para chegarmos à comparação de dados emergentes das *produções intermediárias* e da *produção final* das charges dos alunos (NASCIMENTO, 2010). Os resultados demonstraram que o contexto escolar de aplicação da Proposta constituiu um obstáculo para a execução de várias atividades que tinham sido planejadas, como por exemplo, não se realizou a entrevista ao chargista da cidade que produz as charges para o jornal local. As constantes alterações no andamento do tempo escolar, provocadas por atividades extras como palestras, interrupções provocadas pela entrada de pessoas na sala de aula para tratar de questões burocráticas, as faltas frequentes dos alunos de curso noturno, a falta de energia elétrica em uma das noites, e a interrupção de aulas para jogos escolares, impuseram, à professora, a necessidade de adaptação/alteração do cronograma relacionado ao trabalho planejado. Aspectos que devemos lamentar diante do quadro de baixo letramento encontrado no ensino médio da escola pública brasileira.

A professora deixou evidente, em sua auto-avaliação, a importância do trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística, salientando que os alunos se divertiram lendo e produzindo charges, ao mesmo tempo perceberam diferentes formas de expressar opinião sobre temas polêmicos. O trabalho desenvolvido depois com artigo de opinião completou o seu *Projeto de Implementação Pedagógica*, mas, segundo a própria professora, não foi suficiente, porque “apresentou dificuldades para a implantação em sua totalidade” e porque “alunos do ensino médio de escola pública noturna são difíceis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites deste espaço não nos permitem avançar na análise empírica dos dados que demonstram gestos didáticos fundadores e gestos específicos para o ensino – aprendizagem de um objeto social de referência. Nossas hipóteses de pesquisa nos levam a crer que o enfoque nos gestos profissionais flagrados nos movimentos de implantação de sequências didáticas podem constituir ferramentas importantes nos cursos de formação de professores.

A nossa pesquisa nos leva a uma conclusão preliminar: gestos didáticos (fundadores ou específicos) são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações **do** e **no** trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios. Os gestos dos professores constituem um campo fecundo para pesquisas sobre as representações e crenças dos professores sobre o que significa ensinar língua portuguesa no contexto da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Les styles d’enseignement: un instrument d’analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l’auto-analyse. *Les Sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle*, 4/5, 1998. p. 65-94.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Revista *Letras*, n.º 40. Número Especial em homenagem ao Prof. José Luiz Meurer organizado por MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. . Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas, 2010. PP. 163-177.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; RONVEAUX, C. Les synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: SÉMINAIRE MÉTHODES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUES, 2, 2005, Suíça. *Anais...* Suíça: Villeneuve d'ASCQ, 2005.

DOLZ, J. ; GAGNON, R. & DECÂNDIO, F.R Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

_____. *Éducation & didactique : une tension essentielle*. Paru dans *Éducation et didactique*, vol.4 No. 1/2010, p.9-28.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes, 2006.

DOLZ, J. *Claves para enseñar a escribir*. Facultad de psicología y ciencias de la educación, Universidad de Ginebra (Suíza), 2009. Cópia interna.

_____ J.; BRONCKART, J. P. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In : Dolz, J & Ollagnier, E. (org.). *L'énigme de la compétence em éducation* (Collection Raisons Éducatives). Bruxelles: De Boeck, 2002.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

GAGNON, R. Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné em classe de culture générale. 2010. *Tese (Doutorado)*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève, 2010.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. e colaboradores. *Linguagem e educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-101.

_____ Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *Revista Veredas*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

MACHADO, A. M. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e Colaboradores. *Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009a, p. 51- 92.

NASCIMENTO, E. L. ; GONÇALVES, A.V. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de

Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, n.49, p.241-260.

NASCIMENTO, E.L. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Anais...VI SIGET. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Natal. UFRN. 2011a.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum. Estudos da Linguagem, v.14, no.1*. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade estadual de Londrina. 2011b, p.421-445.

OLIVEIRA, M.K. A mediação simbólica. In: _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997, p.25-55.

PARANÁ. PDE. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. Formação Continuada em Rede. Governo do Estado Paraná. 2009.

RABARDEL, P. Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

_____. La langage comme instrument elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Ed.) *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999, p. 241-265.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, ANNA Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant – Un essai didactique*. *Repères*, 2000. 22, p. 19-38.

_____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes. 2009. p.. 29-45.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SHULMAN, L.S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza*, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC. 1989, p. 9-91.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. 2ª ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.