



A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PELA ARGUMENTAÇÃO

ACTIVITY THEORY SOCIO-CULTURAL-HISTORICAL: A PROPOSAL FOR THE PRACTICAL PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS BY ARGUMENT

Juliana Ormastroni de Carvalho Santos¹⁹ & Maria Suzett Biembengut Santade²⁰

Resumo:

Este artigo discute a produção escrita como prática social numa pesquisa organizada para compreender e transformar modos sobre como criar contextos (zpbs) em que o aluno do 1º ano do Ensino Médio, nas relações colaborativo-críticas da sala de aula, aproprie-se da produção escrita como um movimento enunciativo, enunciativo discursivo e enunciativo linguístico na compreensão e escrita de textos que se organizem pela argumentação. Discute também a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), fruto dos trabalhos de Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) e Leontiev (1934/2001) e Engeström (1999, 2002, 2011), teoria que parte da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência (funções psicológicas superiores) e do desenvolvimento humano. A TASHC possui função transformadora na medida em que reconhece e assegura, por meio diálogo e da colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade. Nesse processo, os instrumentos psicológicos, definidos por Vygotsky como dispositivos para dominar processos mentais, são meios pelos quais os sujeitos organizam uma atividade conforme suas necessidades, além de transformarem e produzirem novos comportamentos. Assim, tendo em vista nosso objeto de pesquisa, isto é, o domínio dos alunos quanto aos processos da produção escrita dos gêneros que se organizam pela argumentação, reconhecemos os gêneros como instrumentos psicológicos da atividade, uma vez que eles medeiam a relação entre os sujeitos da pesquisa e o objeto que pretendemos desenvolver.

Palavras-chave: Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Produção de Textos Escritos; Argumentação.

Abstract:

¹⁹ PUCSP / FIMI-Mogi Guaçu / SELEPROT-UERJ. Professora de Língua Portuguesa da FIMI (Faculdades Integradas Maria Imaculada). Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. juocs@bol.com.br

²⁰ FIMI e FMPFM-Mogi Guaçu / SELEPROT-UERJ. Pós-doutora em Educação (2008) em Metodologia do Ensino do Português, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho-IEP-UMINHO, Braga-Portugal, com o projeto "Aspectos da Formação de Professor de Português em Portugal e no Brasil", sob a supervisão do Prof. Catedrático Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro. Pós-doutora em Letras (2006) na Linha de Pesquisa: Ensino da língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ-Brasil, com o projeto "A PALAVRA E O DESENHO: uma interação da semântica e da semiótica na aprendizagem da língua", sob a supervisão da Profª Doutora Darcília Simões. Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Letras Vernáculas - Francês e Inglês em Línguas e Literaturas. Coordenadora e Professora Titular do Curso de Letras na Graduação & Pós-Graduação Lato Sensu das Faculdades Integradas Maria Imaculada-FIMI e Professora Titular da Faculdade Municipal Professor Franco Montoro-FMPFM de Mogi Guaçu-SP-Brasil. Pesquisadora e participante dos Grupos de Pesquisa Semiótica, leitura e produção de textos (SELEPROT-UERJ-CNPq) e Crítica Textual e Edição de Textos (UERJ-CNPq). suzett.santade@gmail.com





This article discusses the writing as social practice in an organized search for understanding and transforming ways about creating contexts (zpbs) in which the student on 1st year of high school, in relationship with a collaborative-critical classroom, takes ownership of production written as a movement of enunciation, of enunciation and discursive enunciation in language comprehension and writing texts that are organized by argument. It also discusses the Activity Theory Socio-Historical-Cultural (TASHC) result of the work of Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) and Leontiev (1934/2001) and Engeström (1999, 2002, 2011), part of prospect theory socio-cultural-historical in which the subject and the social dimension are considered in the development of consciousness (higher psychological functions) and human development. The TASHC transformative function in that it recognizes and ensures, through dialogue and cooperation, the relationship between the subject, its historicity and its reality. In this process, the psychological instruments, defined by Vygotsky as devices for restraining mental processes are the means by which individuals organize an activity to suit their needs, and transform and produce new behaviors. Thus, in view of our research object, i.e., the domain of students in the processes of production genres of writing that are organized by argument, we recognize the genders as an instrument of psychological activity since they mediate the relationship between the research subjects and the object that we want to develop.

