

UMA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA 'MOVIMENTO DO ABSTRATO PARA O CONCRETO' PARA O ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL

MARÍLIA MENDES FERREIRA*

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um curso para o ensino de redação fundamentado na escola australiana de gêneros textuais e na abordagem pedagógica baseada na teoria da atividade intitulada Movimento do abstrato para o concreto (MAC). O artigo descreve como os alunos movimentaram-se do elemento abstrato (relação língua↔contexto) para a sua concreta manifestação em três tipos de gênero textual (anúncios, cartas de apresentação e textos argumentativos) por meio de diferentes exercícios. Apesar de esse curso ter sido implementado nos Estados Unidos, sua aplicabilidade para o contexto brasileiro será também abordada.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual, escola australiana de gênero textual, movimento do abstrato para o concreto.

An application of the movement from the abstract to the concrete pedagogical approach to the teaching of genres

ABSTRACT

This paper aims to describe a composition course based on the Australian school of genre and on the activity-theory based pedagogy named Movement from the abstract to the concrete (MAC). The paper describes how the students moved from the abstract component, represented by the relationship language↔context, to the concrete manifestation of this relationship in three types of genres (announcements, cover letters and argumentative texts) through a variety of exercises. Although this course had been implemented in the United States, its applicability in the Brazilian context will be addressed in the paper as well.

KEY WORDS: Genre, Australian school of genre, the movement from the abstract to the concrete.

INTRODUÇÃO

O estudo do gênero textual e a sua adoção como uma opção pedagógica para o letramento, seja em L1, seja em L2, têm sido amplamente divulgados tanto no Brasil como no exterior (Karwoski et al., 2005; Martin, 1993; Swales, 1990). Há quatro importantes escolas de gênero textual: a

* Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas da USP.
E-mail: mmferreira@usp.br.

australiana, baseada na teoria sistêmico-funcional de Halliday e concebida principalmente por Martin e colaboradores (Martin, 1989, 1993; Martin et al., 1987); o *EAP* (ensino de inglês para fins acadêmicos), com extenso foco nos aspectos textuais do gênero textual acadêmico e representado por Swales (Swales, 1990; Swales e Feak, 1994); a ‘*nova retórica*’ (the new rhetoric), fundamentada nos estudos retóricos de teorias de composição e tendo como um de seus maiores representantes Bazerman (1994); o *interacionismo sócio-discursivo*, que, baseado na teoria sociocultural, utiliza gêneros como um instrumento de desenvolvimento de capacidades linguísticas do aluno (Machado, 2005; Schnewly & Dolz, 2004).

As duas primeiras escolas focalizam amplamente a análise textual e linguística do gênero textual, apesar de somente a perspectiva australiana possuir uma teoria linguística clara que a oriente nisso – a linguística sistêmico-funcional. A nova retórica concebe gênero textual como uma ação social (Miller, 1984). Essas escolas também se diferenciam pelo fato de a nova retórica não acreditar que gêneros textuais possam ser ensinados. Enquanto as propostas australiana e sociodiscursiva oferecem uma abordagem pedagógica para o ensino de gênero textual, a escola EAP contribui para o ensino de gênero através da confecção de materiais didáticos. Entretanto, as quatro linhas apresentam um aspecto comum: o foco nas características empíricas do gênero textual.

O foco nas características empíricas do gênero textual pode ser denominado de ‘foco empírico do gênero textual’. No caso das linhas australiana, sociodiscursiva e EAP, esse foco se concentra na descrição e na taxionomia de traços textuais e linguísticos do fenômeno (como, por exemplo, a identificação de movimentos do gênero). No caso da nova retórica, ele se concentra nas circunstâncias sociais que produzem, mantêm e modificam determinado gênero textual. A preocupação com o contexto social que cerca o gênero textual está presente também nas outras linhas, porém de maneira bem mais proeminente na nova retórica. Já o ‘foco teórico do gênero textual’ concebe esse fenômeno e suas características empíricas como parte manifestante de um princípio básico que rege o funcionamento da linguagem e da comunicação humanas: *ACP* (*abstract communicative principle* ou princípio comunicativo básico) (Ferreira, 2005; Ferreira & Lantolf, 2008).

