

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Beatriz Magalhães Aranha Oliveira

Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de  
inglês

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo  
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Beatriz Magalhães Aranha Oliveira

Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de  
inglês

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

SÃO PAULO  
2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

**OLIVEIRA**, Beatriz Magalhães Aranha. **Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês**. São Paulo: 105 p. 2015.

**Dissertação (Mestrado)**: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração**: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientadora**: Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

**Palavras-Chave**: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Curso de Inglês; Narrativa ficcional; Colaboração Crítica.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## O tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê, perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê, passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

Mario Quintana

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiro à minha querida orientadora, Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, por não apenas ter me orientado neste trabalho, mas por ter me ajudado a repensar sobre o que realmente significa ser uma educadora.

À minha mãe, que fez todas as minhas conquistas na vida serem possíveis. À minha família, que nunca saiu do meu lado, sempre com palavras de incentivo.

E ao meu amado – agora marido – Paulinho, por me ajudar a ver que eu posso ir mais longe do que eu imagino, sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por sempre me guiar nessa jornada com muito carinho e paciência.

Aos meus alunos, que me influenciam sempre a querer ser uma educadora cada vez melhor.

A todos os colegas que trilharam esse caminho, nada fácil, ao meu lado, especialmente à Francisca, Ju e Leandro.

A todos os professores do LAEL, especialmente à Beth Brait e Fernanda Liberali.

À querida Maria Lúcia, que sempre me atendeu cordialmente e resolveu minhas dúvidas.

À minha banca, composta pelas três Marias mais queridas e inspiradoras, que me guiaram como estrelas: Maria Fachin e Maria Cristina Damianovic, além da supracitada Maria Cecília.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Novamente agradeço à minha família, e especialmente ao meu padrasto que sempre insistiu na importância desse grande passo em minha carreira. Mãe, pai, Bay, Marli, sem vocês nada disso seria possível.

E à minha outra metade, Paulinho, meu maior porto seguro.

## RESUMO

Esta pesquisa foi motivada por minha percepção da dificuldade dos alunos de uma escola de idiomas em dominarem a escrita do gênero narrativa de ficção, especificamente contar histórias (produção requerida em exame internacional). Essas são questões importantes, pois um dos responsáveis pelo engessamento do ensino é o foco no produto final e não no processo, o que limita a aprendizagem a formas fixas e não criativas do uso da linguagem, dificultando a formação de alunos reflexivos ou cientes das atividades sociais que vivenciam. As discussões de Vygotsky e Engeström sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural apoiaram este estudo, bem como os conceitos vygotskianos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, alteridade e mediação nas relações colaborativo-críticas em que a linguagem tem papel fundamental como artefato cultural. De forma geral, esta pesquisa objetivou compreender criticamente os espaços criados para a produção de narrativas ficcionais em língua inglesa em um contexto de escola de idiomas. Foram objetivos específicos: 1) compreender de forma crítica o domínio dos alunos sobre o gênero focado; 2) criar condições para que os alunos se apropriassem do gênero narrativa de ficção por meio de atividades sociais; 3) analisar produções escritas dos alunos para compreender de forma crítica se há transformação nas produções escritas e quais são. A pesquisa foi realizada com 8 alunos, entre 11 e 13 anos, em nível pré-intermediário, de uma escola de idiomas de São Paulo. Foram coletadas produções escritas dos alunos ao longo de um semestre, além de audiogravações das aulas preparatórias e descrições detalhadas. Os dados produzidos em sala de aula foram analisados para compreensão da apropriação dos alunos do gênero focado, e das relações construídas no processo interacional. Os resultados revelaram que o padrão de linguagem dominante foi unidirecionado e as relações se organizaram por meio do I-R-A (professora inicia, aluno responde e professora avalia). Todavia nas aulas finais há uma retomada desse padrão para o desenvolvimento de um relacionamento colaborativo entre os participantes da pesquisa, o que propiciou aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, mas, principalmente, a esta pesquisadora que, pela primeira vez, avaliava sua ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita do gênero narrativa de ficção, aprendizagem de inglês, teoria da atividade sócio-histórico-cultural.

## **ABSTRACT**

This research was motivated by my perception of the difficulties that students from a language school face when it comes to writing the narrative genre, specifically telling short stories (which is mandatory in some international exams). Those are important questions, as we know that the responsibility for putting the learning process into a “straitjacket” is the fact that the focus is on the final result, instead of being on the process. That makes the educational process fixed and non-creative, resulting on the development of students that are not reflexives nor aware of the social activities they engage into. Vygotsky and Engeström discussions about the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) are the basis for this study, as well as the concepts of teaching-learning development, mediation in social contexts and critical collaboration in which language plays a fundamental role as a cultural artifact. In general, this research aimed to critically comprehend the contexts created on the classroom of a language school for the production of fictional narratives in English language. The specific targets were: 1) critically understand the comprehension of the students about the contemplated genre; 2) provide conditions for the students so they could appropriate the fictional narrative genre through social activities; 3) analyze the written production of students to critically verify if there was any transformation, and what they were. Eight pre-intermediate students, between the ages of 11 and 13 years old, from a school in São Paulo city took part in the research. Their production, audio recordings and classes’ description generate the data used in the analysis. They aimed to check how students were gripping to the learning of the genre, and also the relations established in the classroom. The results demonstrated that the pattern of language used was unidirectional and the relationships were mostly I-R-E (initiated by the teacher, responded by the students, and evaluated by the teacher). Nevertheless, at the end of the research, the pattern changes a bit for a more collaborative relationship among the students and the teacher, which made it possible for students to better understand the concepts of the narrative worked during the semester. Mostly, it served well for this teacher-researcher who, for the first time, evaluated her actions in the classroom.

**Keywords: written production of the narrative genre in English, teaching-learning process in English language, CHAT.**

# SUMÁRIO

Introdução .....	13
Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	19
1.1 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	23
1.1.1 Vygotsky.....	24
1.1.2 Leontiev.....	25
1.1.3 Engeström.....	26
1.2 Conceitos Centrais de Vygotsky .....	29
1.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal .....	29
1.2.2 Colaboração e Mediação.....	32
1.3 Linguagem.....	34
1.4 Gêneros do Discurso .....	35
1.4.1 O Gênero Narrativa Ficcional .....	42
Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa .....	48
2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração e o Paradigma Crítico .....	48
2.2 Contexto .....	49
2.2.1 A Escola .....	49
2.2.2 Participantes.....	52
2.3 Exames de Cambridge.....	53
2.4 Produção de Dados .....	56
2.5 Procedimentos de Análise .....	58
2.5.1 Categorias de Análise .....	58
2.6 Credibilidade da Pesquisa .....	63
Capítulo 3: Discussão de Resultados .....	64
3.1 Aula 0 .....	64
3.1.1 As Relações entre os Participantes .....	65

3.1.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa.....	66
3.2 Aula 1 .....	69
3.2.1 As Relações entre os Participantes .....	71
3.2.2 Desenvolvimento das Produções quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa .....	75
3.3 Aula 3 .....	77
3.3.1 As Relações entre os Participantes .....	78
3.3.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa.....	80
3.4 Aula 5 .....	83
3.4.1 As Relações entre os Participantes .....	84
3.4.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa.....	85
Capítulo 4: Considerações finais .....	90
Referências Bibliográficas .....	91
ANEXO 1: Primeira produção do Breno.....	96
ANEXO 2: Refacção da primeira produção Breno .....	97
ANEXO 3: Terceira Produção Breno: reescrita do texto .....	98
ANEXO 4: Última produção Breno.....	99
ANEXO 5: Primeira Produção Paulo .....	101
ANEXO 6: Refacção da primeira produção Paulo .....	102
ANEXO 7: Terceira Produção Paulo: Reescrita do Texto .....	103
ANEXO 8: Última Produção Paulo.....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: elementos da atividade segundo Ninin (2013).....	28
Quadro 2: descrição dos elementos essenciais para a sequência narrativa segundo Bronckart.....	44
Quadro 3: os elementos característicos do gênero narrativa.....	45
Quadro 4: aspectos tipológicos – Dolz e Schneuwly (2001, p.102).....	46
Quadro 5: Common European Framework for Language – níveis.....	51
Quadro 6: O PET de acordo com o CEFR.....	53
Quadro 7: Detalhes do PET.....	54
Quadro 8: o que se avalia nos textos do PET.....	54
Quadro 9: exemplos de propostas do PET.....	55
Quadro 10: linha do tempo.....	57
Quadro 11: categorias a serem analisadas de acordo com cada pergunta de pesquisa...58	
Quadro 12: categorias de argumentação.....	59
Quadro 13: tipos de pergunta.....	60
Quadro 14: tipos de colaboração.....	61
Quadro 15: organização do gênero.....	62
Quadro 16: Breno – análise da primeira produção.....	66
Quadro 17: Paulo – análise da primeira produção.....	68
Quadro 18: Breno e Paulo – análise da terceira produção.....	81
Quadro 19: Breno – análise da quinta produção.....	86
Quadro 20: Paulo – análise da quinta produção.....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: TASHC.....	27
Figura 2: <i>Larry and the flying balloons</i> .....	70
Figura 3: Ilustração para o texto do Breno.....	86
Figura 4: Ilustração para o texto do Paulo.....	88

## Introdução

Esta pesquisa objetiva compreender criticamente os espaços criados para a produção de narrativas ficcionais em língua inglesa em um contexto de escola de idiomas. Fez parte de uma preocupação desta pesquisadora criar espaços aos alunos em sala de aula para apropriação do conhecimento sobre seu processo de escrita, como forma de preparação para a vida que se vive (Marx 1983), mas que, ao mesmo tempo, habilitasse-os para obtenção de um certificado internacional da língua inglês - *PET*<sup>1</sup>. Para tanto, planejei criar espaços de produção crítico-colaborativa para que eles pudessem compreender e transformar o modo pelo qual produziam pequenas histórias, no contexto da sala de aula.

Tenho ensinado inglês para crianças e adolescentes no mesmo curso de idiomas durante os últimos seis anos de minha vida. Nesses anos, foi possível notar que a maior parte dos alunos que estão matriculados em colégios regulares – entre o 6º e 8º ano –, ainda apresenta grande dificuldade em escrever pequenas narrativas de ficção, gênero que eles deveriam dominar com mais propriedade. Não apenas os alunos ainda têm dificuldade com a língua inglesa (estão começando a sair do nível básico, no qual o uso da língua é mais controlado), mas também não conseguem escrever uma pequena história inserida no gênero narrativa de ficção. Quando começamos o ano, suas histórias não tinham título, parágrafos, início, meio e fim bem desenvolvidos, além de sofrer com as dificuldades no uso da língua em foco.

A falta de habilidade com a língua inglesa tornou-se mais problemática em um período em que a necessidade de se comunicar satisfatoriamente em inglês é cada vez mais exigida (mais precisamente final do século XX e início do século XXI). Isso acontece devido à globalização da comunicação e da expansão tecnológica: a língua inglesa é a grande mediadora atual entre diferentes culturas e em diferentes esferas profissionais. Essa crescente demanda de mercado por escolas de inglês faz com o que ensino da língua seja muito diversificado, contando com diferentes métodos de ensino. Quando tratamos de ensino de inglês para crianças, vemos os cursos de inglês trabalhando com cartas (hoje substituídas por e-mails) à exaustão. A criança começa nos níveis mais básicos falando sobre si mesma, depois expandindo o texto sobre seus familiares, gostos, costumes etc. Passam-se alguns anos do ensino com o foco em cartas/e-mails para

---

<sup>1</sup> Preliminary English Test, da Universidade de Cambridge – será explicado com mais detalhes no capítulo 1

amigos (*penpals*<sup>2</sup>) e professores, e quase não há exposição a gêneros que não o epistolar.

Com o passar dos anos, os alunos começam a trabalhar outros gêneros do discurso, mas o ensino passa usualmente a ser baseado em receitas dos tipos textuais necessários para o domínio de determinados gêneros<sup>3</sup>. Quando as escolas começam a preparar os alunos para obtenção de um certificado internacional de língua inglesa, que exige o conhecimento de outros gêneros (como contar histórias, produzir cartas formais ou de reclamação, resenhas de filmes/CDs/livros, artigos etc.), a utilização de manuais sobre organização discursiva e linguística é quase certa.

Esta pesquisa foi motivada pela minha experiência em sala de aula, pois ao mesmo tempo em que reconheço a importância da obtenção de um certificado internacional de língua, a maneira pela qual preparávamos os alunos, com “receitas de como escrever”, não me parecia satisfatória. Isso porque não levava em consideração quem eram os alunos, suas dificuldades ao escrever e seus conhecimentos (ou falta de conhecimentos) prévios. Este sentimento fez com que eu quisesse investigar e compreender de forma crítica as razões de tal dificuldade e buscar uma base teórica que pudesse me ajudar nessa jornada. Na minha opinião, esta pesquisa pode ajudar outros professores na tarefa de ensinar escrita em língua estrangeira de modo que faça sentido para os alunos.

Em 2013, me inscrevi no curso de pós-graduação do programa de *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem* (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e encontrei nas pesquisas das Professoras Doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali a teoria que embasa esta pesquisa. As Profas. Dras. supracitadas são líderes do grupo LACE – *Linguagem em atividades no contexto escolar*. O LACE se ocupa em discutir o papel do sujeito no mundo em que ele age e faz história. Esta investigação situa-se nas pesquisas com a temática *Linguagem, colaboração e criticidade* (LCC), sob liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e em ações no *Programa Ação Cidadã* (PAC). O PAC desenvolve atividades para a compreensão, transformação e ação para uma formação crítico-inclusiva. Dele partem três subprojetos: Aprender Brincando, Múltiplos Mundos e Leitura e Escrita nas diferentes áreas (LEDA), que também serve de base para minha pesquisa.

Nesta pesquisa, inserida na Linguística Aplicada (doravante LA), esta professora-pesquisadora busca a resignificação do que é escrever em inglês para os alunos, agindo

---

<sup>2</sup> *Penpal*: é comum que escolas de idiomas incentivem os alunos a terem *penpals* – um amigo com o qual o aluno se relaciona por meio de cartas/e-mails. Geralmente, o *penpal* mora em algum país de língua inglesa, e o aluno é estimulado a se comunicar em inglês.

<sup>3</sup> Exemplos no capítulo 1

de maneira colaborativa para que as contradições sejam relevadas, e, a partir daí, os novos significados do que é escrever em diferentes contextos (na sala de aula, para o teste etc.) sejam construídos. A pesquisa não apenas trouxe benefícios para os alunos, mas à própria professora-pesquisadora que encontrou um significado novo para o que é ensinar inglês. Ser integrante do grupo LACE me ajudou a ver como a coletividade e momentos de colaboração e discussão são importantes para o crescimento pessoal de cada aluno da pós-graduação. Submeter esta pesquisa para o aval de outros pesquisadores me mostrou a riqueza da colaboração e da contradição na construção do conhecimento.

O estudo está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)<sup>1</sup>, para a compreensão e desenvolvimento da construção do objeto – apropriação pelos alunos da escrita do gênero narrativa de ficção –, por meio de práticas sociais que criem condições de produção de novos meios de pensar e agir para o desenvolvimento do gênero narrativa ficcional de pequenas histórias.

A pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (LA - Pennycook, 2001, 2006; Moita Lopes, 2006), uma vez que visa a criação de oportunidades para que os participantes se organizem pela linguagem de modo intencional e reflexivo para olhar, compreender criticamente e analisar os sentidos de suas ações, bem como por que e como agir (Magalhães, 2011). No caso dos meus alunos, a criação de oportunidades para que eles reorganizassem o modo pelo qual escreviam pequenas narrativas ficcionais colaborou para que houvesse um processo reflexivo sobre o modo pelo qual eles escreviam – desde a organização da ideia, até a produção do texto.

Apesar dos muitos avanços obtidos no estudo do objeto da linguística, a produção de conhecimento tem de se reinventar para dar conta de entender a vida social moderna, o que exige dos pesquisadores da área um passo adiante, levando-se em consideração o que acontece no cotidiano, como as pessoas pensam e agem pela linguagem. Assim, uma grande questão da LA é se situar no mundo, produzindo conhecimento que conecte a teoria e a prática. Ela objetiva dizer algo sobre o mundo, travando discussões que atravessem diversos campos das ciências humanas. A LA busca exatamente a “proximidade crítica” de sua teoria com sua aplicação prática. Pennycook (2008, p. 67) enfoca essa criticidade no que ele chama de Linguística Aplicada Crítica (LAC), dizendo que:

*“Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de*

*como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.*

Considero esta pesquisa inserida no campo da LA, uma vez que teve como objetivo trazer uma reflexão sobre como ensinar inglês com foco em exames de língua (que são importantes ferramentas para falantes de inglês como L2), e, ao mesmo tempo, refletir sobre a necessidade crescente de concebermos sujeitos como organismos vivos e interativos que saibam dialogar com outras culturas e com as situações da vida de maneira eficaz.

A aprendizagem de uma segunda língua é vista como um meio eficiente para a inserção do sujeito nesta nova constituição mundial, na qual o idioma inglês tem forte papel mediador, uma vez que, atualmente, é o idioma mais falado globalmente. É também usado como língua oficial de importantes órgãos mundiais, tais como a União Europeia e a ONU (Organização das Nações Unidas), além de ser cada vez mais exigido no Brasil para uma boa colocação profissional.

Nessa direção, é importante pensar que aprender inglês não deve ser uma prática apenas de tradução entre línguas, ou de domínio de formas fixas, mas sim um modo de formação do indivíduo para a vida. O trabalho com a linguagem, portanto, tem papel central, pois é ela que permite ao sujeito interpretar o mundo que o cerca, possibilitando a integração e participação do homem nas atividades sociais e criando as condições necessárias à formação de sua consciência individual e social.

No ano de 2012, principalmente, pude observar as dificuldades que muitos de meus alunos enfrentavam para escrever textos em inglês. Isso acontecia porque ainda não dominavam as capacidades enunciativas, discursivas e linguísticas dos gêneros trabalhados. Há diversos motivos pelos quais esses problemas se apresentavam: não estavam acostumados a escrever em inglês, ainda não tinham domínio suficiente da língua inglesa para expressar ideias ou até sentimentos com clareza. Além disso, os gêneros propostos para a escrita raramente haviam sido trabalhados antes das produções, o que exigia dos alunos conhecimento prévio que nem todos possuíam.

Uma análise do material didático que utilizava me mostrou que o trabalho com a escrita era carente de ferramentas que realmente ajudassem o aluno. Isso fazia com que todo a ação recaísse inteiramente na mão do professor, que, comumente em se tratando de cursos de inglês, muitas vezes não tem experiência didática na área, ou qualquer preparação para lidar com o ensino da escrita de forma efetiva. Nessa direção, o professor, sem experiência, fica refém de um material que por si só não o ajuda e também

não oferece suporte ao aluno, pois está apoiado em um saber escolarizado e sem relação da escrita na vida real.

Dessa forma, olhando para o currículo dos alunos pré-intermediários<sup>4</sup> que serão preparados para prestar o exame *PET*, vi a necessidade de um trabalho com a escrita que possibilitasse que um aprendiz de inglês como segunda língua se apropriasse da língua de maneira mais efetiva. É importante olhar o ensino sob a visão sócio-histórico-cultural enfocada na abordagem bakhtiniana, em que os gêneros do discurso são meios de apreender a realidade.

Uma pesquisa no banco de teses do portal CAPES, no 1º semestre de 2013, revelou que ainda não há dissertações de mestrado ou teses de doutorado que estudem o ensino apoiado na TASHC em escolas de idioma. Foram encontradas, porém, cerca de 5 dissertações que lidam com o preparo do professor de inglês numa perspectiva dialógica. Esse quadro revela o caráter pioneiro desta pesquisa para a área da LA e estudos da linguagem, uma vez que se propõe a criar espaços colaborativos de aprendizagem e desenvolvimento envolvendo todos os participantes (professora-pesquisadora e alunos) em uma relação dialética apoiada na TASHC para a ressignificação dos modos como o gênero narrativa ficcional (contar uma pequena história) é trabalhado na escola de idioma enfocada.

Sob essa perspectiva, é imprescindível um ensino de L2 a partir das esferas em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm (Liberali, 2012). Assim, foi importante não só trabalhar a questão da necessidade de adequar a escrita dos alunos ao exame de proficiência, mas também partir de uma sequência de atividades com a escrita que mostrasse o que eles já sabiam fazer, o que eles ainda precisavam aprender e o que eles podiam aprender juntos, aluno-aluno, alunos-professora.

São objetivos específicos da pesquisa:

1. Analisar produções escritas dos alunos para compreender de forma crítica se houve transformação nas produções escritas desde o começo da coleta de dados, até o final.
2. Investigar as relações entre a professora-pesquisadora e os alunos para verificar como ocorreu a aprendizagem e desenvolvimento do gênero narrativa.

As perguntas que orientam o projeto são:

1. Como as relações entre os participantes – professora e alunos – contribuem, ou não, para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram?

---

<sup>4</sup> De acordo com o European Framework

## 2. As produções dos alunos revelam transformação quanto ao domínio do gênero narrativa ficcional em língua inglesa? Quais?

A expectativa era que, ao final do curso, os alunos dominassem o gênero narrativa ficcional, reconhecendo sua importância para saberem agir por seu intermédio em situações reais. Alguns imprevistos ocorreram durante o curso: eu, professora-pesquisadora, recebi uma proposta de promoção e, ao invés de ter um ano de trabalho com a turma como previsto no início da pesquisa, tive apenas seis meses. Como veremos no capítulo 3, houve evolução no modo pelo qual os alunos produzem seus textos, mas ainda restou um trabalho com o idioma em si (principalmente, de seus aspectos linguísticos), que não tive tempo de terminar. Além disso, meu modo de enxergar minha prática como professora de inglês foi profundamente alterado, uma vez que pude reconhecer meus acertos e erros durante a análise dos dados. De todo modo, retomarei essa discussão nas minhas considerações finais.

Esta dissertação está organizada para, no *Capítulo 1*, discutir a TASHC de acordo com Vygotsky (1924/2004, 1993/2007, 1934/2001), Leontiev (1958/1998, 1997, 1978) e Engeström (1987, 1999); discutir também o papel central da linguagem e o gênero narrativa ficcional.

No *Capítulo 2*, discuto a investigação inserida na pesquisa crítica de colaboração (PCCol) como uma alternativa aos padrões de pesquisa convencionais, buscando uma ação transformadora. O contexto, os participantes e os métodos utilizados na investigação são explicitados, assim como os procedimentos de produção e análise (categorias de interpretação e categorias de análise) e credibilidade da pesquisa.

No *Capítulo 3*, discuto os resultados da investigação por meio das categorias discutidas no *Capítulo 2*, além da retomada das perguntas de pesquisa e objetivos específicos para discuti-las e respondê-las.

As *Considerações Finais* contêm minhas reflexões ao final da pesquisa e as transformações que ainda poderão ocorrer.

## Capítulo 1: Fundamentação Teórica

O objetivo deste capítulo é apresentar o arcabouço teórico no qual me apoio para desenvolver a pesquisa. O trabalho aqui proposto está baseado na compreensão da importância da criação de contextos coletivos e crítico-colaborativos que ajudem no ensino da escrita, envolvendo todos os participantes da sala de aula na produção ativa do conhecimento sobre escrever em inglês. Faz-se necessário, para tanto, escolhas teórico-metodológicas que vejam, na organização argumentativa da linguagem, a possibilidade de produção de contextos colaborativos de reflexão crítica como meio de compreensão e expansão do objeto da atividade em foco, isto é, o desenvolvimento do processo de escrita do gênero narrativa ficcional (produzir pequenas histórias). Nesse quadro, a resignificação do que é escrever pequenas histórias será produzida coletivamente a partir de discussões em sala de aula e produção, individual ou em pequenos grupos, de novos textos.

Esta pesquisa está, assim, apoiada no conceito da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), baseado nas discussões de Vygotsky (1931, 2006), retomadas por Leontiev (1977, 2010) e expandidas por Engeström (2008). Este, entre outros pesquisadores pós-vygotskianos tais como John-Steiner (2000), Sannino (2011), Magalhães (2014) e Liberali (2014), aponta a linguagem como artefato cultural central na constituição da consciência, além do lugar no qual a colaboração e a contradição se evidenciam.

Vygotsky (1934/2003), salienta que a aprendizagem humana tem natureza social, e acentua a importância da colaboração em seu processo. A linguagem é um dos fios condutores desta pesquisa, uma vez que as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências são definidas e contestadas, construindo relações dialéticas essenciais entre os participantes para que esses ajam intencionalmente e de forma coletiva e colaborativa na produção do objeto da atividade – no nosso caso, o objeto é a produção escrita. Nesse contexto, a linguagem medeia e constitui modos de ser, agir e pensar e é central na constituição da consciência dos participantes da pesquisa.

Nessa direção, a TASHC concebe os sujeitos-participantes como constantes construtores de artefatos culturais, agindo no mundo e fazendo história. Nesta pesquisa, a apropriação pelos participantes das capacidades enunciativas, discursivas e linguísticas do gênero narrativa ficcional é o artefato cultural que torna possível alcançar o objeto – escrever essas pequenas histórias de maneira efetiva. Dessa forma, em relação ao ensino-aprendizagem na escola, pressupõe que as práticas escolares se organizem como

práticas sociais que estejam inseridas em um tempo-espço marcado por questões voltadas aos interesses e necessidades do contexto de ação, para que os alunos sejam preparados para a vida que se vive (Marx e Engels 1845-1846).

Adquirir o diploma de inglês em nível *PET* é uma prática social relevante para vida dos alunos, uma vez que muitos deles estão em um curso extra de inglês justamente para saírem melhor preparados para o mercado de trabalho, e, para tanto, precisam de diplomas que comprovem a proficiência no idioma. De acordo com Leontiev (1978), as atividades devem surgir a partir de uma necessidade de um grupo social que produzirá objetos idealizados que movem as ações dos participantes. Esses objetos idealizados são os motivos responsáveis pelo desenrolar das atividades, pois os sujeitos vão se organizar para produzir e expandir esse objeto anteriormente idealizado. É esse processo dinâmico de transformação do objeto bruto para o idealizado que constitui a atividade.

Neste caso, o objeto – que é o motivo pelo qual o sujeito se insere na atividade – é a produção de textos escritos pertencentes ao gênero narrativa ficcionais de pequenas histórias. O objeto bruto, portanto, são os textos que eles escreviam no começo do semestre, que continham poucos aspectos do gênero focal, e nosso objeto de desejo era que não apenas os textos produzidos pertencessem de fato ao gênero narrativa, com aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos sendo satisfatoriamente cobertos, mas que os alunos saíssem do status-quo no qual eles produzem textos derivados de receitas apenas para o professor. Como explica Magalhães (2010, 2011, p. 15):

“(...) o foco usual das práticas de leitura e escrita a-históricas, descontextualizadas do contexto social real, das realidades dos alunos, em que leitura e produção escrita não são enfocadas como processos (...) a escrita, em geral, estava voltada à cópia, ao ditado de palavras, à produção coletiva ou de duplas em propostas isoladas de um contexto enunciativo que possibilitasse que os alunos se apropriassem de capacidades enunciativas, discursivas e linguísticas envolvidas nos processos de leitura e escrita de gêneros diversos que envolvessem uma multiplicidade de capacidades, o que levava o foco ao ato individual de escrever. Mesmo quando os professores salientavam que trabalhavam com gêneros do discurso, o foco estava na redação individual e descontextualizada de práticas de escrita”.

Como aponta Vygotsky, são as experiências coletivas que constituem o ser humano e criam e transformam seus contextos de ação, em um processo colaborativo de construir com o outro o objeto da atividade. A TASHC, nesse quadro teórico, possibilita a criação de contextos nos quais os participantes se relacionam por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas e dialeticamente organizadas. Essas relações entre os participantes nas experiências sociais diárias da vida são centrais na discussão da TASHC, como aponta Marx (1983) e são ponto de partida para estudos que não querem apenas entender a realidade, mas transformá-la por meio de relações sociais. Essa transformação não visa apenas o contexto, mas o indivíduo. O homem age no mundo, o transforma e faz história, pois está se relacionando socialmente e produzindo novos artefatos culturais.

Nesse quadro, Marx e Engels (1845-46/2002) afirmam que a existência humana tem no trabalho sua condição essencial. É a partir de suas necessidades que o homem vai agir no mundo, promovendo transformações físicas e sociais. O homem e o conhecimento, portanto, estão numa relação dialética, na qual o homem constrói o conhecimento e o conhecimento transforma o homem. Essa filosofia deriva do *Materialismo Dialético*, que se opõe ao *Idealismo* (que postula que a realidade está no mundo das ideias, acessíveis pela razão; também aponta que o *Eu* é o objeto para mim, opondo sujeito e objeto).

O Materialismo Dialético desconstruiu o modelo de sociedade idealista, mostrando que o ambiente e os fenômenos físicos, ao mesmo tempo em que definem o indivíduo, são definidos por ele. Ou seja, a matéria e o homem estão em uma relação dialética psicológica e social. É papel do sujeito ser autor e construtor de sua realidade. O trabalho é considerado uma atividade transformadora da natureza mediado por instrumentos e ferramentas. É a atividade humana-social mediada por instrumentos da cultura-sócio-histórica que leva o homem a desenvolver aquilo que o torna ser-humano: a consciência.

Essas são questões centrais para a escola, como aponta Salomon (1993). Para ele, uma compreensão mais clara da cognição humana seria obtida se os estudos se baseassem no conceito de que a cognição é distribuída entre os indivíduos, que o conhecimento é socialmente construído por esforços colaborativos para atingir objetivos compartilhados em ambientes culturais e que a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura.

A TASHC salienta o papel social, histórico e cultural na constituição dos indivíduos em relação com outros. Ela é fundamental para que entendamos o indivíduo como atuante na sociedade em relação aos demais, levando em consideração que todos

carregamos nossas bagagens culturais e históricas, e, portanto, entender como ele atua na prática coletiva.