Key-words: Activity Theory Socio-Cultural-Historical; production of written texts; argumentation.

Introdução

Este artigo discute a fase inicial de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Valendo-se da dificuldade enfrentada pelos alunos do Ensino Médio que se apropriam da organização argumentativa na produção escrita como prática social, este trabalho enfoca a produção escrita como prática social, com base nas discussões de Rojo (2009), Dolz e Schneuwly (2004) e Liberali (2009). Está organizado para compreender e transformar modos sobre como criar contextos (zpbs) em que os alunos do 1º ano do Ensino Médio, nas relações colaborativo-críticas da sala de aula, apropriem-se da produção escrita como um movimento (i) enunciativo, (ii) enunciativo discursivo e (iii) enunciativo linguístico na compreensão e escrita dos textos que se organizem pela argumentação, com base nas discussões de Bakhtin (1959/2011), Bakhtin/Voloschinov, (1929/1992) e outros pesquisadores que avançaram estas discussões (e.g., Schneuwly e Dolz; Dolz e Schneuwly, Rojo). São objetivos específicos de a pesquisa criar contextos para: (1) compreensão da organização de textos diversos que se organizem pela argumentação; (2) discussão do contexto enunciativo, enunciativo discursivo e enunciativo linguístico de gêneros orais e escritos; (3) estabelecimento de momentos de elaboração dos textos escritos e revisões individuais e coletivas dos mesmos; (4) desenvolvimento de um blog da sala para que os alunos da mesma e de outras séries possam ler e comentar a produção dos colegas e apontar possíveis orientações ao trabalho com textos argumentativos escritos no Ensino Médio. A pesquisa está embasada no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), fruto dos trabalhos de Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) e Leontiev (1934/2001) e Engeström (1999, 2002, 2011) e na compreensão de leitura e escrita como práticas





sociais e propõe um olhar para a argumentação que abandona a visão de convencimento e dá lugar à negociação.

Este texto organiza-se de modo a apresentar os pressupostos teóricos sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, os conceitos e o papel da mediação e a importância dos gêneros como instrumento mediador da Atividade.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Em consonância com a visão de que o ser humano age e constrói a história em contextos específicos, o presente trabalho segue os pressupostos teóricos Vygotsky (1934/2001), o qual parte da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência (funções psicológico- superiores) e do desenvolvimento humano. Baseado no materialismo histórico-dialético (Marx, 1844/2004), Vygotsky compreende que a construção da consciência ocorre por meio das relações sociais mediadas por artefatos culturais, ou seja, a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos, de modo que

as origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (p. 25).

Como se observa, Vygotsky, em sua teoria do desenvolvimento, considerou as implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas e colocou o ser humano como protagonista da própria aprendizagem. Por isso, este trabalho segue a proposta Vygotskyana segundo a qual desenvolvimento e aprendizagem não são produtos cognitivos individuais (Stetsenko, 2011), mas contemplam os aspectos culturais, compreendidos como “os meios socialmente estruturados”, e históricos, definidos como instrumentos culturais “que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento” (Vygotsky 1934/2001, p. 26). Assim, segundo Stetsenko (2011), Vygotsky focaliza o desenvolvimento psicológico dos homens como processo em constante transformação, numa relação aberta e dinâmica entre organismos e seus ambientes, sob uma abordagem teórica que privilegia a mudança, como esclarecem John-Steiner e Soubberman (1991) sobre o autor russo:

Ele jamais identifica o desenvolvimento histórico da humanidade com os estágios do desenvolvimento individual [...]. Na verdade, sua preocupação está voltada para as consequências da atividade humana na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade. Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja vinculado às condições materiais de sua época, é





também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro (p.85).

