

GÊNEROS COMO FORMAS DE VIDA, MODOS DE SER: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

Christiane HEEMANN*

ABSTRACT: Considering genres as social action and regarding the social aspects of a community can incorporate interests and values from a particular social group and reinforce social rules and relations between writer and reader. Under this perspective, text can have effects on people's lives, can change knowledge, beliefs, attitudes and values. When keeping the focus on textual genres, we can analyze not only the language functioning, but also the functioning of a community mediated by discursive activity, studying and understanding how the language acts as a mediating instrument among the subjects of social action. Texts acquire life through activity that is being developed, and studying them without studying their context is separating writing from its motive. Taking an activity as language use in sociocultural and historical contexts, we can understand that language is a mediating instrument (VYGOTSKY, 1978) that provides the construction of a basis for a discursive action.

KEYWORDS: genre; activity theory; learning community.

1. Introdução

A vasta publicação na área de gêneros dá-nos a falsa impressão que o assunto poderia encontrar-se esgotado. No Brasil, tal assunto vem aparecendo em pesquisa acadêmico-científicas desde o final dos anos 90. Falar do uso de diferentes gêneros tornou-se até um modismo na escola após os PCNs. É consenso trabalhar com gêneros no ensino de línguas, seja no ensino de língua materna ou estrangeira, pois com base nos gêneros podemos desenvolver um trabalho de produção textual com materiais que efetivamente circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2002). Ao mantermos o foco nos gêneros textuais, podemos analisar mais do que simplesmente o funcionamento da língua; podemos chegar ao próprio funcionamento de uma sociedade mediada pelas atividades discursivas, estudando e entendendo como essa língua age com um instrumento mediador entre os sujeitos da ação social. Isso porque os gêneros são “parte integrante da estrutura social e não simplesmente reflexo dessa estrutura” (MARCUSCHI, 2002 p.1); ainda, como postula Schneuwly, “gênero é um instrumento” (2004, p.23).

Nessa perspectiva, há uma atividade que é necessariamente concebida por uma ação que é mediada por objetos específicos (instrumentos), “socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Segundo esse autor, os instrumentos medeiam uma atividade, dão-lhe certa forma, representam, materializam e significam uma atividade; e transformam comportamentos numa situação. Para esse instrumento se tornar mediador, ou seja, transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, que constrói os esquemas para sua utilização. Tomando a atividade como o uso da linguagem em contextos sócio-histórico-culturais específicos, com objetivos determinados, pode-se entender que, segundo Vygotsky (1978), a linguagem é um instrumento mediador que possibilita a construção de uma base de orientação para uma ação discursiva.

* Doutoranda; Universidade Católica de Pelotas (RS)

Temos a tendência a identificar e definir gêneros por determinadas características sinalizadoras, o que é bastante útil para que possamos interpretar e atribuir sentido aos documentos em geral. No entanto, aos vermos gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos faz com que vejamos estes gêneros como atemporais e iguais para todo mundo. Olhar para os gêneros como apenas um conjunto de traços textuais que caracterizam um determinado tipo de texto não leva em conta, no uso e na construção de sentidos, o papel dos indivíduos que escrevem seus textos. O gênero é uma categoria essencialmente sócio-histórica em constante mudança.

Para Bazerman (2005), desde o advento da escrita, poderosas funções da sociedade têm sido mediadas por textos escritos. Para ele o desenvolvimento da escrita “tem sido acompanhado por uma proliferação de formas escritas e situações que requerem a escrita – encaixadas dentro de sistemas de atividades cada vez mais complexos” (p. 15). Para executar tais atividades, é necessário o aumento do número de pessoas habilitadas para lidar com essas diversas formas de escrita. Entender a escrita não é somente um problema da Linguística, mas principalmente da educação. Assim, o ensino da leitura e da escrita deve ir além de textos bem formados, com observação de todas as regras gramaticais, mas muitas vezes sem conteúdo algum, sem nenhuma argumentação. Neste sentido, Bazerman (2005) afirma que

Primeiro, o escrever bem requer mais do que produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos aos terminarem os seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. (...) os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (p. 16)