O presente artigo objetiva fornecer uma alternativa de ensino do gênero textual com foco teórico por meio da exposição de um curso criado pela autora para o ensino de redação em inglês como segunda língua em

uma instituição de ensino universitário nos EUA. Esse foco teórico foi obtido através de uma inovadora combinação da concepção australiana de gênero textual e da abordagem dialético-pedagógica denominada de ‘Movimento do Abstrato para o Concreto’ (MAC). Para cumprir tal objetivo, o artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção 2, discuto a escola australiana de gênero textual; na seção 3, explico a abordagem dialético-pedagógica MAC; na seção 4, descrevo o curso implementado¹. Na conclusão, eu destaco a utilidade dessa abordagem de ensino de gênero textual para o contexto brasileiro.

A ESCOLA AUSTRALIANA DE GÊNERO TEXTUAL

A escola *australiana* define gênero textual como o objetivo de um texto (Martin, 1989), que se realiza através de certos estágios, denominados de estruturas esquemáticas (*schematic structures*) e diretamente influenciados pela cultura de um povo (Eggins & Martin, 1997). Devido a isso, essa escola também define gênero textual como contexto de cultura (*context of culture*) (Eggins, 1994), que afeta o contexto de situação (*context of situation*) e as possíveis combinações de campo (*field*), relação (*tenor*) e modo (*mode*).

Essa escola se fundamenta na linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004), que considera a língua um processo semiótico, ou seja, um instrumento por meio do qual o ser humano constrói significados sempre num contexto social. Sob essa perspectiva, o sentido e sua construção através das escolhas linguísticas (de vocabulário e de forma gramatical) por parte do usuário da língua constituem seu objeto de investigação. A influência do contexto social nas escolhas do falante se manifesta em dois níveis: no contexto de cultura e no contexto de registro. Ambos os termos foram cunhados pelo antropólogo Malinowski (1923) e incorporados na teoria por Halliday.

O primeiro se refere ao contexto mais amplo que envolve o uso da língua, constituído pelas tradições culturais de uma comunidade. O segundo termo revela o contexto imediato que circunda o texto. Ele se compõe de três elementos: campo (*field*) que pode ser definido como a

1 Para mais informações sobre a produção escrita desses alunos no gênero carta de apresentação ver Ferreira (2007a) e, no gênero texto argumentativo, ver Ferreira (2007b).

atividade social da qual o texto faz parte; relação (*tenor*), que se refere à relação entre interlocutores e seus status e modo (*mode*), que se liga ao papel da língua na tessitura do texto (canal de expressão, escrito ou falado; coesão textual; ordem dos elementos na sentença) e ao estilo retórico do mesmo (persuasivo, argumentativo ou didático, por exemplo). Para cada uma dessas variáveis de registro há uma função linguística: campo associa-se à função experiencial (a língua utilizada para expressar experiências da atividade social), tenor relaciona-se com a função interpessoal (a língua utilizada para exprimir a relação entre os interlocutores); modo refere-se à função textual (a língua utilizada para transformar um aglomerado de palavras em um texto). Deve-se atentar para o fato de que essas funções coexistem em um único enunciado, seja ele oral, seja ele escrito. Dessa forma, um enunciado sempre possui essas três funções, cuja identificação auxilia na sua interpretação. Assim, a escola australiana estuda gêneros textuais em função de uma descrição empírica das combinações de *campo*, *relação* e *modo* inseridas em certo contexto cultural.

Todavia, a concepção de linguagem da linguística sistêmico-funcional, que norteia essa escola, oferece um modelo organizado e claro do funcionamento da linguagem e da comunicação humanas, que possibilita a compreensão teórica do gênero textual, entendida aqui como uma manifestação do *ACP*. Os traços textuais e linguísticos, tão amplamente estudados pelas escolas *australiana*, *sócio-interacionista* e *EAP*, devem ser subordinados a um princípio geral, básico, essencial de funcionamento da comunicação humana. Dessa forma, poder-se-á ensinar não somente a escrita, através do conceito de gênero textual, mas também desenvolver, nos alunos, uma forma importante de pensamento: o pensamento teórico. Para o desenvolvimento de tal forma de cognição, Davydov e colaboradores (Davydov, 1988a, b, c, d; Davydov & Markova, 1983) delinearão uma abordagem pedagógica denominada de ‘Movimento do Abstrato para o Concreto’ (MAC).