Nessa perspectiva que retoma os pressupostos marxistas de condições materiais e de transformação social, toma-se como base para o processo ensino-aprendizagem a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), cuja origem remonta à filosofia alemã (de Kant a Hegel), ao marxismo, à psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e às contribuições de Engeström (1999), a fim de analisar o desenvolvimento da mente humana em situações de *atividade social prática*, enfatizando os impactos psicológicos da atividade organizada e as condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade. A TASHC possui função transformadora na medida em que reconhece e assegura, por meio diálogo e da colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, numa rede de relações culturais (Schettini, 2009). O potencial transformador da TASHC, com base na retomada da ideia de prática revolucionária de Marx, não se restringe em analisar e explicar a realidade, mas pode também gerar novas práticas e promover mudanças devido a seu caráter intervencionista (Sannino, 2011). Ainda segundo Sannino (*op. cit.*), a TASHC, por meio do uso de ferramentas e de intervenções, constitui um movimento dialético realizado pela ação transformadora do sujeito que altera um objeto por meio do instrumento. Mais uma vez, o foco desta pesquisa, a transformação de práticas de escrita e fracassos cristalizados no contexto escolar, encontra respaldo na TASHC, porque considera a atividade em um processo *cultural*, isto é, inserido “num determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura” e *histórico*, “pois os sujeitos dessa atividade se constituíram ao longo de uma História com identidades peculiares forjadas no processo histórico” (Liberali, 2011, p. 44).

Os diversos modos como o conceito de Atividade foi sendo expandido para construir a TASHC é discutido por inúmeros pesquisadores, como Daniels (2003, 2008), Engeström (1999, 2002, 2008, 2011), Kozulin (2002), Magalhães (2009, 2011), Sanino (2011) e Stetsenko (2011). Iniciada por Vygotsky, o conceito de atividade enfocava a discussão de mediação por artefatos e instrumentos culturais e superava a ideia de que o ato humano é a resposta a um estímulo, pois se constitui uma ação mediada por um componente cultural. Atividade era entendida como um princípio explicativo da constituição da consciência, que seria construída por meio das relações sociais (Kozulin, 2002).

Leontiev retoma essa discussão e enfatiza a mediação por instrumentos na produção do objeto na atividade (Engeström, 1999). Enquanto Vygotsky defendia a mediação por ferramentas culturais com foco na palavra como recurso mediador central, Leontiev enfatizava as relações sociais e regras de conduta governadas por instituições culturais, políticas e econômicas e, por isso, inclui ao contexto da atividade as regras, a comunidade e a divisão de trabalho e expande a unidade de análise de ação individual para atividade coletiva. Conforme Leontiev (1978), o que





distingue uma atividade de outra é o seu objeto. Toda atividade parte de uma necessidade que só pode ser satisfeita quando há um objeto, ou seja, um motivo para isso. O motivo impulsiona a atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto, portanto, a atividade só existe se há um motivo.

Engeström (1999) retoma a discussão de Vygotsky e Leontiev e propõe a atividade como uma formação coletiva e sistêmica, em que a comunidade, as regras e divisão de trabalho são analisadas, bem como suas interações recíprocas em “sistemas que produzem eventos e ações e evoluem ao longo de períodos do tempo sócio-histórico” (Engeström, 2008, p. 5). Nesses sistemas de atividade, as ações orientadas ao objeto são sempre ambíguas, caracterizadas pela surpresa e pela interpretação e, por isso, essas ações geram conflitos e provocam o movimento de negociação, fato que tornam as ações potencialmente transformadoras. Ao incorporar a ideia de redes ao sistema de atividade sempre em expansão e a natureza conflitual da prática social, a contradição passa a ser considerada como fator de desenvolvimento e de transformação. É importante ressaltar que contradição não deve ser entendida como problemas ou conflitos, mas como “tensões estruturais historicamente acumuladas em e entre sistemas de atividade [...] [que] geram distúrbios e conflitos, mas também tentativas inovadoras para mudar a atividade” (Engeström, 2011, p. 609).