Cada uma dessas realizações leva o ensino e a aprendizagem da escrita para além das formas gerais de correção e para dentro da variedade de enunciados e formas da escrita. Tal abordagem entende em aceitar o gênero como algo que as pessoas produzem e usam a partir de motivos e ações típicos do seu cotidiano associados com as suas atividades. Os textos materializam-se em formas as mais diversas e funcionam de modos diferentes em situações sociais do dia-a-dia. Isso não quer dizer que os gêneros são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas (MARCUSCHI, 2002), também posição central de Bakhtin (1997) que tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Escrever determinados textos em determinadas atividades faz com que vejamos sistemas organizacionais bem articulados dentro dos quais tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com conseqüências familiares e de fácil compreensão. “Temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 21). Chamaremos de “gêneros textuais” a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas relativamente estáveis, conforme Bakhtin, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem na sociedade. Para Bakhtin (1997), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados,

funcionam como modelos comunicativos globais representando o conhecimento social localizado em uma dada situação concreta. É sob esta perspectiva que o presente trabalho foi desenvolvido.

2. Os gêneros como ação social

A idéia de que é impossível desvincular a linguagem da atividade humana está relacionada com a noção de gêneros. No entanto não podemos falar de gêneros “sem pensar na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2002, p.38). O estudo do gênero como ação social envolve participantes específicos em momentos e lugares específicos, é o objetivo central da corrente que aborda o “gênero como ação social” (MILLER, 1994), cuja abordagem propõe olhar a escrita como a instância que visa atingir determinado propósito em determinada ação social. Assim, quando se considera o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, focaliza-se o que as pessoas fazem e como os textos ajudam a fazê-lo (BAZERMAN, 2005).

O estudo dos gêneros reúne análises de textos e discursos com uma visão da sociedade, tratando a linguagem em seu cotidiano nas mais diferentes formas e situações. Sob esta visão, podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social” (MILLER, 1994). E se gênero representa ação, envolve também situação e motivo, porque a ação humana, ainda que simbólica ou não, “só pode ser interpretada dentro de um contexto situacional e por meio de atribuição de motivos” (idem, p.24).

Na abordagem de gêneros como ação social, orientada principalmente para aspectos sociais das comunidades, os gêneros podem incorporar interesses e valores de um grupo social em particular e reforçar regras sociais e relações entre escritores e leitores. Nessa perspectiva, textos podem ter efeitos sobre a vida das pessoas, podem mudar conhecimentos, crenças, atitudes e valores. Assim, para termos os significados compreendidos, é preciso entender a relação entre os participantes do evento social de que o texto faz parte. Na concepção de Bazerman (2006),

[g]êneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (p.23)

Bazerman advoga que pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também damos significado a um processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Para ele, os gêneros surgem a partir de um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades anteriormente já existentes. Tal visão compartilha da idéia de que um gênero deve ser trabalhado com a compreensão do seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados em uma cultura e uma determinada instituição (MARCUSCHI, 2005). Os gêneros, para Bazerman, estão ligados as nossas ações diárias; uma vez que somos seres sociais, e nesta condição agimos discursivamente na sociedade, o nosso engajamento pessoal na sociedade se dá por meio dos gêneros. Para aquele autor, “dominar gêneros, é agir politicamente” (MARCUSCHI, 2005).

Definir gêneros apenas como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. (BAZERMAN, 2005). Os gêneros emergem

nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os textos produzidos por uma pessoa no exercício de uma determinada atividade correspondem, segundo Bazerman (2005), a um conjunto de gêneros. Esse conjunto corresponde a todos os gêneros utilizados por um sujeito para exercer o seu papel dentro do grupo em que participa. A identificação de um conjunto de gêneros possibilita a identificação das atividades típicas de um determinado profissional no desempenho de sua atividade.

3. Teoria da Atividade: sistema de atividade produção de texto acadêmico online

A teoria da atividade é um suporte filosófico sócio-histórico e sócio-cultural que estuda as práticas humanas – as atividades – como processos de desenvolvimento. A teoria da atividade tem suas raízes na filosofia alemã do século XIX com Kant e Hegel e no materialismo dialético de Marx e Engels; mas ela foi iniciada mesmo por um grupo de psicólogos russos liderado por Vygotsky e seus colegas Leontiev e Luria por volta dos anos vinte. Dentro de uma visão bem geral de descrição, os seguidores da teoria da atividade procuram analisar o desenvolvimento da consciência dentro da atividade prática social (DANIELS, 2008)