A ABORDAGEM DIALÉTICO-PEDAGÓGICA MAC

A abordagem dialético-pedagógica MAC baseia-se na teoria da atividade de A. N. Leontiev, na teoria sociocultural de L. S. Vygotsky e na dialética hegeliana. Davydov, criador dessa abordagem, tentou implementar o princípio vygotskiano de que o ensino deve levar ao desenvolvimento

psicológico do ser humano (Vygotsky, 1978) juntamente com uma perspectiva da teoria da atividade sobre esse desenvolvimento. Para essa teoria a cognição, ao invés de ser um fenômeno localizado restritamente dentro do cérebro, desenvolve-se em atividade, ou seja, em ações sobre a sociedade, nas relações entre o homem e o mundo e nas interações sociais. Davydov também se inspirou na proposta pedagógica de Hegel que preconizava que o ensino deve focalizar o pensamento teórico, cuja instrução pode ser obtida partindo-se do componente abstrato para o concreto. Em outras palavras, o professor deve orientar os alunos primeiramente a identificarem o componente abstrato da disciplina em estudo, o princípio essencial que explica todos os fenômenos estudados pela disciplina, e, em seguida, levá-los a observar como esse elemento abstrato se manifesta empiricamente. A palavra abstrato deve ser entendida, aqui, segundo a lógica dialética, ou seja, como um princípio essencial ou básico que explica vários fenômenos.

O pensamento teórico busca estabelecer relações entre os elementos integrantes de um sistema, bem como identificar o papel e a gênese dessas relações (Davydov, 1984). Essa forma de pensamento objetiva captar a dialética (transformação, interconecção, unidade dos opostos) constitutiva do mundo. Para Davydov (1984, p. 24), o pensamento teórico supera “o absolutismo da comparação no pensar” e o sensualismo.

O pensamento empírico faz exatamente o contrário: focaliza nas características perceptíveis pelos sentidos e as classifica em grupos. O objetivo maior do pensamento empírico constitui-se simplesmente na taxionomia de traços facilmente percebidos pelos sentidos humanos. Já o pensamento teórico busca fundamentalmente explicar, através de um princípio básico, uma variedade de fenômenos, incluindo os traços empíricos. Para o pensamento teórico, o empírico (ou elemento concreto) constitui-se na manifestação do teórico (ou elemento abstrato); o concreto subordina-se ao abstrato. Para uma maior distinção dessas duas formas de pensamento, sugiro a leitura de Lompscher (1984) e Hedegaard (2002).

Davydov e colaboradores (Davydov & Markova, 1983; Hedegaard, 1990, 2002; Lompscher, 1984) operacionalizaram o desenvolvimento do pensamento teórico em ações concretas de aprendizagem. Sua abordagem pedagógica compõe-se de 7 atos de aprendizagem: 1) criação do problema; 2) criação de modelos; 3) modificação dos modelos; 4) aplicação dos modelos para a solução de um problema; 5) monitoramento da aprendizagem; 6) avaliação da aprendizagem; e 7) interação social.

O primeiro ato de aprendizagem consiste na elaboração de um problema a ser solucionado por um processo de investigação empreendido pelos alunos e orientado pelo professor. As aulas e tudo o que ocorre nelas visa a solucionar esse problema, que deve ser relevante para os alunos. Uma vez estabelecido o problema, os alunos elaboram modelos que consistem na visualização do seu entendimento do que está sendo ensinado. Esses modelos devem representar o componente abstrato do conteúdo em foco, permitindo que os alunos relacionem conceitos estudados e promovam o desenvolvimento do pensamento teórico. À medida que o ensino progride, o professor estimula os alunos a modificarem seus modelos. A fase seguinte consiste em o professor oferecer exercícios que permitam aos alunos aplicarem os modelos para explicar algum fenômeno – a verificação de como o componente abstrato se manifesta no componente concreto. Por ser uma pedagogia baseada na teoria da atividade, MAC procura desenvolver nos alunos o controle e a avaliação de sua própria aprendizagem. O aluno deve saber o porquê de estar fazendo o que está fazendo. A interação social também é extremamente relevante, pois, segundo Vygotsky, o ser humano se desenvolve psicologicamente em interação com um indivíduo mais capaz. Deve-se ressaltar que esses atos não se realizam necessariamente em uma sequência cronológica. Assim, os atos 5, 6 e 7 podem ocorrer ao longo de todo o processo e concomitantemente aos atos 1, 2, 3 e 4.

A IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM MAC PARA O ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL EM UM CURSO DE REDAÇÃO EM INGLÊS

Contexto

O curso foi implementado em uma universidade pública dos Estados Unidos por 15 semanas. Os alunos, cuja idade era de aproximadamente 18 anos, eram imigrantes oriundos da América Central e do Leste Asiático. Moravam no país há mais ou menos 5 anos e cursavam o primeiro semestre na universidade. Possuíam dificuldades principalmente com a escrita em inglês, aprendido em escolas públicas americanas.

Com a criação desse curso, eu objetivava melhorar a escrita em inglês desses alunos através do desenvolvimento do pensamento teórico. Em outras palavras, eu procurei ensinar-lhes uma concepção teórica de gênero textual que lhes permitisse aperfeiçoar sua escrita. Essa abordagem não prescinde,

obviamente, do trabalho de (re)escritura do texto. Porém, o foco do artigo é a descrição das fases da pedagogia que desenvolvem o pensamento teórico.

A implementação dos atos de aprendizagem

A partir do modelo proposto por Eggins (1994) (ver figura 1), eu elaborei o componente abstrato do curso (ver figura 2). Esse modelo foi dado aos alunos e não elaborado por eles com o auxílio do professor – como recomenda MAC – devido ao tempo limitado de duração do curso.

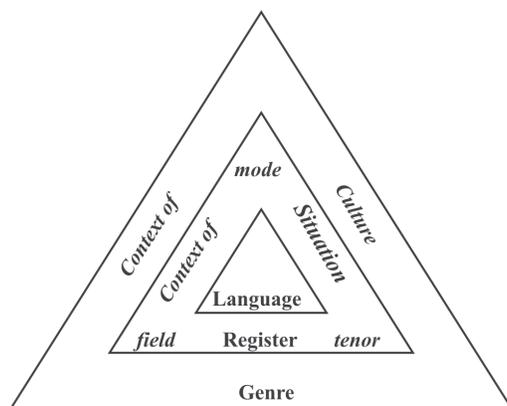


Figura 1 - Gênero textual e registro em relação à língua.

O elemento concreto constitui-se nos três gêneros ensinados: anúncios, cartas de apresentação e textos argumentativos. Esses gêneros textuais concretizam o componente abstrato, representado na figura 2. Esses gêneros foram praticados pelos alunos como tarefa extraclasse e seguindo as técnicas de reescritura e conferência individual com o professor para a discussão do texto.

Criou-se um problema a ser resolvido ao término do curso (*We use language in a variety of situations and to achieve a wide range of goals. How do we use language to achieve these goals? How does the social situation affect our use of language?*)² e outros três para serem solucionados ao final de cada unidade: ao final da unidade 1 (*What is the context of the genre invitation*

2 Nós utilizamos a língua em uma gama de situações e para atingir uma variedade de objetivos. Como a situação social afeta o nosso uso da língua?

*by means of an announcement? How does the context affect the way we use language in this genre?*³); ao final da unidade 2 (*What is the context of the genre job application letters? How are language and context related in this genre? How do we use language to apply for a job in the USA?*⁴?); ao final da unidade 3 (*What is the context of argumentative texts? How does this context and language interrelate in this genre?*⁵).