Engeström (1999, *apud* Daniels 2008) sugere cinco princípios da TASHC. O primeiro deles considera o sistema de atividade mediado por um instrumento e orientado por objeto como unidade de análise. O segundo refere-se à multiplicidade de vozes, entendidas como os diversos pontos de vista dos participantes que fazem da atividade uma fonte de tensão e de negociação. A historicidade dos sujeitos, da atividade, dos objetos, das ideias e das ferramentas teóricas que moldaram a atividade constitui o terceiro princípio. O quarto princípio reconhece o papel das contradições como fonte de mudança e desenvolvimento e, como último princípio consta a transformação expansiva, realizada quando o objeto e o motivo do objeto são novamente conceituados e ampliam o objeto da atividade anterior.

O desenvolvimento de atividades sócio-histórico-culturais visa desenvolver ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, de múltiplas perspectivas e de interações que, a partir de pontos de vista contraditórios, geram tensão, necessidade de tradução e negociação de modo a chegar a um novo conhecimento. Mais especificamente, vemos na TASHC o potencial de mudança nas práticas de escrita no Ensino Médio, num processo em que o aluno é visto como um sujeito cultural, histórico, ativo e agente de seu desenvolvimento. Por meio da TASHC, temos a possibilidade de dar protagonismo aos discentes, seja nas relações que mantêm entre si ou na ação orientada ao objeto (Engeström, 2011).

O interesse pelo ensino por meio de Atividades Sociais justifica-se também por se relacionarem intrinsecamente à vida, pois “ênfatisa o conjunto de ações mobilizadas





por um grupo para alcançar um determinado motivo/ objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos” (LIBERALI, 2009, p. 11).

No quadro teórico da TASHC constam ainda conceitos fundamentais de Vygotsky, como a Mediação e a zpd, que têm relevância central neste trabalho e, por isso, serão desenvolvidos nos subitens seguintes.

As questões de Vygotsky nas construções colaborativas mediadas por artefatos culturais

A TA, desenvolvida a partir do conceito de mediação, proposto por Vygotsky (DANIELS, 2003), descreve a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente pelo uso de instrumentos. Vygotsky retoma as concepções de Engels sobre o uso de instrumentos como meio de transformar a natureza conforme a necessidade humana e, assim, dominá-la (Cole e Scribner, 1991, apud Daniels, *op. cit.*).

O conceito de mediação é fundamental para o entendimento da psicologia cultural de Vygotsky, cuja abordagem histórico-cultural salienta a ação mediada num contexto, busca a análise da vida cotidiana, pressupõe que a mente é co-construída com outras pessoas na atividade mediada e que os indivíduos são seres ativos de seu desenvolvimento (Cole, 1996, apud Daniels, 2003). Portanto, para o estudioso russo, aprendizagem e desenvolvimento são processos compartilhados, mediados, sendo a mediação um dos conceitos mais relevantes para a prática pedagógica por criar um conjunto de possibilidades individuais de compreensão. A mediação foi proposta por Vygotsky a partir da tríade sujeito, ferramentas culturais e objeto, sobre a qual “a estrutura e o desenvolvimento de processos psicológicos humanos surgem através de atividade prática culturalmente mediada, historicamente desenvolvida” (Cole, 1996, p. 108, apud Daniels, 2008, p. 165).

O foco na mediação cultural proposto por Vygotsky foi contestado por Leontiev que introduziu e enfatizou as relações sociais, ou seja, a comunidade, e as regras de conduta que são entendidas como as normas governadas por instituições culturais, políticas e econômicas (Cole e Engeström, 1993, apud Daniels, 2008). Para Leontiev, a atividade envolve a noção de objeto e de motivação, ou seja, diferentes possibilidades motivadoras estão embutidas no objeto que podem criar uma necessidade coletiva. Dessa forma, a necessidade de um grupo motiva-o a planejar e executar uma atividade com vistas a um objeto que solucionará ou trará superação do problema inicial.