Nesta dissertação, são centrais as discussões de Bakhtin (1952) sobre o vínculo intrínseco entre linguagem e atividades humanas para produção de enunciados, já que agimos sempre em determinada esfera de atividade. O autor sustenta que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. De fato, a linguagem tem uso tão multiforme quanto os campos da atividade humana. Como aponta Bakhtin, ao discutir os *Gêneros do Discurso*, cada enunciado, seja oral ou escrito, reflete condições específicas de uso – e essa especificidade de um determinado campo da comunicação é marcada por tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo: pelos gêneros do discurso, que serão discutidos mais à frente neste capítulo.

O domínio trazido pela compreensão do gênero como uma esfera de atividade em constante mudança, bem como as diversas possibilidades de ação produzidas pelas organizações discursivas e linguísticas em determinada situação enunciativa, são fundamentais à produção oral ou escrita efetiva. Fiorin (2006, p. 69), discutindo Bakhtin, afirma que:

*“Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público. (...) A falta do domínio de gêneros é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera: fala-se e escreve-se por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”.*

Com base nesse quadro teórico, Dolz e Schneuwly (2004) discutem o gênero como instrumento nas atividades de produção escrita, com base em três dimensões que consideram essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Os autores supracitados defendem que um trabalho com gêneros do

discurso necessita levar o aluno a compreender os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do gênero em discussão.

Nesta pesquisa, por meio da construção de atividades doravante explicadas, também tento recuperar a prática social de participar do *PET* (Preliminary English Test), para que os alunos se apropriem do gênero do discurso em foco: narrativa ficcional – contar pequenas histórias. Os contextos escolares necessitam possibilitar ambientes colaborativos e críticos, gerando um movimento de compreensão das relações em sala de aula para questioná-las e reconstruí-las com base em discussões prático-teóricas.

Essa pesquisa teve como objetivo oferecer múltiplas ocasiões de escrita sem que se transforme a produção em um ensino engessado por simples exposição de regras. Propôs-se, dessa forma, criar contextos de produção com foco em práticas de escrita de narrativa de ficção variadas (produções individuais ou em duplas; expandindo e adequando uma história já existente; ilustrando as histórias dos colegas – essas práticas serão detalhadas no próximo capítulo) que permitam ao aluno o domínio de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do gênero, como instrumento necessário ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão escrita em diferentes situações que necessitem a utilização do gênero em foco.

Discuto a seguir alguns conceitos-chave para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro, há uma discussão da Teoria da Atividade Sócio-histórico-Cultural, apresentando conceitos que são básicos a este trabalho e centrais para Vygotsky como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço para a colaboração e contradição, e sentidos e significados. Apresento também a definição de linguagem adotada neste trabalho, discussões sobre o gênero narrativa nas escolas e na atividade social *PET*.

## 1.1 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

*“Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini”.*

Friederich Engels

A TASHC é um sistema de “*atividade em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes*”. Na perspectiva discutida até agora, é importante explicitar que é o desejo de satisfazer suas necessidades particulares (mesmo que parcialmente) que faz com que o sujeito se engaje em qualquer atividade humana. A atividade é constituída pelas ações realizadas por sujeitos que agem coletivamente para produzir um objeto/motivo compartilhado.

São as relações sociais, estabelecidas em contextos específicos no tempo-espço e marcadas por posicionamentos característicos de uma cultura, que explicam os termos *social, cultural e histórico*. A importância de se definir esses termos é discutida por Guerra (2010, p.45), baseando-se em Liberaí (2006).

**Social:** em cada contexto específico, relações sociais são estabelecidas. São nessas relações que os sujeitos agem e atuam.

**Histórico:** os participantes das atividades trazem marcas históricas, uma vez que o ser humano é constituído por sua história.

**Cultural:** o tempo-espço em que uma atividade está inserida é de extrema importância para sua compreensão, uma vez que os valores culturais que permeiam a atividade são bases para sua compreensão.

Apresento, a seguir um breve cenário da atividade definida por Vygotsky (1930/1998), rediscussão pela teoria de Leontiev (1978) e as expansões nas discussões de Engeström (1999).

### 1.1.1 Vygotsky

Vygotsky viveu e trabalhou durante a consolidação da Revolução Russa em 1917 e, por esse motivo, seu trabalho apresenta uma base filosófica Marxista, fundamentada no materialismo histórico-dialético (Marx, 1844/2004). Para Vygotsky, a atividade é uma ação mediada por artefatos culturais, sendo a linguagem o principal, uma vez que constitui o ser humano. Partindo da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e o social são considerados no desenvolvimento humano, a atividade é o princípio explicativo da constituição da consciência humana. A atividade deve transformar

totalidades, pois as mudanças histórico-materiais que nela ocorrem mudam o sujeito e o meio em que ele vive.

Segundo Vygotsky, o processo de desenvolvimento humano envolve duas linhas: os processos elementares de origem biológica e as funções psicológicas superiores que têm sua origem na sócio-história. Os processos elementares são determinados pela estimulação ambiental; já as funções psicológicas são autogeradas – determinadas pela criação e estímulos artificiais.

A atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento verbal – funções mentais superiores – constituem-se no processo de desenvolvimento por meio de interações sociais. Ou seja, é na interação com o outro que o desenvolvimento humano acontece, e, desse modo, o outro passa a ser portador de mensagens culturais. Essas relações que se estabelecem com o outro são relações de compartilhamento de conhecimento. Nessa perspectiva, a ligação entre história individual e a história social se unem no processo de desenvolvimento.

### 1.1.2 Leontiev

Leontiev (1977/1978) repensa o conceito de atividade e elabora a noção de objeto e meta. A atividade passa a ser entendida como sistema coletivo, no qual os sentidos e significados estão no objeto. A atividade é guiada por um motivo que pode ser coletivo, mas as metas são individuais. As atividades ocorrem dentro de um sistema de relações sociais, e são, portanto, coletivas e movidas pelas intenções e ações de cada indivíduo. Em suas palavras:

*“Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas. Para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo. A atividade é guiada por um motivo”* (Leontiev, 1978, p. 62).

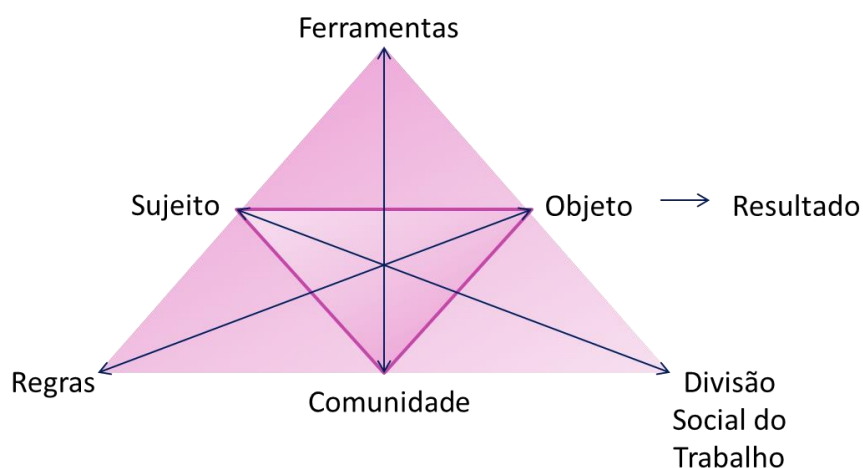
Para Leontiev, o homem difere dos animais pela sua capacidade de atingir objetivos planejados conscientemente, e as atividades são meios do homem se relacionar com o mundo. A atividade humana define como o ser humano se relaciona com o mundo e a visão que tem de si. Quando agimos para modificar o externo, transformamos o interno concomitantemente. Esses são laços dialéticos.

O sujeito toma parte na atividade devido à necessidade, que é a falta consciente que permite ao sujeito ter um motivo para sua participação (Leontiev, 1978). Desse modo, em uma mesma atividade há sujeitos que são movidos por necessidades diferentes, mesmo estando agindo coletivamente. O objeto é, na verdade, múltiplo. Para sua realização, portanto, é necessário que hajam regras para que as diferentes necessidades sejam contempladas.

A atividade também tem como base impulsionadora o objeto, pois é ele que traz as necessidades do sujeito. No caso desta pesquisa, por exemplo, o objeto é o ensino da escrita em língua inglesa e como os participantes se apropriam desta (de acordo com o gênero em foco). Para produzir o objeto da atividade é necessário que ele seja compartilhado com todos os sujeitos da pesquisa, criando contextos e situações dialéticas que mostrem sua importância para a constituição deles no mundo.

### **1.1.3 Engeström**

Engeström rediscute as abordagens de Vygotsky e Leontiev e as avança. Discute que as contradições internas são o que possibilita as mudanças no desenvolvimento dos sistemas de atividade. O autor aponta que a atividade humana é multifacetada e rica em variações. Ele explicita aspectos que até então estavam implícitos na discussão da atividade, como a comunidade, a divisão social do trabalho e regras de participação, examinando os sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade desfocando do nível micro de concentração no ator ou agente individual, operando com ferramentas. Nessa perspectiva, as relações sociais, as regras de conduta que estabelecem os papéis nas comunidades, e a divisão do trabalho, passam a ser focais, o que não desconsidera a centralidade na mediação como defendia Vygotsky, mas salienta também o foco no coletivo.



**Figura 1:** TASHC

Engeström traduz a atividade humana em uma complexa rede de mediações. Esse modelo possibilita a análise das relações em uma estrutura triangular, como Vygotsky, mas são inúmeros triângulos representando as diversas mediações de cada instante das ações nas relações. É importante entendermos o sistema sem separar as conexões – esse é o princípio da ação mediada. O sujeito participante de uma comunidade age na atividade e, ao mesmo tempo em que a transforma, transforma-se.

Ninin (2013, p.36), com base em Engeström (1999), criou um quadro no qual cada elemento da atividade é explicado.

Elementos da atividade	Definição	Na minha pesquisa
<b>Sujeito</b>	Realiza a atividade. Estabelece conflitos e nas suas resoluções, impulsiona a atividade.	Os sujeitos que realizam a atividade são os alunos e a professora-pesquisadora.
<b>Objeto</b>	É o motivo pelo qual o sujeito se insere na atividade. Para suprir determinada necessidade, o sujeito elege um “objeto de desejo” e passa a agir em função dele.	O objeto era a apropriação escrita do gênero narrativa ficcional pelos alunos nas relações em sala de aula.
<b>Resultado</b>	É o objeto idealizado pelo sujeito. Ao longo da atividade, esse objeto transforma-se.	Apropriação do gênero narrativa de ficção.

<b>Artefatos Culturais</b>	São as ferramentas que o sujeito usa para alcançar o objeto da atividade, impulsionando-o para o resultado. Eles interveem na relação entre o sujeito e o objeto, transformando seu modo de pensar e agir.	As ferramentas usadas para alcançar o resultado foram discussões sobre o gênero, análise e leitura do texto, <i>peer-correction</i> e a refacção dos textos produzidos.
<b>Comunidade</b>	É o grupo de pessoas que compartilha o objeto da atividade com o sujeito. Nem todos do grupo compartilham o mesmo objeto de início, portanto, a atividade deve movimentar-se de modo a convencer os participantes a desejar o mesmo objeto.	Comunidades: escola, professores e coordenador, sendo focalmente alunos e a professora-pesquisadora.
<b>Regras</b>	São o conjunto de padrões, normas e convenção que regulam as ações e interações dos sujeitos no decorrer da atividade. Elas podem ser implícitas ou explícitas, ajudando na relação entre os sujeitos e o objeto. Muitas vezes, elas constituem-se na própria atividade, sendo geradas conforme seu desenvolvimento.	Regras de atuação: estão apoiados na teoria, o aluno só fala quando o professor permite – padrão de participação
<b>Divisão de Trabalho</b>	É a distribuição dos papéis que cada sujeito vai adotar na atividade, podendo ter uma divisão horizontal ou vertical de tarefas, dependendo do poder ou status dos sujeitos.	Os alunos participam das discussões, produzem os textos propostos, participam das discussões do que vai ser feito. A professora-pesquisadora preparou as propostas e sequencias de atividades e provocou as discussões.

**Quadro 1:** elementos da atividade segundo Ninin (2013)

Nas atividades que veremos no *Capítulo 2*, os sujeitos são a professora-pesquisadora e os alunos participantes da pesquisa que compartilham o mesmo objeto idealizado. É nesse processo de alcance do objeto que vão emergir os conflitos e as reconstruções de sentido, essenciais para que haja transformação e desenvolvimento dos sujeitos.

## 1.2 Conceitos Centrais de Vygotsky

Nesta seção, discuto os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), Colaboração e Mediação, e Linguagem.

### 1.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) é um dos principais conceitos vygotskianos para a compreensão da relação material e dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1930/2008, p.86):

*“É a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes”.*

O conceito de ZDP surgiu a partir da insatisfação de Vygotsky com os estudos experimentais sobre o desenvolvimento do pensamento infantil em idade escolar, que desconsideravam a influência do outro no aprendizado da criança.

Newman e Holzman (1993/2002) tratam a ZPD como uma zona de possibilidades, na qual os sentidos dos participantes são discutidos para que haja a construção de novos significados “que teriam a possibilidade de transformar totalidades”. Vygotsky (1934/2000) argumenta que a ZPD é a zona interacional criada em que a aprendizagem leva ao desenvolvimento. Nesse contexto, a criança, quando está aprendendo, lida com processos internos de desenvolvimento que operam na sua interação com o ambiente, em um processo de colaboração com as pessoas ao seu redor. Esse aprendizado é de natureza social e, segundo Vygotsky (1934/1988, p. 99) é *“um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que o cercam”*. Esse processo ocorre por meio da linguagem, uma vez que é por meio dela que o pensamento verbal se forma

e se desenvolve. Além disso, essa aprendizagem tem caráter histórico-cultural, dado que, ao interagir com alguém mais experiente, a criança acumula experiências socialmente estabelecidas ao longo da história.

Adotando-se uma perspectiva sócio-histórica, na colaboração com o outro, uma pessoa pode resolver tarefas mais difíceis e complexas, possibilitando a aprendizagem, em um movimento que ocorre no interior do indivíduo. Ninin (2013, p.53) acrescenta que a colaboração representa um pressuposto essencial na compreensão da interação da atividade orientada por perguntas, e essas assumiriam o papel de instrumento mediador. Ainda segundo a autora, as perguntas valeriam como possibilitadoras de negociação de sentidos e compartilhamento de resultados, “envolvendo a dissonância entre as vozes dos participantes, as possibilidades de negociação de sentidos e compartilhamento de significados” (2013, p.54). Nesse contexto, a ZDP pode ser entendida como uma zona de conflito e tensão, na qual sentidos e significados já estabelecidos e novos são confrontados.

Nessa direção, Magalhães (2009) estabelece dois movimentos importantes para o funcionamento da ZDP: colaboração e contradição. A expansão de questões focais cria uma zona de desconforto, em que há espaço para um diálogo questionador em que o sujeito aprende na relação com o outro. Nesse caso estabelece-se uma relação entre “ser e tornar-se”, que Engeström discute como “trilhas” que se encontram e são cruzadas em um constante movimento de discussão.