A teoria da atividade desenvolvida nas últimas duas décadas (ENGESTRÖM, 1987) encontra suas idéias fundamentais no pensamento de Vygotsky sobre o uso das ferramentas. Para ele, as ferramentas são usadas pelos sujeitos para executar tarefas com um objetivo pra alcançar um resultado. Assim, uma das características do desenvolvimento da sociedade humana é constantemente inventar novas ferramentas para serem usadas nas atividades, afetando a sua forma de ação e participação uma vez que ações passam a ser mediadas pelas ferramentas. As ferramentas afetam a maneira como as pessoas desempenham as suas funções e acabam por modificar também a própria atividade. As ferramentas podem ser materiais ou psicológicas e para Vygotsky a ferramenta mais poderosa já inventada pelos seres humanos é a linguagem. Quando a linguagem é usada para se comunicar, ela exige interpretação uma vez que o significado é mediado. A teoria de Vygotsky sobre a atividade mediada significa que o indivíduo precisa estar ativamente engajado ao interpretar o mundo social no processo de internalização e ao transformar o mundo social através de ações na externalização.

Os componentes de qualquer atividade podem ser organizados dentro de um modelo de sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987) (Figura 1) que é composto por sujeitos, objeto, ferramentas, regras, comunidade e divisão de trabalho. Os *sujeitos* do modelo representam a natureza coletiva e individual da atividade humana por meio do uso de ferramentas em um contexto social. A relação entre os sujeitos e o objeto da atividade é mediada pelo uso de ferramentas; o *objeto* representa a natureza objetiva da atividade humana que permite que os indivíduos controlem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade. A atividade humana é direcionada à satisfação de determinados objetivos; as *ferramentas* refletem o aspecto mediacional da atividade humana: a ferramenta pode ser qualquer coisa usada pelo sujeito no processo de transformar o objeto em resultado (a linguagem, o computador, ou mesmo uma caneta). As ferramentas alteram e são, por sua vez, alteradas pela atividade, uma vez que medeiam as relações entre sujeito e objeto; a *comunidade* situa a atividade em estudo dentro do contexto sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. O relacionamento entre os sujeitos e a comunidade é mediado por regras; as *regras* salientam o fato de que dentro de uma comunidade há regras, convenções e práticas de trabalho que de uma forma afetam a maneira como a atividade está sendo desenvolvida. As regras podem ser explícitas (leis, normas) ou implícitas (costumes); as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder) também estabelecem

regras; a *divisão de trabalho* refere-se à distribuição de responsabilidades e à variação de papéis entre os sujeitos envolvidos na execução de uma atividade dentro de uma comunidade. A divisão do trabalho faz a mediação entre a comunidade e o objeto, buscando transformar este objeto em *resultado*.

O sistema de atividade em questão refere-se à disciplina chamada de Português Redacional Básico (PRB) que faz parte de um grupo de disciplinas que foram oferecidas a distância pela Universidade Católica de Pelotas (RS). A disciplina de PRB, com carga horária total de 68 h/a, é considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Arquitetura, Química, Jornalismo e Comunicação e possui a finalidade de produzir textos dissertativos argumentativos com coesão e coerência, demonstrando o domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos acadêmicos de acordo com a norma padrão da língua e a capacidade argumentativa por meio da escrita.

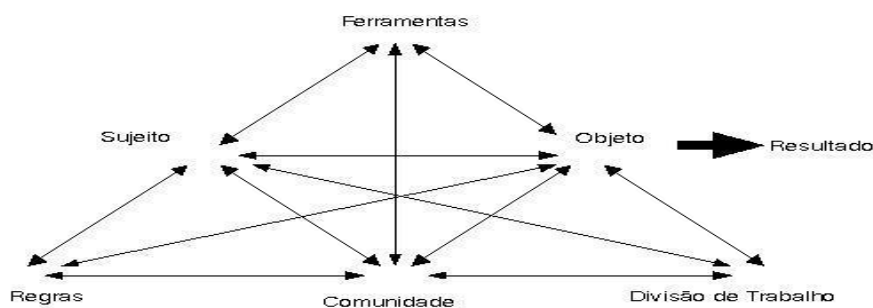


Fig. 1 - Sistema de Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987)

Os módulos de PRB foram oferecidos por meio do ambiente de aprendizagem (AVA) chamado TelEduc versão 3.8¹ (desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada a Educação/UNICAMP). Os procedimentos didáticos usados no curso de PRB foram: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de idéias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no portfólio para comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO (Ensino de Línguas Online)² e debates nos fóruns.