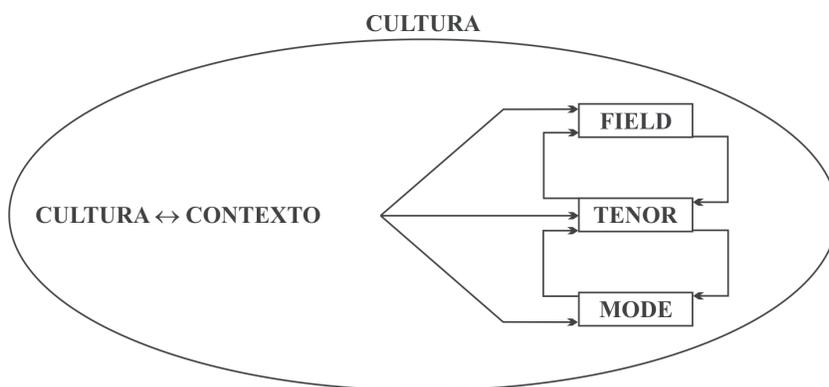


Figura 2 - O elemento abstrato do curso.

Os alunos criaram modelos do conceito de gênero textual e dos gêneros textuais estudados (anúncios, cartas de apresentação e textos argumentativos). Antes de qualquer instrução, eles desenhavam modelos de hipótese e, após a instrução, desenhavam o modelo definitivo.

O modelo representado na figura 2 foi utilizado para solucionar problemas referentes ao uso das variáveis de registro (campo, relação e modo) em diferentes gêneros textuais. O primeiro problema elaborado referiu-se ao gênero textual ‘convite de casamento’. Os alunos leram alguns exemplares do contexto norte-americano e também informações sobre como esse gênero se realiza em países como a Indonésia, o México e o Brasil.

3 Qual é o contexto do gênero textual anúncios? Como o contexto afeta nosso uso da língua nesse gênero textual?

4 Qual é o contexto do gênero textual cartas de apresentação? Como língua e contexto se relacionam nesse gênero? Como se deve utilizar a língua para se aplicar para algum emprego nos Estados Unidos?

5 Qual o contexto do gênero texto argumentativo? Como língua e contexto se relacionam nesse gênero?

O exercício visava a mostrar aos alunos como um gênero textual, no caso convite de casamento, manifestava-se de diferentes maneiras em diferentes culturas. O segundo exercício consistiu em os alunos lerem um anúncio sobre doação de sangue, que se diferenciava dos outros já estudados por empregar extensivamente sentenças completas e longas. O exercício objetivava induzi-los a refletirem no porquê de tal uso de sentenças e como campo, relação e modo estavam inter-relacionados no anúncio.

O terceiro exercício relacionava-se às cartas de apresentação e como elas eram realizadas na cultura dos Estados Unidos e do sudeste asiático. Novamente, os alunos deveriam explicar esse fato linguístico aplicando o modelo representado na figura 2. Além disso, eles deveriam também analisar as combinações das variáveis de registro nas diferentes manifestações desse gênero textual. No quarto exercício, eu promovi uma discussão com a sala toda sobre a relação entre criatividade e regras no gênero cartas de apresentação. Esse exercício objetivava induzir o aluno a pensar a relação conflituosa e dialética que envolve esses elementos, particularmente nesse tipo de gênero textual. O quinto exercício consistiu nos alunos explicarem as diferentes formas de se escrever um obituário também a partir do modelo da figura 2.

Em suma, os exercícios almejavam levar os alunos a: 1) aplicarem o modelo da figura 2, que representa o princípio básico, essencial, que explica os fenômenos linguísticos, na solução de problemas, em outras palavras, como o componente abstrato explica o componente concreto; 2) pensarem sobre o conceito de gênero textual não em termos puramente empíricos de análise de *movimentos*, por exemplo, mas principalmente em termos teóricos, ou seja, como uma manifestação do *ACP* (língua↔contexto).

O monitoramento e a avaliação da aprendizagem ocorreram simultaneamente através dos seguintes procedimentos: 1) um quadro de investigação cujas perguntas orientavam o aluno a investigar o conteúdo estudado; 2) relatórios sobre o exercício escrito principal de cada unidade do curso, nos quais os alunos reportavam os passos dados para realizar tal tarefa, as dificuldades encontradas no percurso e as soluções encontradas; 3) sessões de revisão que objetivavam sintetizar o conteúdo estudado e induzir os alunos a avaliarem o que haviam aprendido; 4) perguntas de controle e autoavaliação feitas pelo professor aos alunos antes, durante e/ou após certos exercícios com o intuito de levá-los a avaliarem seu desempenho e seu controle sobre os próprios atos; 5) avaliação final em que os alunos expuseram sua opinião sobre o curso.