A ZPD é, portanto, um conceito central quando tratamos da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2009, p.61), uma vez que pode ser entendida como uma zona de ação criativa na qual colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de novas trilhas. Magalhães continua:

*“O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são pré-requisito (instrumento) e produto (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e desenvolvimento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade instrumento e resultado”.*

Para que haja o desenvolvimento de totalidades, é preciso que os participantes se engajem em um processo de negociação, que culmina na expansão e no compartilhamento de conhecimentos do grupo. Magalhães (2011, p.35), baseando-se em Newman e Holzman, define ainda que a ZDP é o “espaço entre o que os participantes são

e o que os participantes estão em processo de tornar-se”. A criação de ZDPs nesta pesquisa possibilitou que se examinasse quem os alunos são e quem eles poderiam tornar-se, utilizando-se de um ambiente que propiciou a colaboração. Nessa colaboração, cada participante exerceu um papel, embora todos agissem de forma coletiva, podendo concordar ou discordar, tendo voz ativa, sobre o tema que se está discutindo.

Werstch (1998), ao retomar as discussões de Vygotski sobre interação, aponta que uma característica importante no discurso educacional é a diferença entre as vozes de alunos e do professor, principalmente se analisarmos as relações de poder que se estabelecem no ensino tradicional. Grande parte dos discursos produzidos pelo professor consiste em instruções, que não necessariamente se apresentam como imperativas, mas muitas vezes tomam a forma de perguntas instrucionais.

Perguntas instrucionais são feitas quando as respostas já são conhecidas pelo professor (no caso da sala de aula – ou pela figura de autoridade em qualquer contexto). Elas servem para que os alunos gerem o discurso necessário para respondê-las, e a medida que interagem com os enunciados do professor, acabam interagindo também com as vozes da sala (linguagem e gêneros discursivos). A intenção quando se utilizam perguntas instrucionais não é resolver um problema, mas organizar o pensamento dos alunos.

Frequentemente, as perguntas instrucionais seguem o padrão iniciação – resposta – avaliação (I-R-A), o que garante ao professor manter o poder e autoridade sobre o discurso, mas de um modo que o processo pareça interativo.

Pereira e Osterman (2002), ao discutirem Wertsch em um artigo para a UFRGS, explicam que “apesar do pouco impacto que esse gênero discursivo tem sobre a aprendizagem dos alunos (Wertsch, 1998), o padrão sequencial I-R-A mantém forte presença na sala de aula. Devido às exigências do contexto sociocultural em questão, configuradas por um extenso programa de conteúdos, os professores procuram manter a ordem institucional ao mesmo tempo em que tentam estimular a aprendizagem dos alunos. Assim, não se trata simplesmente do uso de uma ferramenta cultural inadequada, mas sim do fato de que os professores estão respondendo a múltiplos objetivos simultâneos. O desafio, portanto, consiste em empregar um gênero discursivo que possa responder a ambos objetivos de maneira mais eficiente”.

Na minha pesquisa, os participantes colaboram com os outros e com a professora ao confrontar o que já sabiam sobre a organização do gênero narrativa ficcional, e o que precisam saber para escrever de maneira mais eficaz. Ao trabalharem juntos, com discussões abertas para toda a sala, os participantes da pesquisa têm a oportunidade de

compartilhar seus conhecimentos prévios, além de construir e internalizar conhecimentos passados por outros colegas e pela professora-pesquisadora.

Desse modo, a relação de colaboração ocorre de maneiras distintas dependendo dos sentidos que os participantes atribuem a ela. A colaboração pode ocorrer de maneira confortável ou crítica, como veremos a seguir.

### **1.2.2 Colaboração e Mediação**

Com base em Marx e em discussões vygotkianas, Magalhães (2011) afirma que:

*“Colaboração (bem como contradição) é entendida como central, uma vez que, apoiada em teorias e compreensões do mundo, organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ação-discursos quanto à produção e condução de pesquisas”.*

A construção e expansão do objeto de uma atividade acontecem por meio de conflitos entre sentidos e significados sócio-histórico-culturalmente produzidos, sendo, portanto, a contradição atuante nesse processo.

O objeto idealizado, ao ser compartilhado, se movimenta, se expandindo e se transformando, pela contradição e pela colaboração, em uma relação colaborativa entre os sujeitos de uma atividade. Magalhães (2009) afirma que os conflitos emergentes em uma atividade, gerados por diferentes visões entre os sujeitos participantes, possibilitam a criação de ZDPs mútuas. Quando tratamos de colaboração, também estamos tratando de contradições que são expressas nos momentos de negociação na busca de um significado compartilhado. A coprodução de novos sentidos na ZDP é fruto direto da colaboração, como ressaltam Magalhães e Fidalgo (2007).

Como apontado por Fullan e Hargreaves (2003, p.75) “a colaboração costuma assumir formas que chamamos de limitadas, ao invés de amplas”. Ainda de acordo com os autores, em se tratando do contexto escolar, há dois tipos de colaboração possíveis: a confortável (limitada) e a crítica. A colaboração confortável é a mais comum e raramente atinge em profundidade situações, princípios ou a ética da prática. Comumente, trata de ações cotidianas como oferecimento de conselhos, troca de atividades e dicas, partilha de matérias, tendo natureza imediata. A colaboração confortável, como definem Fullan e

Hargreaves (1997, 2000), “não se estende além de determinadas unidades de trabalho ou de assuntos de estudo, não atinge o propósito mais amplo e o valor do que é ensinado e como é ensinado. Trata-se de colaboração com foco no imediato, de curto prazo, e na prática, à custa das preocupações com um planejamento a longo prazo”.

Esse tipo de colaboração oferece oportunidades de diálogos sobre compartilhar, trocar, coordenar, comemorar e apoiar, mas não abrange quase nada no sentido de questionar, inquirir, refletir, criticar e envolver-se nesses diálogos. Como já dito anteriormente, são nesses momentos de confronto de ideias que oferecemos maiores oportunidades para que os alunos desenvolvam seu potencial, e a colaboração confortável não é a mais eficaz nesse cenário, pois tudo permanece, de fato, confortável.

A colaboração eficiente e crítica nem sempre é fácil. De acordo com Fullan e Hargreaves (1997, 2000) com ela vem uma dificuldade e, até mesmo, um desconforto. Enquanto as relações na colaboração confortável estão em um ambiente caloroso que proporciona segurança para a implementação de processos de indagação, a colaboração crítica opera no mundo das ideias, fazendo uma análise crítica das práticas existentes, buscando alternativas melhores e avaliando seus méritos. Neste ponto, se difere enormemente em relação à colaboração confortável, uma vez que essa não cria oportunidades para que os participantes aprendam a estruturar seus discursos de maneira mais objetiva, e tampouco incentiva a criação de um ambiente no qual não há julgamento de valores.

Ainda nesse sentido, a colaboração crítica questiona pontos de discordância, levando à criação de propostas de reconstrução que são criadas a partir de processos de compartilhamento de significados. Na colaboração crítica, é necessário que haja um ambiente de confiança entre os participantes, pois diante de conflitos e questionamentos, deve haver respeito ao conhecimento, às dúvidas e necessidades do outro. É muito difícil que se veja esse tipo de ambiente sendo criado no contexto escolar; porém, em qualquer atividade existem contradições, principalmente devido ao envolvimento de comportamentos e atitudes heterogêneos que geram conflitos. De acordo com Engeström, (2002/2005), a contradição é a mola propulsora do desenvolvimento da atividade, que permite sua expansão. As contradições, portanto, precisam ser negociadas em uma colaboração crítica.

Em minha pesquisa, tentei desenvolver a colaboração crítica em sala de aula. Porém, como vi na análise dos dados, o processo de fato é mais complexo do que soa. Ao tentar levantar questões para discussão em grupo, percebi a dificuldade de mudar o paradigma “professor fala, aluno aprende”. Como discutido anteriormente, não só os

alunos estão acostumados com essa prática e filosofia da maioria das escolas, mas nós professores também. Sair da zona de conforto onde somos detentores do conhecimento para construir junto com os alunos, por meio de perguntas ou incitações, demanda um processo interno e externo difícil de alcançar, como veremos mais à frente na discussão dos dados.

### 1.3 Linguagem

O papel da linguagem nesta pesquisa é central. É nela que se organizam movimentos colaborativos de produção de conhecimento, integrando o homem nas atividades sociais e desenvolvendo a formação de sua consciência tanto individual, quanto social.

A linguagem foi a grande responsável por organizar a ação humana, caracterizada por sua diversidade e complexidade. A própria evolução da espécie humana está relacionada à emergência da linguagem como ação social, capaz de construir elementos de representação interna sobre seu ambiente. A cooperação entre indivíduos, essencial para nossa evolução, é regulada e mediada por interações verbais e atividades, as quais Habermas (1987) chamou de “agir comunicativo”.

Foi pela negociação (consciente ou inconsciente) de membros de um grupo envolvidos na mesma atividade que a linguagem emergiu. O homem, através desse agir comunicativo, foi capaz de transformar o mundo em mundos representados, constituindo contextos específicos sob os quais podia agir. Bronckart (1999, p.34) exemplifica essa visão dizendo:

*“Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os intractantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”.*

O homem social se organiza pela linguagem. Essa organização tem um caráter profundamente histórico, uma vez que os mundos representados trazem traços da construção histórica permanente que passa de geração a geração também pela

linguagem. Vygotsky, em sua obra *Pensamento e Linguagem*, exemplifica como o desenvolvimento da consciência ocorre pela linguagem. É a nossa interação com os bebês que permite que haja apropriação da linguagem por eles. Essas relações de aprendizado e desenvolvimento são um exemplo da Zona de Desenvolvimento Proximal. O desenvolvimento do pensamento da criança depende da linguagem, que é o domínio dos meios sociais do pensamento, e também que medeia os modos de agir e pensar do sujeito. Como diz Bronckart (1999), toda língua apresenta-se como uma acumulação de signos nos quais já estão inseridos e cristalizados produtos de relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes. Sem essas intervenções sociais, nenhum bebê seria capaz de construir sua própria linguagem.

Assim sendo, as atividades são mediadas pela linguagem que se organiza em discursos orais ou textos. Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica. A língua mantém seu aspecto sistemático (é formada por um conjunto de símbolos ordenados), mas é vista funcionando socialmente, cognitivamente e historicamente, ou seja, é desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Ela é, ainda, de acordo com Marcuschi (2008, p.61), “um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa”. Falar é produzir sentidos e identidades.

Portanto, a linguagem vai servir de instrumento para que as negociações, as reformulações e o aprendizado, demarcando as relações entre eles. Isso será investigado no decorrer desta pesquisa.

#### **1.4 Gêneros do Discurso**

*“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”*

Bakhtin

A atividade humana ocorre em diversos campos, mas todos se conectam por meio da linguagem. Quando fazemos parte de uma atividade, nos comunicamos por meio de enunciados (orais ou escritos). Esses enunciados refletem as condições específicas de determinado campo, e esse reflexo se dá por seu conteúdo temático, estilo de linguagem

(recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e pelo modo que construímos sua composição. De acordo com Bakhtin (1992/2003, p. 262):

*“Esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.*

Os enunciados, embora particulares e individuais, são parte de um campo de utilização da língua que elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: a esses chamamos gêneros do discurso, como cunhado pela primeira vez por Bakhtin (1952-1953, 2003). Bakhtin e seu círculo foram os primeiros a expandir a reflexão sobre os gêneros a todos os tipos de textos e discursos, tanto os da arte, quanto os da vida cotidiana. Rojo e Barbosa (2015) explicam que não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por esse motivo, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como gêneros do discurso e não gêneros de texto (alcunha comumente encontrada em outros autores).

Os gêneros do discurso são infinitos, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana. Os campos dessa atividade se desenvolvem e se tornam mais complexos, e os gêneros discursivos acompanham essas mudanças. Seja quando falamos ou escrevemos em nossa vida cotidiana ou em ocasiões formais, articulamos nossos enunciados<sup>5</sup> por meio de gêneros do discurso. Esses organizam nossa língua/linguagem e a estilizam, fazendo com que elas façam sentido para o outro.

Bakhtin (1952-1953/2003) definiu os gêneros do discurso como sendo pertencentes a dois diferentes grupos: gêneros primários e secundários. Os gêneros primários ocorrem em atividades mais simples, geralmente na modalidade oral do discurso (mas não necessariamente – por exemplo, temos as ordens, pedidos, cumprimentos como gêneros primários, mas também bilhetes, interações no Skype – Rojo e Barbosa, 2015). Os gêneros secundários são mais complexos e estão presentes em vários campos da atividade humana, muitas vezes absorvendo e transformando os gêneros primários. Rojo

---

<sup>5</sup> Um enunciado, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes (Rojo e Barbosa, 2015, p. 17)

e Barbosa (2015) dão o exemplo da telenovela, que inclui conversas cotidianas entre os personagens na trama. Em suma:

*“Não há nada que pensemos, falamos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se X é ou não um gênero discursivo são dispensáveis, por todo enunciado se dá em um gênero”*

*(Rojo e Barbosa, 2015, p. 20)*

O gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo, uma vez que sua apropriação se deve ao desenvolvimento das capacidades individuais. Como explicam Dolz e Schneuwly (2011, p.21)

*“Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”.*

“Escolhemos” um gênero de acordo com alguns parâmetros: finalidade, destinatários e conteúdo. Esses parâmetros são nossas ações discursivas, e são as esferas de comunicação que definem qual conjunto de gêneros é possível utilizar. Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (p. 24)

*“o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (...) A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”.*

Quando pensamos na introdução do ensino de gêneros na escola, encontramos uma história conturbada. Atualmente, é comum que se defenda o ensino da língua por meio de textos (orais e escritos), uma vez que seu trabalho não tem um limite superior ou inferior para explorar problemas linguísticos. A rigor, também podemos considerar o texto como único material linguístico observável, ou seja, o texto constitui uma unidade de sentido que vai além da frase. Mas nem sempre foi assim. Primeiramente, via-se o texto escrito como um despertar para hábitos de leitura que poderiam estimular os alunos a escreverem. Nesse caso, não havia a necessidade de se ensinar a escrever (ou organizar o discurso oral), o texto era um objeto de uso apenas, não de ensino. Mais tarde, o texto passou a ser suporte ao possibilitar o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, ou seja, mais um procedimento do que um conceito.

Ainda nesse movimento, passou-se a usar o texto como pretexto para ensinar gramática ou formas de linguagem. Isso pressupunha que seria possível que o texto tivesse sempre uma estrutura na qual se fosse capaz de identificar um conjunto de regras, mas bem sabemos que o texto não é apenas uma unidade formal que pode ser definida ou determinada. Além disso, não podemos gerar um texto adequado a partir de meras regras formais.

Com isso, começou-se a ensinar a forma global do texto; tipos de texto; super, macro e microestruturas; coesão e coerência etc. Tudo isso ligado os gêneros escolares por excelência: a narração, a descrição e a dissertação. Como explica Rojo (2004):

*“As teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acaba por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Por exemplo, se não é difícil reconhecermos que um conto de fadas ou uma narrativa de aventura começa por um cenário onde se apresenta as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação em que há numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final, por outro lado, é difícil reconhecermos ou encontrarmos essa estrutura canônica numa crônica”.*

Esse modo de encarar o trabalho com o texto formou (e ainda forma) leitores com capacidades básicas de leitura, ligadas à extração informações simples dos textos, e com

pouca habilidade na escrita. A fim de combater esse panorama, houve uma virada discursiva e enunciativa no modo como trabalhamos com textos (leitura e escrita) em sala de aula. Passou-se a dar importância considerável às situações de produção e circulação dos textos, começou-se com a noção de gênero.