No contexto em que ocorre a mediação, o sujeito é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os artefatos mediadores são objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado; e o objeto refere-se ao material bruto sobre o qual o sujeito vai agir mediado pelas ferramentas, em interações com outras pessoas, como confirma Liberali (2009):





Atividade Social é constituída por agentes (**sujeito**) que percebem suas necessidades, são motivados por um propósito (**objeto**), o qual é mediado por artefatos (**instrumentos**) por meio de uma relação entre indivíduos (**comunidade**), que se constitui por regras e por divisão de trabalho (p.19).

Nesse sentido, a proposta e o interesse de pensar a realidade e transformá-la a fim de se alcançar melhor participação social por meio do desenvolvimento do domínio dos alunos quanto aos processos de produção escrita dos gêneros que se organizam pela argumentação é possível por meio da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que focaliza o

estudo das *atividades* em que os sujeitos estão em *interação* com outros em contextos *culturais* determinados e *historicamente* dependentes. (...) Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (LIBERALI, 2009, p. 12).

Os componentes de uma atividade podem ser compreendidos conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Componente da Atividade (LIBERALI, 2009, p. 12)

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	É aquela que as ações intermediárias são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Tratou-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Tomamos como instrumento, na conceituação da TASHC, “meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e sofre a ação deles” (Daniels, 2003, pp.





24- 25), para o trabalho com produção de textos escritos, os gêneros do discurso (Bakhtin, 1929/ 1992), que devido a sua relevância, serão tratados na seguinte sessão.

Os gêneros como instrumentos na TASHC

Por volta de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa adotaram o conceito de *gênero*, em detrimento a *tipo*, para o ensino de leitura e produção de textos orais e escritos. As propostas oficiais passaram a dar importância considerável às situações de produção e de circulação dos textos, à significação delas e à noção de gêneros como um instrumento para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais (Rojo e Cordeiro, 2010).

Como vimos, as atividades sociais envolvem comunidade, regras e divisão de trabalho e sujeitos que, numa relação mediada por instrumentos, agem coletivamente em busca da construção de um objeto compartilhado. Nesse processo, os instrumentos psicológicos definidos por Vygotsky como dispositivos para dominar processos mentais (Daniels, 2003) têm grande relevância já que esses artefatos culturais são meios pelos quais os sujeitos organizam uma atividade conforme suas necessidades, além de transformarem e produzirem novos comportamentos. A ideia de mediação traz uma implicação política, já que “os humanos dominam a si mesmos por sistemas culturais simbólicos externos, ao invés de serem subjugados por eles e neles” (Daniels, *op. cit.*, p. 26).

Assim, tendo em vista nosso objeto de pesquisa, isto é, o domínio dos alunos quanto aos processos da produção escrita dos gêneros que se organizam pela argumentação, reconhecemos o gênero como instrumento psicológico da atividade, com base em Schneuwly (2010), que apresenta duas justificativas para essa premissa. A primeira retoma os conceitos vygotskyanos de instrumentos como ferramentas elaboradas a partir de experiências de gerações passadas, que permitem a transmissão de experiências e a execução de outras novas. Tais instrumentos encontram-se entre os indivíduos e orientam, de certo modo, a ação deles e, por isso, dão forma à atividade. Assim, as atividades não existem somente na sua execução, mas nos instrumentos que as representam, de modo que esses podem transformar os comportamentos na medida em que o ato de explorá-los e transformá-los altera também a atividade a que estão ligados.

A segunda explicação diz respeito às duas faces do instrumento: de um lado, o artefato material ou simbólico, que se encontra fora do sujeito e, de outro, os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades de ação, no interior do sujeito, ou seja, para que o instrumento configure-se como mediador e transformador da atividade, é preciso que o sujeito tenha desenvolvido esquemas de sua utilização.