A interação social ocorreu através de discussões em pares ou com a sala toda sobre fenômenos linguísticos, de respostas às perguntas que envolvem a solução de um problema e da construção e reconstrução conjunta de textos.

CONCLUSÃO

O curso descrito acima objetivou melhorar a redação em inglês de alunos ingressantes no sistema universitário norte-americano através de uma concepção teórica de gêneros textuais. Portanto, o curso se alicerçou na perspectiva australiana de gênero textual e na abordagem dialético-pedagógica de Davydov (1988 a, b, c, d) denominada de MAC, que objetiva desenvolver o pensamento teórico nos alunos. A concepção teórica de gênero textual visa a mostrar que esse fenômeno linguístico não se constitui somente de classificações em pré-gêneros, gêneros e subgêneros textuais ou da descrição detalhada de movimentos, mas fundamentalmente objetiva conceber tal fenômeno como uma manifestação de um princípio abstrato (essencial, fundador) da comunicação humana e do funcionamento da linguagem.

Essa concepção teórica, creio, pode facilitar a expressividade do usuário da língua. É um equívoco conceber o ensino de gêneros textuais como simplesmente o ensino de fórmulas para escrever textos ou como uma volta ao culto à forma gramatical (na literatura isso é conhecido como argumento volta ao básico⁶). Tanto o ensino empírico, em suas três escolas, quanto o ensino teórico de gêneros textuais não preconizam tal postura. Em especial, uma proposta pedagógica baseada na linguística sistêmico-funcional e no MAC pode contribuir para a agenciamento dos alunos. A primeira busca emponderar o usuário da língua tornando-o consciente do potencial de escolhas que o sistema linguístico lhe oferece, enquanto a segunda almeja tornar o indivíduo regulado, controlado, consciente do que faz, porque o faz e os objetivos a serem alcançados com esses atos.

6 *Back to the basics argument*. Esse argumento faz sentido para o mundo anglo-saxão, que experienciou fortemente um ensino de escrita baseado na abordagem processual (escritura, reescritura, conferências, versão final) com foco bem menor no ensino da gramática. No Brasil, esse movimento foi praticamente inexistente; entretanto, algumas de suas técnicas são utilizadas em alguns contextos como escola de idiomas ou no âmbito universitário.

Apesar de o curso ter sido implementado em contexto norte-americano, a proposta de ensino de gênero textual descrita aqui pode ser também aplicada ao contexto brasileiro não somente para o ensino da escrita em L2, como também em L1 e LE. Não basta se ensinar a descrever e a classificar certos gêneros e a escrevê-los – o que não quer dizer que isso não seja também relevante. Entretanto, essa prática somente reforça o já predominante pensamento empírico na educação, através de uma nova categoria: o gênero textual. No caso do ensino de LE, essa categoria acabou-se tornando mais uma entre outras que já existiam – como as funções comunicativas, por exemplo – para se ensinar gramática, uma nova tendência que não alterou substancialmente o currículo e a concepção de língua estrangeira ou materna e do seu ensinar (veja o tratamento dado ao gênero textual pelos livros didáticos, por exemplo).

Conceber teoricamente gêneros textuais e ensiná-los como tais é uma postura mais radical, pois visa a levar o aluno a ressignificar para si o que seja língua e linguagem. Assim, perspectivas mais contextualizadas de estudos linguísticos, como a linguística de corpus, a análise do discurso em suas diversas linhas e a linguística sistêmico-funcional possibilitam a operacionalização de um ensino teórico da língua, seja estrangeira, seja materna, através do desenvolvimento do pensamento teórico sobre a mesma⁷. O que se propõe aqui é que o ensino do pensamento teórico, através do ensino teórico de gêneros textuais, venha a contribuir para que o aluno conceba gêneros e, por extensão, língua, como um conceito (Vygotsky, 1987). Em outras palavras, que ele seja capaz de entender que a língua não se constitui somente de metalinguagem, de correção gramatical e de descrição empírica de textos, discursos ou gêneros textuais, mas sim de compreender que: 1) o contexto (seja de registro ou de cultura) afeta a língua e é afetado por ela, princípio básico de funcionamento de qualquer língua; 2) a língua constitui-se em uma ferramenta que pode ser controlada e manipulada criativamente pelo usuário da língua⁸ para a comunicação, ao invés de ser utilizada passivamente (por exemplo, tendo em mente apenas a correção gramatical); 3) a língua não deve ser concebida simplesmente como estrutura gramatical ou como listagem de funções comunicativas, realizadas através de certas estruturas gramaticais (como ocorre com o comunicativismo amplamente expresso em livros-textos para o ensino de língua es-