Mas, antes de discuti-la, retomarei a problemática do trabalho com o texto nas escolas. A introdução do texto como forma de trabalho resultou em alunos que padecem de organizações linguísticas claras. É bem comum que professores se deparem com textos que mais parecem frases soltas, sem coesão, ou com excesso de repetições tópicas. Essa disparidade fica bem visível na dicotomia texto oral e escrito. É comum que os alunos saibam organizar melhor sua fala do que a escrita, principalmente em L1, e se tratando de gêneros mais comuns ao cotidiano deles. Quando tratamos de formas de organização de discursos para situações mais complexas (debates, seminários etc.), mesmo a organização na fala se perde. O mesmo acontece com a escrita. Quando tratamos de L2, é incomum que se trabalhe com gêneros mais complexos nos cursos de inglês e/ou com organização de discursos (orais ou escritos). Os alunos acabam sabendo se comunicar muito bem em esferas cotidianas, mas sofrem para se organizarem em contextos mais formais ou não usuais.

Chegamos à conclusão, portanto, de que o problema é na forma de se ensinar a escrita do gênero (não vou discutir a qualidade do trabalho com o gênero em L1, pois não é foco desta pesquisa, mas parece que há um problema de ensino não só em L2). Problema parece estar não em ensinar a língua e dar oportunidade para que os alunos a utilizem, mas fazer com que apropriem dos processos de leitura e de escrita e das capacidades de linguagem. Como atesta Marcuschi (2008, p. 78):

*“E aqui começa nosso problema: sabemos que para se produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos”.*

Esse é exatamente outro ponto que vale a pena ser levantado quando tratamos do texto escrito em sala de aula. Muitas vezes, o aluno não sabe para quem ele está escrevendo, e faz as vezes do escritor e do leitor, não se tornando de fato comunicativo, pois não há interação real. Não se define a quem o escritor se dirige, ele não tem um outro com quem interagir bem determinado, o que dificulta o seu uso da linguagem, já que o interlocutor é sempre o professor - certamente o que não acontece na vida fora da escola, quando a diferença de interlocutores exige uma adequação de seleção lexical e nível de formalidade.

Quando relacionamos aspectos históricos e discursivos do texto, ele passa a ser também um artefato sócio-histórico, pois é uma reconstrução do mundo e não apenas seu reflexo. Adota-se uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos e empíricos, deixando de ser uma análise de observações introspectivas. De acordo com Marcuschi (2008, p.74), a teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro.

O texto é, portanto, um convergente de ações linguísticas, cognitivas e sociais. Quando pensamos e organizamos um discurso, já estamos tomando uma decisão por um gênero. Mas, afinal, o que são gêneros?

A concepção adotada de gêneros por esta pesquisa é a desenvolvida por Bakhtin (1953/1979) que define gêneros como padrões comunicativos socialmente utilizados na comunicação do sujeito com o mundo, representando um conhecimento social localizado em situações concretas. Assim, para Bakhtin:

- O gênero é um tipo de enunciado mais ou menos estável que utilizamos para nos comunicarmos, em cada esfera social;
- O gênero é caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e forma composicional;
- A escolha do gênero é determinada pela esfera de circulação social, as necessidades do sujeito e os participantes.

A utilização de determinado gênero em determinada esfera social está atrelada à sócio-história. Centros urbanos e sociedades com alto desenvolvimento tecnológico, por exemplo, vão quase desconhecer o uso de gêneros tipicamente orais como o canto de guerra, enquanto têm forte ligação com gêneros como manuais, editoriais etc.

Os gêneros, portanto, são situados histórica e socialmente. São sensíveis culturalmente e relativamente estáveis. Servem como instrumentos comunicativos. Hoje

em dia, vemos com facilidade o surgimento de novas formas de se comunicar, principalmente com o uso massivo da internet, novos gêneros do discurso como o e-mail (não tão novo assim), a mensagem de texto (SMS), Twitter (comunicação em apenas 140 caracteres) e assim por diante. Essas novas práticas sociais seguramente influenciam o modo como nos comunicamos.

São essas práticas sociais que determinam nosso comportamento discursivo em inúmeras ocasiões – não vamos falar ou nos comportar igual em uma festa ou em uma reunião de trabalho, como não vamos escrever da mesma forma para um amigo ou para nosso chefe. Marcuschi (2008, p.194) exemplifica dizendo que “consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros”.

Alguns parâmetros vão definir a escolha do gênero, além do lugar social que determina um conjunto possível de ser utilizado: a finalidade, o destinatário e o conteúdo. Por mais que os gêneros sejam considerados mutáveis, há certa estabilidade, pois há certa estrutura definida de acordo com sua função (o que é dizível através dele), um estilo e um plano composicional (Schneuwly e Dolz, 1987).

Schneuwly (2004) atesta que o gênero é um instrumento, pois sua apropriação ajuda no desenvolvimento de capacidades individuais – “a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. No sentido vygotkiano, pode ser considerado um instrumento psicológico. O gênero funcionaria como um instrumento mediador, pois é artefato material ou simbólico – já existe independentemente do sujeito, mas os esquemas de sua utilização e suas situações de ações dependem do sujeito. É preciso dizer, porém, que um instrumento para se tornar mediador e transformador da atividade, deve ser apropriado pelo sujeito – “ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

Ainda sobre o gênero do discurso na escola, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a escola almeja um domínio perfeito do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado. Assim, o gênero na escola deixa de ser instrumento de comunicação apenas para ser, também, objeto de ensino-aprendizagem. A prática de linguagem na escola que funda o trabalho com gênero é necessariamente em parte escolarizada, pois é instaurada com fins de aprendizagem e, assim, retirada da esfera social em que acontece. Os autores defendem o ensino de gêneros por meio de sequências didáticas construídas a partir de um primeiro texto em que os alunos expõem

seus conhecimentos prévios. Nesta pesquisa, a utilização da produção de um primeiro texto escrito, sem orientações ou explicações sobre o gênero, baseou-se na perspectiva dos autores e ajudou a professora-pesquisadora a desenvolver os próximos passos do trabalho com o gênero, como veremos nos capítulos a seguir.

Vale ressaltar que a presente pesquisa tem como foco o estudo do gênero narrativa de ficção entendido como instrumento mediador de uma transformação na forma como os alunos produzem textos em inglês: não só para que eles saiam do curso preparados para prestar e serem aprovados em exames, mas para entenderem como a produção de um texto em L2 acontece, suas regras, dinâmicas e modos de produção. Eles vão agir discursivamente (escrita) em uma situação já definida pela proposta do *PET* (contar uma pequena história) com a ajuda do instrumento semiótico complexo, o gênero.

O apoio nas práticas de linguagem é fundamental para que os participantes da pesquisa entendam suas dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. É através de gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes e é isso que esta pesquisa almejou alcançar.

#### **1.4.1 O Gênero Narrativa Ficcional**

O termo “narrar” vem do latim *narratio* e significa o ato de narrar acontecimentos reais ou fictícios. Durante a Antiguidade Clássica greco-romana, o gênero narrativa era representado por epopeias - histórias que continham personagens, ações e tempo-espaço, organizadas em formas de versos. As epopeias retratavam os grandes feitos heroicos do povo contendo elementos sobrenaturais relacionamento à Mitologia da época, como deuses e musas, posicionando contra ou a favor de um acontecimento durante seu relato.

As duas mais famosas epopeias gregas são a *Ilíada* e a *Odisseia*, cuja autoria é atribuída ao poeta Homero (séc. VII a.C.) e ambas têm como pano de fundo a guerra de Tróia. Uma das mais famosas epopeias romanas é a *Eneida*, do poeta Virgílio (séc. I a.C.) que narra a lenda da fundação de Roma. Além de representarem um acontecimento, as epopeias eram responsáveis por transmitir valores morais. Os heróis homéricos eram agressivos na batalha, mas justos na vida cotidiana. Já os retratados por Virgílio eram corajosos e piedosos, seguindo três palavras de ordem: justiça, virtude e piedade.

Narrar histórias era um modo muito eficaz de passar valores morais em uma época em que as pessoas não sabiam ler ou escrever. Esse é um dos motivos pelos quais temos tantos registros e versões diferentes de histórias clássicas. Como não havia quase nenhum registro escrito, ao se contar as histórias, elementos eram acrescentados ou retirados. Na era Clássica houve o desenvolvimento da literatura ocidental que fez com que gêneros narrativos derivados da epopeia surgissem.

Caracterizados por retratarem um mundo mais voltado para a vida cotidiana, apresentavam concepções de prosa com características diferentes, dividindo o gênero narrativa em outros subgêneros literários como a novela, o romance, o conto, a crônica e a fábula.

Para ser considerada como gênero narrativo, a organização textual (oral ou escrita) precisa ser sustentada por um processo de **intriga**. Segundo Bronckart (1999, p. 220):

*“Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão que desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido”.*

Na produção dos meus alunos, pela obrigatoriedade de manter-se por volta de 100 palavras<sup>6</sup>, havia sempre uma só transformação. O importante era fazer com que eles entendessem que isso se dava por conta do número limitado de palavras exigido pelo contexto (sala de aula, seguindo a proposta do material, ou treinando para o *PET*) em que eles escreviam. Além disso, outra característica importante de se ressaltar sobre a narrativa é que a volta para o estado de equilíbrio não significa, obrigatoriamente, um equilíbrio positivo. O desfecho pode ser (e muitas vezes é) negativo.

Ainda seguindo a descrição de Bronckart (1999) sobre a sequência narrativa, temos um protótipo mínimo de articulação: situação inicial, transformação e situação final. Dolz e Schenewly (2004) discutem que o ensino do gênero não pode ser apenas focado em seu conteúdo. A situação enunciativa deve ser discutida: para quem se produz o texto, com que propósito se escreve, seu contexto de circulação etc. Apesar de necessário, não é comum que se trabalhe o gênero na escola considerando-se a situação enunciativa, e

---

<sup>6</sup> Número de palavras exigido pelo *PET*.

esse trabalho revelou-se um grande desafio para a professora-pesquisadora, como veremos adiante.

Retomando a discussão de Bronckart (p. 220), a partir de Labov e Waletzky (1967), o protótipo da narrativa foi expandido para cinco fases principais:

<b>Fase</b>	<b>Explicação</b>
<b>Situação inicial</b>	No qual um estado de coisas é apresentado, estado esse que pode ser considerado equilibrado, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação.
<b>Complicação</b>	Na qual é introduzida exatamente essa perturbação e cria uma tensão.
<b>Ações</b>	Na qual são reunidos os acontecimentos desencadeados por essa perturbação.
<b>Resolução</b>	Na qual é introduzido os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão.
<b>Situação final</b>	Na qual se explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

**Quadro 2:** descrição dos elementos essenciais para a sequência narrativa segundo Bronckart

Bronckart também explica que há duas “fases” que podem ser acrescentadas a essas cinco. São elas a **avaliação** (em que há comentários sobre o desenrolar da história) e a **moral** (em que se explica a significação global atribuída à história). Essas fases, porém, não são obrigatórias.

Devido à simplicidade da proposta de trabalho com os meus alunos, essas duas últimas fases não foram contempladas no trabalho com o gênero. Como ressalta Bronckart (p.222):

*“As sequencias narrativas efetivas podem, entretanto, comportar apenas um número limitado de fases (situação inicial + complicação + resolução)”*

Também vale ressaltar que todas essas cinco fases que compõem a sequência narrativa (sendo três delas essenciais), não precisam aparecer nessa ordem no texto. O que é muito comum é que se usem as cinco fases como receita para produzir uma narrativa, uma vez que elas são essenciais a esse tipo de gênero, e acabamos por ter os

parágrafos da história nessa ordem: descrevem-se os personagens e a situação inicial, apresenta-se a complicação e as ações, resolve-se a tensão e temos o desfecho com a volta do equilíbrio.

Na primeira aula, quando lemos uma história juntos (professora e alunos), é possível perceber essa ordem, e os alunos começaram a produzir textos nesse exato formato. Eu acabei engessando o jeito com que os alunos escreviam e foi em uma discussão com a minha orientadora que surgiu a ideia de pedir para que eles mudassem a ordem da narrativa: começar a história pelo desfecho. Isso mostrou aos alunos que, se todas as fases que caracterizam a narrativa estiverem presentes no texto, eles podem brincar com a ordem e usar a criatividade para produzir textos.

O gênero, como já discutido, é composto pelos elementos: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Os elementos estruturais e estilísticos desses gêneros, que são os comuns a todas suas tipologias, devem responder questionamentos sobre: quem? Quando? Onde? O quê? E, possivelmente, por quê? Além das fases da sequência narrativa, há também elementos da tipologia do texto que são característicos da narrativa. São eles:

Narrador	Quem narra a história. Pode ser onisciente (terceira pessoa, observador que tem conhecimento da história dos personagens e é capaz de contar o que aconteceu e como aconteceu), ou personagem da história (primeira pessoa, narra e participa da história, mas, na maioria das vezes, não pode prever o que acontecerá com os outros personagens da trama).
Tempo	O momento em que os personagens vivenciam suas experiências e a trama se desenrola. Pode ser cronológico (um dia, uma semana, um ano etc.), ou psicológico (memória de quem narra com <i>flashbacks</i> ou <i>flash-forwards</i> ).
Espaço	Local no qual as ações se desenvolvem e acontecem; cenário da história.
Enredo	Trama da narrativa: envolve o início, desenvolvimento, clímax e desfecho da história.
Personagens	Seres, na maior parte das vezes, fictícios da trama que geram e resolvem os conflitos e ações. Há o personagem principal, o qual chamamos de protagonista, que não necessariamente precisa ser um ser humano – pode ser, por exemplo, um objeto inanimado ou um animal.

**Quadro 3:** os elementos característicos do gênero narrativa

O gênero narrativa de ficção, especialmente contar pequenas histórias, é uma derivação do conto. Caracteriza-se por uma narrativa curta que envolve poucos personagens. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, P. 101), os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências, e é comum que a escola os agrupe seguindo três critérios: 1) finalidade social, 2) retomada (de maneira flexível) de certas distinções tipológicas, e 3) capacidades de linguagem implicadas no domínio do gênero relativamente homogêneas. A partir desses três critérios, os autores desenvolveram o seguinte quadro:

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplo de gêneros orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional	Narrar – mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

**Quadro 4:** aspectos tipológicos – Dolz e Schneuwly (2001, p.102)

É comum na escola que haja progressão no ensino do gênero narrativa, começando com a prática escrita no 1º ano. Começa-se completando uma história, então passa-se para o conto maravilhoso e a narrativa de aventura, seguida da narrativa de ficção científica e a novela<sup>7</sup>. Apesar dessa progressão não ser uma regra, o importante é pensar que, desde o primeiro ano, os alunos já têm contato com o gênero narrativa. Meus alunos, entre 11 e 13 anos, estavam entre o 6º e o 7º ano do ensino fundamental, e ainda assim encontravam dificuldades em adaptar o gênero narrativa para a proposta do curso de inglês.