Os sujeitos do sistema de atividade em estudo, Produção de Texto Acadêmico Online (Figura 2), são 80 alunos, com idades variadas de 18 a 49 anos de cursos variados já mencionados anteriormente. O objeto é a escrita acadêmica cujo *resultado* é o domínio do texto dissertativo argumentativo. As ferramentas para mediação são a linguagem utilizada para interação, o computador, o ambiente de aprendizagem (AVA) TelEduc, a disciplina PRB, os emails enviados entre os participantes, os textos produzidos, as atividades interativas no ELO, os fóruns e portfólios. A comunidade é composta pelos alunos da disciplina, dois professores de Letras e a equipe de suporte EAD. As regras explícitas para a realização da atividade consistem em criar textos dissertativos argumentativos conforme tema dado; emitir no mínimo dois pareceres sobre o texto do colega; ler a teoria e fazer os exercícios interativos (ELO); pesquisar na internet sobre pontuação e cursos de redação, disponibilizar e argumentar sobre a sua escolha; refletir sobre a organização de um texto; fazer atividades mais pontuais referentes a diferentes tipos de parágrafos, entre outros. A divisão de trabalho refere-se aos

¹ Desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada a Educação/UNICAMP

² Disponível em: <http://elo.ucpel.tche.br/>

professores (disponibilizar as agendas das aulas; dar feedback das tarefas realizadas; esclarecer dúvidas; motivar alunos); aos alunos (realizar as tarefas propostas dentro do prazo, interagir com os colegas e professores); e à equipe EAD (dar suporte técnico aos alunos e professores).

4. As ferramentas e os espaços de aprendizagem

Palloff e Pratt (2002) salientam que a ferramenta utilizada em um curso a distância deve ser funcional, isto é, fácil para enviar o material do curso e criar fóruns de discussão), de simples operação para professor/aluno e amigável, visualmente atraente e de fácil navegação. As ferramentas e os espaços devem ajudar a promover interação entre os participantes. Ao invés de falarmos em ferramentas, seguiremos a orientação de Peters (2002) e daremos diferentes designações para os espaços virtuais de aprendizagem que, na realidade, não existem por serem virtuais. O real para o aluno é o ambiente informatizado de aprendizagem com a tela do monitor como interface. Espaços virtuais são criados quando o “vazio imaginado por trás da tela é transformado em um palco imaginado para atividades” (p.166).