7 Isso não quer dizer que elas possuam uma visão teórica da língua, por exemplo, a linguística de corpus.

8 Segundo a análise de discurso de linha francesa isso seria contestável.

trangeira), mas sim como instrumento de ação sobre o mundo e sobre a própria pessoa⁹. Em suma, significa conceber gêneros e língua como um conceito científico (Vygotsky, 1987) que permita desenvolver uma forma de pensamento pouco privilegiada nas escolas – o pensamento teórico (Hedegaard, 2002). A proposta conceitual de ensino de gêneros que se apresenta aqui visa não somente ao desenvolvimento de uma habilidade linguística (escrita, por exemplo), mas sobretudo da cognição do indivíduo, criando zonas de desenvolvimento proximal.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

DAVYDOV, V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. In: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTROM, Y. (Orgs.). *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet Press, 1984. p. 11-32.

_____. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. *Studies in Soviet Thought*, v. 36, p. 169-202, 1988a.

_____. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychology research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, p. 6-97, 1988b.

_____. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 9, p. 3-83, 1988c.

9 A visão de que a linguagem é prática social é uma visão incompleta, pois não abarca seu caráter mediador. Ela se insere na visão instrumentalista da linguagem, haja vista que gêneros são respostas retóricas a situações sociais recorrentes (Miller, 1984). Já a função mediadora da linguagem, desprivilegiada pela linguística, e o ensino de línguas materna e estrangeira que enfatizam a função comunicativa regulam o uso da língua no nível intra-psicológico. Um exemplo disso seria o uso da fala privada (Flavell, 1966; Frawley & Lantolf, 1985) pelo adulto em situações de dificuldade como uma forma de mediação de seu comportamento.

_____. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 10, p. 3-77, 1988d.

_____; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology*, v. 21, n. 2, p.50-76, 1983.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

_____; MARTIN, J. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (Org.). *Discourse as structure and process: a multidisciplinary introduction*. v. 1. London: Sage, 1997. p. 230-256.

FERREIRA, M. M. A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance. 2005. 426f. Tese (PhD em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguistics and Applied Language Studies. The Penn State University, EUA, 2005.

_____. The effect of a genre-based writing course on ESL students' writing of cover letters. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 110-129, 2007.

_____. The effect of a genre-based writing course on ESL students' writing of argumentative texts. *4 SIGET* (Simpósio internacional de gêneros textuais), 2007, Tubarão. Anais do 4 siget, 2007. v. 4.

FERREIRA, M. M.; LANTOLF, J. P. A concept-based approach to teaching: writing through genre analysis. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. P. (Orgs.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008.

FLAVELL, J. H. Le langage privé. *Bulletin de Psychologie*, v. 19, n. 4, p. 698-701, 1966.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

HALLIDAY, M. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HEDEGAARD, M. *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002.

HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as basis for instruction. In: MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. (Orgs.). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 349-371.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1978.

_____. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress, 1981.

LOMPSCHER, J. Problems and results of experimental research on the formation of theoretical thinking through instruction. In: HEDEGAARD, M. P. et al. (Orgs.). *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus: Aarhus Universitet, 1984. p. 293-357.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages, Suplemento 1. In: OGDEN, K.; RICHARDS, I. A. (Orgs.). *The meaning of meaning*. International Library of Philosophy: Psychology and Scientific Method, 1923.

MARTIN, J. *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford, 1989.

_____. Genre and literacy: modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 141-172, 1993.

_____ et al. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). In: REID, I. (Org.). *The place of genre in learning: current*

debates. Deakin, Australia: Centre for studies in literary education, 1987. p. 58-82.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SWALES, J. M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

Recebido em: 15 out. 2008

Aceito em: 12 fev. 2009