Apesar de serem diferentes em estilo, os gêneros contemplados na capacidade de linguagem narrar seguem a mesma sequência de fases, e era importante que os alunos entendessem que os gêneros do discurso podem ser descritos e analisados seguindo três

<sup>7</sup> Essa progressão pode variar de escola para escola.

aspectos básicos: 1) situação de ação verbal; 2) organização textual; 3) principais aspectos linguísticos.

A situação de ação verbal leva em consideração o contexto de produção do gênero (receptor e produtor, local, tempo e objetivos de interação), além de seu conteúdo temático (escolhas lexicais). Já a organização textual leva em consideração o tipo de organização, seu objetivo e suas fases/movimentos. Por sua vez, a escolha dos principais aspectos linguísticos verifica os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (vozes do discurso e modalização).

## Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo, será discutido o motivo da escolha por uma pesquisa crítica de colaboração à luz do embasamento teórico-metodológico adotado. Em seguida, apresento o contexto de produção da pesquisa e sua organização durante as aulas, assim como as categorias de análise e interpretação.

### 2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração e o Paradigma Crítico

A pesquisa colaborativa busca promover intervenções colaborativas em contextos de ensino-aprendizagem que possibilitem que os participantes se tornem agentes de suas ações, isto é, que os participantes assumam papéis como sujeitos da pesquisa, e não apenas como objetos. Desde 1990, Magalhães vem discutindo a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), em colaboração com Liberali e atualmente com o grupo LACE. De acordo com Magalhães (2011, p.15), a abordagem na PCCol é uma “opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados”.

A intenção não é apenas analisar o contexto de pesquisa, mas transformá-lo, o que confere caráter crítico a esse tipo de pesquisa. Essa transformação se desenvolve pela colaboração entre os participantes da pesquisa, que mediados pela linguagem, vão negociando novos sentidos e significados. Esse paradigma crítico, segundo Magalhães (2012), se embasa no monismo spinozano e no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, que entendem a constituição do sujeito com foco no movimento de “ser e tornar-se”. A linguagem organiza esse movimento, pois medeia a relação entre os sujeitos da pesquisa, fazendo com que as atividades em que os sujeitos são envolvidos possibilitem resignificação dos sentidos, além do modo de participação de cada sujeito nas atividades. Nesta pesquisa, a vontade de que os sujeitos repensassem porque escrevem, como escrevem e para quem escrevem, almejou fazer com que eles passassem a perceber a importância de um bom texto, adequado à finalidade que eles desejassem, fosse ela passar no exame *PET*, ou contar uma história para um colega ou para a professora. Para isso, discussões sobre os textos com a turma inteira participando foram essenciais.

Essa resignificação de sentidos só se faz possível por meio da interação entre os participantes, pois assim se constrói um contexto colaborativo no qual as contradições podem emergir. Engerström (2011, p.609), entende que “contradições são tensões

estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade”. As contradições que surgem no confronto do que já era de conhecimento dos alunos, com o que eles passam a perceber a partir das discussões em sala de aula, possibilita que haja transformação no modo como eles agem para construir novas relações entre eles e com o texto que produzem. Colaborar, dentro dessa perspectiva, é um processo de construção com o outro.

## 2.2 Contexto

Esta seção discute a escola, os participantes e o exame internacional PET.

### 2.2.1 A Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola de idioma inglês localizada em um bairro nobre de São Paulo. Trata-se de uma escola com 45 anos de história e tradição que tem como missão ensinar inglês para crianças e adolescentes. A escola adota um método próprio: livro didático aliado ao material extra desenvolvido pensando-se nas necessidades e interesses de cada idade.

De acordo com o site oficial da escola, entre 3 e 6 anos de idade os alunos desenvolvem a compreensão e a produção oral por meio de histórias, músicas e vídeos. A partir dos 8 anos de idade, os alunos passam a ler e escrever em inglês (o foco na leitura e na escrita só começa uma vez que os alunos já estejam alfabetizados em português). Ainda segundo o site, por volta dos 16 anos os alunos já atingem o nível avançado em inglês.

Todos os estágios, independentemente da idade, têm carga horária de 4 horas semanais, com aulas ocorrendo duas vezes por semana. A maioria dos alunos tem nível social alto e estuda em colégios particulares da região. A política da escola é que se fale 100% de inglês em sala de aula quanto mais cedo possível. No caso do nível contemplado nessa pesquisa, as aulas foram ministradas o tempo todo em inglês, e, portanto, os dados aparecem em inglês.

Os alunos terminam alguns níveis do curso com a possibilidade de prestarem exames para obter certificados da **University of Cambridge**, uma das mais tradicionais universidades britânicas, cujo exames são mundialmente reconhecidos para se estabelecer o nível de inglês de um indivíduo de acordo com o **Common European Framework** (doravante **CEFR**).

Desenvolvido entre 1989 e 1996 pelo Conselho Europeu, o **CEFR** é um documento utilizado para descrever o desempenho dos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa que acabou ganhando relevância mundial na classificação dos falantes de inglês como segunda língua. Tem como objetivo propiciar um método único de avaliação e ensino, que possa ser aplicado a todos os países membros da Comunidade Europeia. Em 2001, uma resolução do Conselho Europeu recomendou a utilização do **CEFR** para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas de um indivíduo. Desta forma, os seus seis níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui da língua inglesa. Os níveis são:

<b>A1</b>	Basic user	Consegue compreender e usar expressões comuns no dia-a-dia. Consegue também responder perguntas pessoais tais como nome, onde mora, idade. Interage de modo bastante simples, desde que o interlocutor fale bem devagar.
<b>A2</b>		Consegue compreender sentenças e expressões frequentemente relacionadas às áreas de importância primária (por exemplo, informações pessoais e familiares básicas, fazer compras, descrever a geografia local, falar sobre seu trabalho). Consegue se comunicar em tarefas simples e rotineiras desde que estas requeiram uma troca simples e direta de informações. Consegue descrever em termos simples, aspectos de sua formação (background), o ambiente em que vive, e assuntos nas áreas de necessidade primária e imediata.
<b>B1<sup>8</sup></b>	Independent user	Consegue compreender os principais pontos em uma comunicação clara sobre assuntos de seu conhecimento normalmente encontrados na escola, trabalho, lazer etc. Consegue lidar com a maioria das situações que possam surgir durante uma viagem ao país no qual o idioma é falado. Consegue produzir textos simples sobre temas que lhe sejam familiares ou de interesse pessoal. Consegue descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como dar breves razões e explicações para suas opiniões e planos.
<b>B2</b>		Consegue compreender as principais ideias de textos complexos tanto de tópicos concretos quando abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialização. Consegue interagir com um grau de fluência e

<sup>8</sup> É esperado que meus alunos, ao final do curso, estejam no nível B1.

		espontaneidade que torna possível a interação regular com os falantes nativos do idioma sem que haja tensão mental de cada participante do ato comunicativo. Consegue produzir textos claros e detalhados sobre uma variada gama de assuntos e consegue explicar o ponto de vista de um tópico oferecendo as vantagens e desvantagens de vários pontos.
<b>C1</b>	Proficient user	Consegue compreender uma variada gama de textos mais longos e complexos, e reconhece o significado implícito dos textos. Consegue se expressar fluente e espontaneamente sem demonstrar claramente que está procurando as expressões que usa. Consegue usar o idioma de modo flexível e eficiente para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Consegue produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas complexos, demonstrando ter controle dos padrões organizacionais e estilísticos.
<b>C2</b>		Consegue compreender com facilidade praticamente tudo o que ouve e lê. Consegue resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstruir argumentos e relatos de forma coerente. Consegue se expressar espontaneamente, de modo bastante fluente e preciso, identificando as entrelinhas do que é dito e escrito nas mais complexas situações.

**Quadro 5:** Common European Framework for Language – níveis<sup>9</sup>

O estágio que foi contemplado nesta pesquisa é o de transição entre o A2 para o B1, ou seja, os alunos estão deixando de ser usuários básicos da língua inglesa, para utilizar o idioma de forma independente. Trata-se de um estágio pré-intermediário, no qual os alunos ainda precisam de assistência com o idioma.

Voltando à definição do **CEFR**, os alunos em nível B1 conseguem produzir textos simples sobre temas familiares ou de interesse pessoal. São capazes também de descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, dando breves explicações sobre suas opiniões e planos. Não era esperado que os alunos produzissem textos em L2 linguisticamente perfeitos, mas que os textos seguissem o básico de uma história de acordo com a temática do estágio (narrados no passado, por exemplo), além de serem organizados de acordo com o gênero.

<sup>9</sup> <http://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/>

## 2.2.2 Participantes

- **Alunos:** a pesquisa se desenvolveu em duas salas de aula do mesmo nível pré-intermediário (alunos em nível B1 de acordo com o **CEFR**). Ambas as salas tinham média de idade parecida – entre 11 e 13 anos, tendo a maioria dos alunos 11 ou 12. Todas as crianças já eram estudantes de inglês e estavam matriculadas em colégios regulares particulares.

Os alunos sempre tiveram contato com a leitura e escrita, tanto nos estágios anteriores da escola de inglês em questão (neste caso, o foco das produções escritas em L2, até então, eram em e-mails ou cartas pessoais, foi apenas a partir do último ano que os alunos passaram a escrever histórias – apesar de já haver o trabalho com a narrativa oral), quanto nas escolas regulares (a habilidade de escrever pequenas histórias já deveria ter sido plenamente desenvolvida em L1<sup>10</sup>).

Por se tratar de alunos de classe social alta, ainda é possível prever que o contato dos alunos com a leitura e a escrita também ocorra em casa.

- **Participantes focais:** Ao todo, havia um total de oito alunos participando da pesquisa, mas foram selecionados dois alunos como focais. A escolha baseou-se na frequência dos alunos em sala, participação, entrega das produções escritas e desenvolvimento durante as aulas. Para que a pesquisa revelasse dados mais apurados, buscou-se adotar como participantes focais alunos que mostraram rendimento que refletissem o da maioria dos outros alunos. Seus nomes fictícios são: **Breno** e **Paulo**.

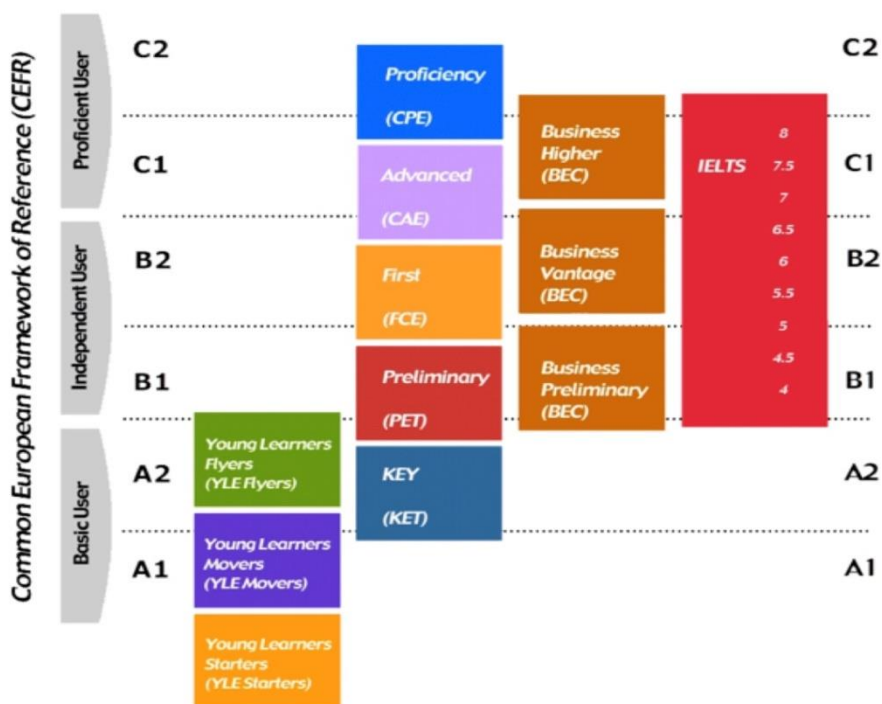
- **Professora-pesquisadora:** é formada em Letras (dupla-licenciatura inglês/português) pela PUC-SP e começou a trabalhar, em 2008, na mesma escola em que foi feita a pesquisa. Após anos trabalhando com o método próprio da escola que se provou eficaz, pois os alunos aprendiam, começou a observar que poderia ir além: o trabalho com a escrita não deveria ser apenas muleta para se conseguir certificados, mas parte da formação do aluno para a vida. Ingressou, portanto, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem também na PUC-SP.

---

<sup>10</sup> Apesar de nunca ter visto nenhuma produção escrita dos alunos em L1, ficou claro ao analisar as produções escritas de pequenas histórias que eu encontraria problemas na organização do gênero em L1, pois não eram apenas problemas com o idioma que os alunos apresentaram. Outra hipótese, é que no *cross-coding* entre português e inglês, os alunos fiquem inseguros. A julgar pelo ambiente saudável das aulas na escola, e pelo tempo dos alunos na escola, essa segunda hipótese não me parece muito convincente.

## 2.3 Exames de Cambridge

Os exames de Cambridge existem desde 1913, tendo mais de cem anos de tradição e reconhecimento. Por ano, cerca de três milhões de candidato prestam os exames em mais de 2700 centros autorizados ao redor do mundo, que vão desde exames para crianças (Young Learners), até exames de proficiência na língua (CPE – nível C2 – vide tabela abaixo). A partir do nível A2, os testes são compostos pelas quatro habilidades básicas da língua: falar, escutar, ler e escrever.



**Quadro 6:** O PET de acordo com o CEFR

Três seções compõem o *PET*: Reading and Writing (duração de 1 hora e 30 minutos), Listening (30 minutos) e Speaking (feito em duplas ou trios, com duração de 10 a 12 minutos). De acordo com as informações oficiais sobre o *PET*<sup>11</sup>, a seção de Reading e Writing testa a habilidade de se entender informações importantes em placas, jornais, agendas e revistas, além de verificar se o candidato é capaz de usar vocabulário e estruturas de maneira correta. O Listening apresenta anúncios e discussões cotidianas e o Speaking testa a habilidade de se ter um papel numa conversa sobre coisas que os participantes fazem no seu dia-a-dia, que gostam ou não gostam. A seção de Reading

<sup>11</sup> Informações retiradas do site oficial <http://www.cambridgeenglish.org/preliminary/>

and Writing equivalem a 50% do teste, tendo as outras duas seções 25% cada. A ideia é que o teste seja o mais realista possível.

No site oficial de Cambridge<sup>12</sup>, encontramos as seguintes informações para os candidatos sobre o que se espera na seção de escrita do *PET*.