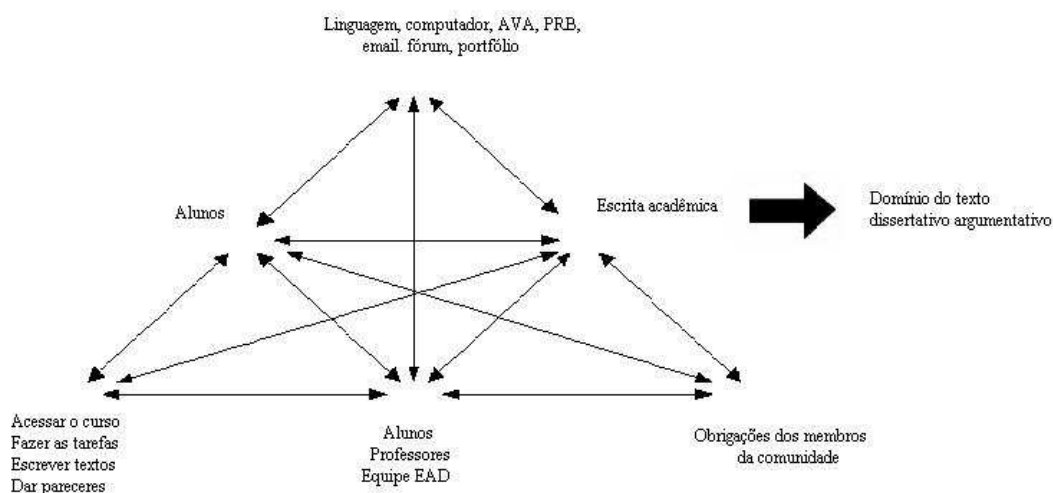


Fig. 2 – Sistema de Atividade Produção de Texto Acadêmico Online

O espaço de instrução corresponde à página de entrada do curso, com informações ou sugestões dos professores para os alunos e serve como um canal de comunicação direta com o aluno; nesta página estão dispostas as atividades que os alunos devem fazer em um dado período de tempo (Agenda). No curso, a agenda era trocada a cada duas ou três semanas. O espaço de informação refere-se ao mural que contém informações importantes a respeito de notícias. O mural foi utilizado para divulgar os resultados parciais do andamento das unidades por parte dos alunos. A publicação dos resultados também era uma maneira também de o professor interagir com o aluno; pois, caso não estivesse correta a divulgação, os alunos se viam obrigados a contatar o professor, nem que fosse somente para reclamar. O espaço de comunicação é o correio, um email dentro do ambiente TelEduc, que também pode mandar uma cópia para o email externo, e a lista de discussão criada com o Google groups, esta fora do ambiente TelEduc. O espaço de colaboração e reflexão refere-se ao fórum de discussão. Neste espaço, os alunos participavam conforme as propostas das agendas. O espaço de

documentação é o portfólio que armazena textos e arquivos desenvolvidos durante o curso com dados que podem ser compartilhados com professores e colegas e permite que comentários sejam inseridos. Neste espaço os alunos armazenavam os textos escritos que ficavam à disposição para serem avaliados, pelos professores e colegas na atividade obrigatória de emitir pareceres.

Estes foram os espaços/ferramentas utilizados com o intuito de promover a interação entre alunos, professores e conteúdo na tentativa de formar uma comunidade de aprendizagem online.

5. As s comunidades virtuais de aprendizagem

Na visão de Lave e Wenger (1991), a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de prática. As comunidades de prática são uma das formas sociais que estruturam a colaboração no local de trabalho. O termo comunidade de prática surgiu no trabalho de Lave e Wenger (1991) e foi ampliado por Wenger (1998). As comunidades de prática, também chamadas de comunidades de aprendizagem ou comunidades virtuais, são definidas como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas que têm algo em comum” (LAVE E WENGER, 1991, p.98). Wenger (1998) enfatizou as comunidades de prática como um lugar para aprendizagem em organizações. Ele observou que a aprendizagem é situada e ocorre em práticas progressivas. Wenger também notou que relacionamentos e interações constantes nos locais de trabalho reforçam uma comunidade de prática. “Os trabalhadores aprendem a prática da sua profissão através da participação direta em uma comunidade de prática” (NARDI et al., 2000).

Uma vez que as comunidades de prática podem ser vistas como a manifestação de fatores situacionais constituintes de uma prática social, a teoria da atividade ajuda a identificar e entender estes fatores (LEONTIEV, 1981). A teoria da atividade sustenta que as ações humanas são o produto das ações sociais que são historicamente e culturalmente constituídas; assim, os fatores situacionais moldam as ações humanas (ENGESTRÖM, 1993). A teoria da atividade dá uma base para entender como as atividades nas quais os indivíduos estão engajados moldam sua forma de pensar e de agir. Para entender a aprendizagem a partir desta perspectiva, deve-se considerar que as atividades direcionadas a um objetivo têm conseqüências cognitivas de reforçar ou refinar o que os indivíduos já sabem, ou de gerar novo conhecimento se a atividade é nova (BILLETT, 2002). Assim, as atividades estruturam a cognição (ROGOFF E LAVE, 1984). Do mesmo modo, as interações entre as fontes sociais (os outros, os artefatos, os símbolos) são vistas por Vygotsky (1978) como fonte de cognição.

A teoria da atividade vê os processos motivacionais e cognitivos inseridos dentro de estruturas de atividades maiores. As estruturas das atividades envolvem mediadores – ferramentas e símbolos – que têm profundas implicações na maneira como as tarefas intelectuais são desempenhadas (MARTIN E SCRIBNER, 1991, p.583). Os elementos do sistema social contribuem coletivamente para o conhecimento e para a aprendizagem, com o indivíduo sendo visto como um elemento neste sistema. Outros elementos incluem atividades direcionadas, relações interpessoais e ferramentas. Mais do que simplesmente um mero contexto no qual o pensamento e a performance ocorrem, as situações moldam as atividades, os seus objetivos e as atividades cognitivas dos pensamentos, das ações e da aprendizagem dos indivíduos (HUTCHINS, 1991). O que mantém unida uma comunidade de prática, é um senso comum de intenção e uma real necessidade de conhecer o que cada um sabe. Wenger (1998) descreve três dimensões importantes das comunidades de prática:

- 1) domínio: as pessoas se organizam ao redor do domínio do conhecimento que dá aos membros uma sensação de terem um empreendimento em comum e faz com que eles fiquem juntos;
- 2) comunidade: as pessoas funcionam como uma comunidade de engajamento mútuo que as mantém juntas como uma entidade social. Elas interagem regularmente e se engajam em situações mútuas, construindo relacionamento e confiança;
- 3) prática: a habilidade é construída na prática por recursos compartilhados - ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário, símbolos - que incorporam o conhecimento acumulado da comunidade. Estes recursos compartilhados servem para futuras aprendizagens.

As comunidades requerem uma sensação de missão: há alguma coisa que as pessoas querem realizar juntas que surge a partir de seus entendimentos compartilhados. Quando as pessoas estão engajadas em tarefas similares, a necessidade de compartilhar o que elas sabem irá guiá-las à formação de uma comunidade. Uma rede de conhecimento de pessoas que compartilham interesses comuns pode formar uma comunidade uma vez que as pessoas reconheçam oportunidades a serem compartilhadas.

6. Considerações Finais

O sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades da sala de aula. Ao definir o sistema de gêneros que as pessoas estão envolvidas, identificamos também o que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações. Em algumas situações os gêneros orais dominam, mas quando deslocamos para cima na escala educacional e entramos no mundo profissional, o sistema de gêneros escritos se torna especialmente importante. Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas nesta ação, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.

Assim vários tipos de textos agrupam-se em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros que fazem parte dos sistemas de atividades humanas. Por isso, devemos voltar nossa atenção ao estudo dos gêneros, pois compreender os gêneros e o seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais foram criados pode ajudar o aluno a compreendê-los e fazer com que corresponda às expectativas dos outros. Desta forma, compreender os gêneros também auxilia a perceber quando textos aparentemente bem produzidos não atingem sua função comunicativa e a saber diagnosticar e redefini-los para que cumpram sua função. Conhecendo os gêneros que os alunos utilizam na sua prática diária, ou pelo menos deveriam utilizar, na sua atividade ou na área na qual estão buscando formação, temos mais condições de trabalhar com textos realmente significativos para eles, que sejam fatos sociais que levem à ação, já que é por meio da ação que ocorre a aprendizagem.

Referências

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros, Agência e Escrita*. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

- BAZERMAN, Charles; RUSSELL, David. *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2002. Disponível em http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/. Acesso em 06 de março 2010.
- BILLET, S. Workplaces communities, and pedagogy. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Falmer Press, 2002, p.83-97.
- BRAIT, B. *Língua e Linguagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- DANIELS, H. *Vygotsky and Research*. London: Routledge, 2008.
- ENGESTRÖM, Y. Development studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (ed) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- _____. *Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 20 de fevereiro 2010.
- HUTCHINS, E. The social organization of distributed cognition. In: RESNICK, L.B. et al. *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 1991.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge, University Press, 1991.
- LEONTIEV, A.N. The problem in Activity in Psychology. In: WERTSCH, J.V. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, p. 37-71, 1981.
- MARCHUSCHI, L.A. *Gêneros Textuais e Produção Lingüística*. Curso de Especialização em Letras: Leitura, Análise e Produção de Texto. Editado por Giselda Costa. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2237434/GENEROS-TEXTUAIS-E-PRODUCAO-LINGUISTICA>. Acesso em 20 de fevereiro 2010.
- _____. Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36
- MARTIN, L.M.; SCRIBNER, S. Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology. *Teacher College Record*, v. 92, n. 4, p.582-602, 1991
- MILLER, C. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor and Francis, London, UK, 1994, p. 23-42.
- NARDI, B.; WHITTAKER, S.; SCHWARZ, H. It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the Information Age. *First Monday*, v. 5, n. 5. May, 2000. Disponível em http://firstmonday.org/issues/issue5_5/nardi/index.html. Acesso em 24 de março 2010.
- PALLOFF, R. M. & PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PETERS, Otto. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- ROGOFF, B.; LAVE, J. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Mercado de Letras, 2004. p 21-40.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.