Portanto, os gêneros podem ser considerados instrumentos porque medeiam a relação entre os sujeitos da pesquisa e o objeto que pretendemos desenvolver. Em outras palavras, os diversos gêneros a serem trabalhados na pesquisa (propaganda, carta do leitor, carta de reclamação e artigo de opinião) trazem em si a organização comunicativa, discursiva e linguístico-discursiva que desejamos que os alunos observem, interpretem e desenvolvam. Nesta pesquisa, os gêneros serão instrumentos para que os alunos entrem em contato, leiam, interpretem, reconheçam as características dos gêneros que fazem parte do objeto da atividade: aqueles que se organizam pela argumentação.

O conceito de *gênero*, com base nos estudos de Bakhtin (1979/ 2003), também nos auxilia a compreendê-lo como instrumento:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso (p. 261-262).

Para Schneuwly (2012), há três elementos centrais nessa definição: o primeiro refere-se à escolha de um gênero conforme a situação, ou seja, finalidade, destinatário e conteúdo; o segundo diz respeito a essa escolha diante de uma esfera e de um lugar social que definem um conjunto possível de gêneros e, finalmente, a relativa estabilidade dos gêneros que determinam o que é dizível, a composição (estruturação), um plano comunicacional (Dolz e Schneuwly, 1987) e um estilo, que deve ser visto como elemento do gênero e não como individualidade do locutor.

Como observamos pelas suas características comunicativas voltadas às práticas sociais, o gênero possibilita ao homem expressar-se, mais uma razão pela qual Schneuwly (2010) defende que “o gênero é um instrumento”, já que sua escolha “se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, portanto, aqui, uma relação entre meio-fim” (p. 24) a que poderíamos relacionar ao termo instrumento-e-resultado (Holzman, 2002, Newman e Holzman, 2003, *apud* Magalhães, 2009). Em outras palavras, propomos usar os gêneros como instrumento para que o estudante aproprie-se e internalize suas características na atividade de construí-los, ou melhor, de produzi-los e percebê-los no uso em contexto, considerando as condições de produção, finalidade e organização.





Bibliografia

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 1929/ 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1979/ 2011.

COLE, M. *Cultural psychology: A Once Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Harry. *Vygotsky e a Pesquisa*. São Paulo: Loyola, 2008.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Pour un Enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur, 1998.

ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM, Y. MIETTINEN, R. PUNAMÄKI, R.-L (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge Press, 1999. 19-38.

_____. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19: 31-64, jul./dez. 2002.

_____. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nova York, Cambridge, 2008.

_____. *From design experiments to formative interventions*. 2011 <http://tap.sagepub.com>. Acesso em 12 de março de 2012.

KOZULIN, A., O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137

LIBERALI, F. Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Richmond, 2009.

MAGALHÃES, M.C.C. “O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas”. In: SCHETINI, R.H.DAMIANOVIC, M.C.HAWI, M.M.,SZUNDY, P.T.C. *Vygotsky: uma revisita no início do Século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C. FIDALGO, S. S.(orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 1844/2004.

ROJO, R., CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. (org. e trad.). In: ROJO, Roxane (org. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.





SANNINO, A. *A teoria da atividade como uma teoria ativista e intervencionista*. Theory & Psychology. 2011. p. 1-27. <http://tap.sagepub.com>. Acesso em 20 de abril de 2012.

SCHETTINI, R.H. “A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural”. In: SCHETTINI, R.H.DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M. SZUNDY, P.T.C. *Vygotsky: uma revisita no Século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. pp. 219-232.

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipos de discurso: considerações tipológicas e ontogenéticas”. In: ROJO, Roxane (org. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. DOLZ, Joaquim. “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”. In: ROJO, Roxane (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. “La planification langagière chez l’enfant”. *Revue Suisse de psychologie pure et appliquée*. 1987.

STETSENKO, A. “From Relational Ontology to Transformative Activist Stance on Development and Learning: Expanding Vygotsky’s” (CHAT) Project. In: JONES, P. (ed.), *Marxism and Education: Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. pp.165-192.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2001.