Paper Details	What's in the paper?	What do I need to be able to do?
1 hour and 30 minutes  50% from the total marks for the exam (Reading and Writing)	There are three <b>Writing</b> parts. The tasks involve: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sentence transformation (completing a sentence so that it has the same meaning as another sentence)</li> <li>• writing a short message to communicate some information</li> <li>• doing a longer piece of writing – either a story or an informal letter</li> </ul>	The skills you need include: <ul style="list-style-type: none"> <li>• control and understanding of B1 grammatical structures</li> <li>• the ability to write a short message which includes certain information</li> <li>• the ability to write a longer piece of text (a story or an informal letter)</li> </ul>

Quadro 7: Detalhes do PET

How will the examiner assess my writing?
When an examiner marks your letter or story in Writing Part 3, they think about four things. These are: Content, Communicative Achievement, Organisation and Language. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Content</b> means how well you completed the task, in other words, if you have done what you were asked to do.</li> <li>• <b>Communicative Achievement</b> means how appropriate the writing is for the task (for example, is the style right for a letter to a friend?), and whether you have used the right register, for example, formal or informal.</li> <li>• <b>Organisation</b> focuses on the way you put together the piece of writing, in other words, if it is logical and ordered.</li> <li>• <b>Language</b> focuses on vocabulary and grammar. This includes using a range of vocabulary and grammar as well as using it accurately.</li> </ul>

Quadro 8: o que se avalia nos textos do PET

<sup>12</sup> <http://www.cambridgeenglish.org/images/24944-preliminary-information-for-candidates.pdf>

De acordo com as tabelas, os candidatos podem optar por dois tipos de textos longos (texto longo aqui entendido como texto contendo por volta de 100 palavras): uma carta informal ou uma história. No decorrer dos anos de ensino de escrita<sup>13</sup> nesta escola, a habilidade de escrever uma história foi pouco contemplada. Por esse motivo, quando eles chegam no estágio em que escrever uma história vira uma opção no dia do teste (e uma obrigação durante algumas aulas), é normal que se sintam perdidos, apesar da habilidade de narrar ser uma das primeiras que o ser humano desenvolve (em L1 ou L2 – oralmente). No caso dos meus alunos, eles já haviam trabalhado com a escrita de pequenas histórias poucas vezes no estágio anterior (no ano de 2012), e, mais uma vez indicando que o método de apenas dar orientações no material da escola não é eficaz, a maior parte deles chegou no ano de 2013 sem dominar as capacidades básicas de escrever uma pequena história.

Como podemos ver na tabela 2, quando os textos forem corrigidos, serão levados em conta o conteúdo do texto, o quão apropriado é o texto em relação ao que foi pedido, sua organização e aspectos linguísticos. Basicamente, o que se quer ver é o quanto o candidato tem domínio do gênero pelo qual optou-se por escrever. Como veremos adiante, se meus alunos prestassem o exame *PET* escrevendo textos do jeito que estavam na primeira história que produziram, eles não conseguiriam êxito nessa parte do exame.

Uma das propostas do *PET* é que o aluno escreva uma pequena história com o começo ou título já definido pelo próprio exame. O texto deve ter entre 90 e 120 palavras, ou seja, por se tratar de um texto pequeno, deve ser muito objetivo. Na tabela 3, vemos exemplos de propostas do exame.

<b>Exemplos de proposta de redação do <i>PET</i></b>	<p>“Your teacher has asked you to write a story.</p> <p>This is the title of the story.</p> <p><i>An Old Friend</i></p> <p>Write your story in about 100 words.”</p>
--	--

---

<sup>13</sup> Na escola em questão, os alunos começam a escrever textos com 8 anos. Eles já estão há mais de 3 anos escrevendo basicamente cartas pessoais ou e-mails.

“Your English teacher has asked you to write a story.

Your story must begin with this sentence:

*I felt nervous when the phone rang.*

Write your story on you answer sheet”

**Quadro 9:** exemplos de propostas do PET

## 2.4 Produção de Dados

Os dados foram produzidos por meio de captação de áudio das aulas com foco na escrita e análise da produção textual dos alunos durante os meses de março a junho de 2013. Inicialmente, a pesquisa e a coleta de dados deveriam ter duração de um ano, mas a professora-pesquisadora recebeu uma proposta de mudança de área para outra unidade da mesma escola e não pôde mais acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Embora o foco desta pesquisa esteja na análise das produções escritas, após a primeira análise dos textos que os alunos produziram, ficou claro que o trabalho com a leitura seria imprescindível para a apropriação do gênero focado, uma vez que os alunos precisavam entender a organização do gênero antes de escrevê-lo. Foram planejadas seis aulas com foco no trabalho com o gênero contar histórias (narrativa de ficção), sendo uma delas dedicada à leitura.

Abaixo, descrevem-se os objetivos de cada aula. Saliento que apenas as aulas 0, 1, 3 e 5 serão discutidas.

**Primeira aula (aula 0):** os alunos e a professora leram juntos a proposta do livro didático. Não houve nenhuma explicação sobre o que se esperava dos alunos, além do que estava sendo pedido pelo livro. A intenção era que a leitura da primeira produção escrita dos alunos revelasse seus conhecimentos prévios sobre a narrativa para que, a partir daí, se começasse a sequência de trabalho.

**Segunda aula (aula 1):** os dados foram coletados por gravação de áudio. Foi proposta a leitura em grupo (professora e alunos) de uma pequena história contida no livro didático dos alunos, além da comparação do texto deles com o que eles haviam lido e a refacção da primeira produção.

**Terceira aula (aula 2):** a terceira aula foi também de produção de uma pequena história com o começo proposto pelo material didático. Antes que os alunos comessem

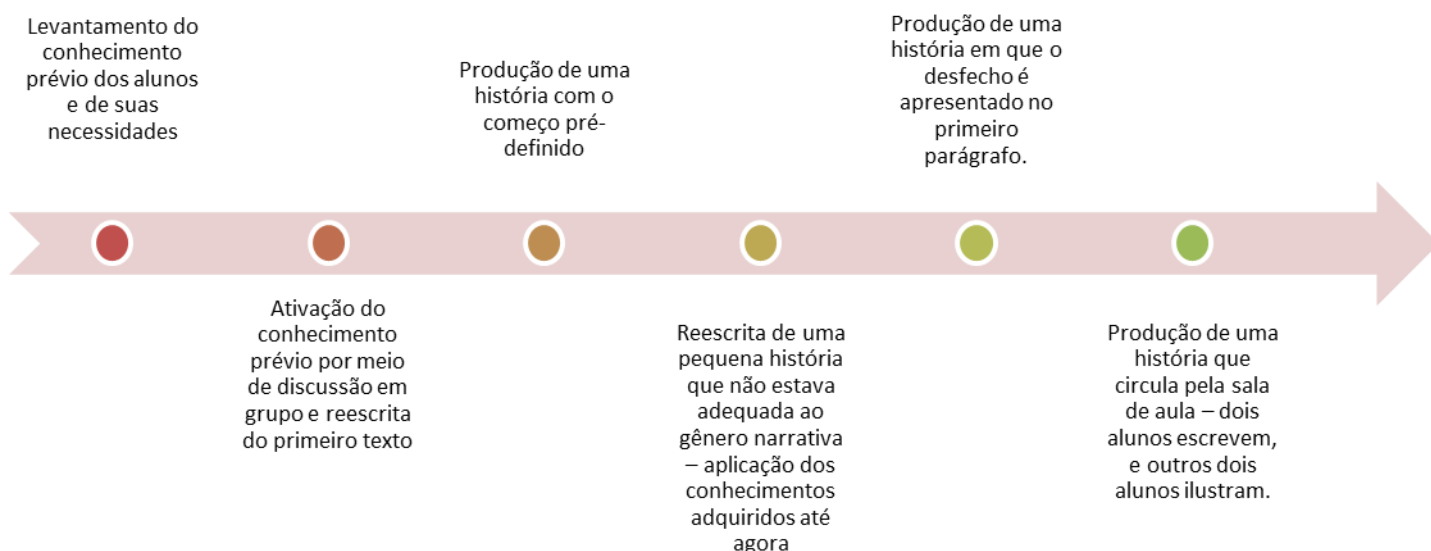
a escrever, em grupo nós relembramos os aspectos da narrativa vistos na aula passada. A aula foi áudio gravada e os textos recolhidos.

**Quarta aula (aula 3):** o objetivo era que os alunos, em dupla, reescrevessem uma pequena história elaborada pela professora, com as características discursivas e linguística desorganizadas para que os alunos a reorganizassem e a expandissem.

**Quinta aula (aula 4):** verificando-se que os alunos estavam trabalhando com o gênero narrativa como se fosse uma fórmula (o que precisa ser contemplado no primeiro parágrafo, no segundo e assim por diante), foi proposto que eles, em dupla, começassem uma história pelo desfecho. Toda a explicação da proposta antes que os alunos escrevessem foi gravado pela professora e os textos recolhidos no final da aula.

**Sexta aula (aula 5):** o contexto enunciativo foi contemplado nessa aula. Era importante que os alunos percebessem que quando produzem um texto em sala de aula, ele circula além do professor. A proposta é que uma dupla escrevesse uma história com tema livre, e outra dupla lesse e ilustrasse. Ao final, as duplas apresentavam seu trabalho.

O quadro de linha do tempo mostra como o trabalho com o texto narrativo evoluiu durante as seis aulas:



**Quadro 10:** linha do tempo

## 2.5 Procedimentos de Análise

As produções dos alunos foram analisadas para compreensão das capacidades envolvidas no gênero em foco quanto ao domínio da situação enunciativa, a organização discursiva relacionada à situação enunciativa e o domínio das escolhas linguísticas específicas do gênero – tempo verbal, conectores, sequência de ideias. Nessa direção, esperou-se que as produções revelassem um maior domínio do gênero em foco e, mais ainda, do processo de escrita para sua produção dentro ou fora da escola, o que revelaria o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o gênero e que poderão ser transferidas para outros gêneros próximos.

Nesta pesquisa, as categorias de análise e de interpretação têm como base o quadro teórico da TASCH, os elementos que constituem os gêneros, e as relações construídas nas discussões realizadas em cada aula.

### 2.5.1 Categorias de Análise

Foram considerados os níveis enunciativos, discursivos e linguísticos para a análise dos dados desta pesquisa, inserida no quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural. Para tanto, os seguintes recursos de análise foram empregados: capacidades de linguagem, categorias enunciativas, discursivas e linguísticas, e colaboração crítica e colaboração confortável.

Para melhor visualização das categorias, apresento um quadro com as categorias a serem analisadas de acordo com cada pergunta de pesquisa.

Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise	Categorias de interpretação
Como as relações entre os participantes – professora e alunos – contribuem, ou não, para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram?	- Marcas de relação- Marcas de argumentação Tipos de perguntas	- Tipos de relações: colaboração crítica e confortável - Sentidos e significados - ZDP - Ensino-aprendizagem
As produções dos alunos revelam transformação quanto	- Marcas da situação enunciativa, discursiva e	- Capacidades de linguagem

ao domínio do gênero narrativa ficcional em língua inglesa? Quais?	linguística (p. 35)	- ensino-aprendizagem do gênero narrativa ficcional
--	---------------------	---

**Quadro 11:** categorias a serem analisadas de acordo com cada pergunta de pesquisa.

Para melhor responder a primeira pergunta de pesquisa, foram utilizadas três tabelas. A primeira trata da argumentação em contexto escolar e tem base em Liberali (2013), categorizando modos de articulação que permitem observar as vozes e as escolhas linguísticas dos participantes do discurso:

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Exórdio	Abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com interlocutores.
Questão controversa	Questão que possibilita respostas com perspectivas diversas e permite que os interlocutores assumam um posicionamento.
Apresentação do ponto de vista/ tese	Apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação dos demais interlocutores.
Espelhamento	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida.
Espelhamento com pedido de dis/concordância	Espelhamento usado como forma de recolocação da questão controversa, porém, com uso do posicionamento de outro interlocutor.
Concordância com ponto de vista	Aceitação da ideia apresentada com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação.
Discordância/ contestação de ponto de vista	Apresentação de oposição a ponto de vista expresso, com ou sem apresentação de novo posicionamento.
Negação/refutação de argumento	Não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, ainda que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento. Pode realizar-se por meio de antecipação das razões do adversário.
Acordo ou síntese	Tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões, imposição de condição, descarte, integração de ideias, reformulação.
Pedido de sustentação e/ou esclarecimento,	Pedido de sustentação esclarecimento, solicitação e/ou de maiores detalhes sobre argumentos de sustentação ou ponto de vista apresentado
Apresentação de esclarecimento ou	Apresentação de esclarecimentos e/ou de maiores detalhes sobre argumentos de sustentação ou ponto de vista

sustentação	apresentado. Pode ocorrer com a citação de um exemplo de autoridade, apelo emocional, ou explicação.
Pedido/apresentação de contra-argumentação	Solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor
Justificativa	Apresentação de justificativa para concordância ou discordância.
Réplica mínima com concordância	Resposta simples sem elaboração
Réplica elaborada com concordância	Fala de um interlocutor é continuada e elaborada com acréscimo de informações.
Réplica elaborada com discordância	Oposição justificada- informação de um interlocutor é negada com justificações
Réplica mínima com discordância	Resposta simples sem elaboração

**Quadro 12:** categorias de argumentação

Ainda para responder a primeira pergunta de pesquisa, sobre as relações em sala de aula, e verificar como essas relações entre os participantes contribuem para o processo de aprendizagem, baseio-me nas tabelas de tipos de pergunta e padrões de colaboração apresentadas por Ninin (2013):

Dimensão das perguntas	Tipo	Explicação	Subtipos	Explicação
<b>Pragmática</b> modos como as perguntas influenciam os participantes, sua relação com o contexto, os efeitos de sentido produzidos (PDP)	Perguntas fechadas	Perguntas que induzem a um certo tipo de resposta sugerido pelo falante	Indutivas de sim/não	Perguntas que pedem concordância ou discordância simples sem maiores explicações
			Sugestão de Ação	Perguntas que convidam o interlocutor a agir, sugerem alguma operação, em geral na direção de solucionar algum problema implícito ou explícito
<b>Epistêmica</b> relaciona-se aos modos como o sujeito constrói saberes e às ações discursivas relativas ao avanço entre o conhecimento cotidiano e o	Perguntas abertas	Perguntas que fazem avançar o raciocínio, por meio de explicações, justificativas, sínteses, clarificações, discussão de hipóteses.	Perguntas que pedem síntese	Perguntas que pedem uma síntese, do que foi discutido e exigem uma abstração por meio de resumo ou conclusão
			Perguntas hipotéticas	Perguntas que estabelecem hipóteses e proporcionam a criação de cenários alternativos
			Perguntas que pedem explicação/sustentação/justificativa	Perguntas que exigem apresentações das razões de uma determinada ação, provocam o pensamento

científico (PDE)  <b>Argumentativa</b> contempla formas de participação que estimulem os sujeitos a apresentar e justificar pontos de vista e negociar divergências (PDA)				e podem promover a resolução de problemas
			Perguntas que pedem evidência, exemplificação, aprofundamento e/ou clarificação	Perguntas que permitem aos participantes expandirem suas ideias para serem entendidas tanto para si mesmo quanto para os outros e proporcionam o aprofundamento do objeto em foco
			Perguntas de ligamento e extensão	Questões que tentam criar uma relação dialógica na qual as ideias surgem de contribuições anteriores de outros membros
			Descritiva	Solicita detalhes de vários aspectos do objeto questionado
		Perguntas quanto ao conteúdo (“o que é tratado”)	Fatos, conceitos, ações	
			Sentidos e significados	
			Relações interpessoais, atitudes, comportamentos, sentimentos	
		Perguntas quanto à condução temática (características dos recursos de progressão temática)	Introdutória (usada para levantar conhecimentos prévios e introduzir assuntos)	
			De desenvolvimento (usada para permitir relacionar conhecimentos anteriores aos que estão sendo construídos)	
			Focal (usada para evitar que haja dispersão/digressão em relação ao objeto de conhecimento)	
Conclusiva (usada para possibilitar a síntese ou conclusão do que está em discussão)				

**Quadro 13:** tipos de pergunta

<b>Padrão</b>	<b>Papel do sujeito</b>	<b>Regras de participação</b>
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação e com a do outro, em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou reflexão.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais.
Deliberação	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.	Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista.
Alteridade	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro.	Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de

		posicionamentos pessoais para compreender os dos outros
Humildade e cuidado	Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos.	Acolher e colocar em discussão posicionamentos divergentes.
Mutualidade	Garantir espaços de pronunciamento e participação.	Considerar toda e qualquer participação como legítima.
Interdependência	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais.	Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.

**Quadro 14:** tipos de colaboração

Na análise das produções dos alunos, é importante que as capacidades de linguagem (categoria de análise) sejam minuciosamente exploradas. Dessa forma, a tabela abaixo servirá de guia para observação das transformações em cada produção referente ao gênero textual trabalhado:

<b>Organização</b>	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação inicial</li> <li>- participantes</li> <li>- local/tempo</li> <li>- objetivos da interação</li> </ul>
Discursiva	- conteúdo: situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coesão nominal e verbal</li> <li>- tempo verbal</li> <li>- paragrafação</li> <li>- escolhas lexicais</li> </ul>

**Quadro 15:** organização do gênero

Para que a discussão dos dados fique mais clara, o *Capítulo 3* será dividido por aula. Utilizo-me das aulas 0, 1, 3 e 5 para mostrar minhas expectativas e o desenvolvimento dos alunos, utilizando trechos de nossas discussões e das produções dos alunos focais. As produções dos alunos foram fielmente respeitadas, mas para melhor leitura foram digitadas. O material original segue em anexo.

## **2.6 Credibilidade da Pesquisa**

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP e devidamente autorizada pela instituição de ensino de inglês em 01/03/2013, por meio de Declaração de Concordância dos participantes, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinados pela coordenadora responsável pela escola.

O desenvolvimento da pesquisa foi apresentado à comunidade acadêmica em eventos em que as análises e a discussão foram questionadas (fórum LACE 2013/2014 – com apresentação de pôster), além de constantes exposições em disciplinas as quais a professora-pesquisadora cursava.

A credibilidade da presente pesquisa também pode ser atestada pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, orientadora da pesquisa, que acompanhou o desenvolvimento do trabalho por meio de sessões de orientação realizadas na PUC-SP durante os 5 semestres do curso de Mestrado.

O desenvolvimento da pesquisa também foi discutido nas duas qualificações realizadas no LAEL-PUC, com a participação da banca examinadora composta pelas professoras doutoras Maria Fachin (PUC-SP) e Maria Cristina Damionavic (UFPE), além de orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

## Capítulo 3: Discussão de Resultados

Esse capítulo está organizado para responder as perguntas de pesquisa. Discute: 1) as relações entre os participantes – professora e alunos – e sua contribuição para o ensino-aprendizagem; e 2) o desenvolvimento das produções dos alunos quanto ao domínio do gênero narrativa ficcional em língua inglesa. Essas questões serão discutidas considerando o movimento das aulas 0, 1, 3 e 5. As aulas 2 e 4 não serão discutidas pelas semelhanças com as aulas analisadas e discutidas.

### 3.1 Aula 0

A aula 0 serviu como disparador para a pesquisa. A professora orientou os alunos a escreverem de acordo com a proposta do livro didático. Não houve nenhum tipo de explicação que fosse além da contida no material. Essa aula foi fundamental para ativar o conhecimento prévio dos alunos, bem como seu domínio do gênero narrativa ficcional. É importante salientar que os alunos estavam acostumados a narrar histórias oralmente de forma espontânea.

A aula começou com sete alunos em sala. A leitura da proposta de produção durou cerca de 10 minutos e foi feita em grupo (cada aluno lendo uma parte). A proposta de produção direcionada pelo livro começou com uma breve explicação sobre o exame *PET*, em que os alunos têm a opção de escolher entre escrever uma história ou uma carta informal. O tema é fornecido pelo próprio exame. O enunciado que antecede a proposta de redação cita que há essas duas opções de texto, porém não traz exemplos de como elas aparecem de fato no exame.

A opção por não trabalhar com aspectos do gênero narrativa antes dos alunos produzirem seu primeiro texto tinha como objetivo a avaliação do conhecimento prévio dos participantes. Esse tipo de procedimento é semelhante ao proposto por Dolz e Schneuwly (2004), em que a partir da primeira produção escrita dos alunos, o professor verifica o nível de conhecimento sobre o gênero focado para formular a sequência de trabalho. A proposta de trabalho do livro está aqui fielmente retratada:

*“In part 3 (falando sobre o PET), you have a choice of task: either a story or an informal letter in about 100 words. There are 2 questions you can choose from.*

- *If you write a story, make sure that the story you write matches the title, or continues naturally from the sentence you are given. Remember that a story need to develop from the beginning and have a suitable ending.*
- *Check what you have written. Correct any mistakes.*
- *Practice planning and writing short stories. Think about who appears and what happens to them.*
- *Make sure you know which tenses to use to describe what happens.*
- *Try to include variety and interest in your writing. Learn different ways to start sentences and use adjectives and adverbs.*
- *Avoid repeating yourself. Look for this when you check your work and rewrite sentences or cross them out if you have repeated something you have already said.”*
- *Write a story which begins with this sentence: **When Mr. Boot opened his office door, he knew at once that something was different.**”*

### 3.1.1 As Relações entre os Participantes

A professora leu a proposta com os alunos, e pediu a eles que escrevessem o que fora pedido. Nenhuma outra orientação foi dada. Ao analisar a proposta do livro, percebi que o trabalho com a escrita enfocava apenas o aspecto linguístico. Há, na proposta, uma série de direções para o aluno seguir quanto à organização da história, desde o seu planejamento, até a checagem final. Também, não há menção sobre a importância da situação enunciativa, ou da organização discursiva do gênero, mas há menção sobre o planejamento e a checagem.

Há na proposta apenas regras de execução, sem apresentação dos motivos e da situação enunciativa, em que a produção está inserida. Não há também nenhuma referência sobre as capacidades de linguagem exigidas. Por exemplo, os parâmetros chamam a atenção do aluno para a preocupação com o tempo verbal aplicado (*make sure you know which tenses to use to describe what happens*), porém não há qualquer uma explicação sobre quais os tempos verbais mais presentes em uma pequena história. Ou seja, o aluno precisaria já saber como organizar uma narrativa de pequena história de ficção para ser bem-sucedido em sua produção.

Nesse estágio, muitos alunos ainda enfrentam problemas com a língua em si. Dessa forma, para uma primeira produção, deveriam haver mais orientações. Os

parâmetros enfocam a escrita de um texto linguisticamente correto, não levam em consideração qualquer aspecto do gênero em foco. Nessa direção, não há nenhuma indicação sobre o que se deve fazer quanto ao desenvolvimento da história, a não ser pensar sobre os personagens envolvidos na organização na história, o problema e a solução.

Essa primeira produção apresentou, em geral, dificuldades não apenas linguísticas, mas de organização. O que seria esperado de uma proposta que não trabalhou com as capacidades de linguagem (enunciativas e discursivas) antes da produção.

Discuto a seguir a segunda questão de pesquisa com a primeira produção dos alunos focais.

### 3.1.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa

#### 1) Breno - primeira produção:

When Mr. Boot **opened** his office door, he **knew** at once that something **was** different. The mister Boot **is working** on the Demon Street and the Demon **went** to his work and **kill** employees. Mr. Boot **realized** there **was** blood on the floor. He **was** in panic when he **see** it: “Oh my God! Oh my God! What I do now, I’m on the list of demon”.

In the next day Mr Boot **went** to his work to close than, but when you **close** with key, one knife **went** to your head, and Mr. Boot **was** dead in the end. (100)

Organização	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>situação enunciativa:</b> não há menção</li> <li>- <b>participantes:</b> Mr. Boot e Demon: não há descrição dos personagens</li> <li>- <b>local/tempo:</b> Demon Street</li> <li>- <b>objetivo:</b> narrar o que aconteceu com o Mr. Boot</li> </ul>
Discursiva	<p style="text-align: center;">Conteúdo:</p> <p><b>situação inicial:</b> O demônio foi ao escritório do Mr. Boot e matou todos os seus empregados</p> <p><b>complicação:</b> Mr. Boot acredita que será o próximo a morrer – não há explicação sobre os motivos que levaram Mr. Boot a ser perseguido</p> <p><b>ação:</b> Mr. Boot se desespera, mas não há descrição do que fez a partir</p>

	<p>disso</p> <p><b>resolução:</b> Mr. Boot também é morto</p> <p><b>situação final:</b> Mr. Boot está morto</p>
Linguística	<p>- <b>coesão nominal e verbal:</b> o aluno repete “Mr. Boot” durante todo o tempo ao se referir ao seu personagem principal, quase não há outro modo de referência. O texto também não está verbalmente coeso, há mistura de tempos verbais (presente com passado).</p> <p>- <b>tempo verbal:</b> há o uso de passado simples, presente simples e contínuo. Os tempos verbais não seguem uma sequência lógica de antes e depois (a história não começa no passado e é trazida para o presente, os tempos verbais aparecem misturados).</p> <p>- <b>paragrafação:</b> o aluno trabalhou com dois parágrafos. O primeiro parágrafo já apresenta a ação e o segundo o desfecho. Não houve introdução dos personagens, ou seus motivos para agir dessa maneira.</p> <p>- <b>escolhas lexicais:</b> o texto traz elementos da oralidade, como a repetição (Mr. Boot/ when/ work – são termos que aparecem mais de uma vez no texto sem que haja a preocupação com utilizar diferentes nomenclaturas).</p>

**Quadro 16:** Breno – análise da primeira produção

## 2) Paulo - primeira produção:

Skip a line!!!

A long time ago, in... No, not in a galaxy far, far away... in a beautiful park called Cheetos Ball, lived a small and cute bear called Domo. Domo was so happy, he played every day new games with other animals. Domo's favourite food was apple, because he cannot eat food, because his friends are his food. Cheetos Ball was never condensed to be destroyed because lots of turists were there and the park was famous by Domo, the fat small bear that everybody can pass the hand and say “so cute!!!”

Well, all the histories haven got a problem... but not this history. Domo was a fat bear and... Teacher Bia likes Cheetos Ball and she eat everyday!! (124)

Organização	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>situação enunciativa:</b> não há menção</li> <li>- <b>participantes:</b> Domo e teacher Bia</li> <li>- <b>local/tempo:</b> not a long time ago, not in a galaxy far, far away, Cheetos Ball park</li> <li>- <b>objetivo:</b> a princípio, o objetivo parecia ser contar sobre a vida do Domo, mas o final do texto mostra que o aluno queria brincar com a professora e organizou seu texto para esse fim.</li> </ul>
Discursiva	<p style="text-align: center;">conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>situação inicial:</b> Domo é um urso fofo que mora num parque. Há uma descrição concisa do personagem principal (quem é, onde mora, seus hábitos)</li> <li><b>complicação:</b> não há (o aluno deixa isso claro ao dizer <i>“Well, all the histories haven got a problem... but not this history”</i>)</li> <li><b>ação:</b> não há</li> <li><b>resolução:</b> não há</li> <li><b>situação final:</b> teacher Bia não gosta de cheetos bola</li> </ul>
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>coesão nominal e verbal:</b> o aluno revela que domina a coesão nominal e verbal da narrativa, utilizando-se do passado de forma eficaz e enfrentando um problema apenas na última parte (<i>she eat</i>)</li> <li>- <b>tempo verbal:</b> passado e presente (na situação final)</li> <li>- <b>paragrafação:</b> o aluno trabalhou com um único parágrafo.</li> <li>- <b>escolhas lexicais:</b> o texto traz elementos de outro tipo de gênero contido no guarda-chuva da narrativa: os contos fantásticos (<i>A long, long time ago, not in a galaxy far away</i>). As escolhas lexicais do aluno refletem seu apoio na oralidade</li> </ul>

**Quadro 17:** Paulo – análise da primeira produção

As duas produções exemplificam como os alunos estavam em momentos diferentes em termos de escrita da narrativa de ficção de pequenas histórias. Breno seguiu a proposta do livro, mas a falta de domínio linguístico e da organização discursiva da narrativa fez com que sua produção ficasse focada apenas na ação (o que aconteceu com os empregados do Mr. Boot, ele descobrindo que é perseguido e sendo morto).

O aluno Paulo, por sua vez, traz elementos descritivos muito adequados à narrativa, tanto na forma de começar sua história descrevendo o local e o personagem

principal, quanto na forma de conduzir a história até o conflito, que acabou não aparecendo em seu texto.

Se tomarmos os parâmetros estabelecidos por Bronckart (1999), nos dois textos temos fases importantes da narrativa sendo omitidas: no primeiro, não há situação inicial, em que estado da história seja apresentado, e nem a resolução, no qual a tensão seja reduzida efetivamente, o texto começa com a complicação, seguidos pelas ações e a situação final (Mr. Boot acha seus funcionários mortos, se preocupa em ser o próximo, e acaba sendo morto no final). No segundo, a situação inicial é muito bem explorada, com elementos típicos de outros tipos de texto presente na narrativa (especialmente, no conto de fadas: há muito tempo, em uma galáxia muito distante), além de uma descrição do personagem principal (o urso Domo que vive no parque Cheetos Ball, gosta de comer maçã porque não poderia comer seus outros amigos animais e era uma atração turística), mas o aluno, pela falta de compreensão da seriedade da proposta, acabou transformando seu texto em uma brincadeira com a professora-pesquisadora, e omitiu as complicações, ações, resolução e situação final relacionadas com a história que ele começou a contar.

A proposta do livro não deixou claro para um aluno que nunca teve contato com esse tipo de exame, o objetivo em seguir exatamente a estrutura discursiva da narrativa e a obrigatoriedade do apoio no tema.

A partir da correção dos textos produzidos, o trabalho com o reconhecimento do que é contar uma história, adequada aos objetivos do curso e das aulas (preparar os alunos para o exame *PET*, ao mesmo tempo em que os ensinasse a importância do gênero narrativa), levou-me a organizar uma proposta que simultaneamente trabalhasse com os propósitos do *PET* e criasse um contexto para que os alunos se apropriassem do gênero narrativa ficcional de pequenas histórias.

### 3.2 Aula 1

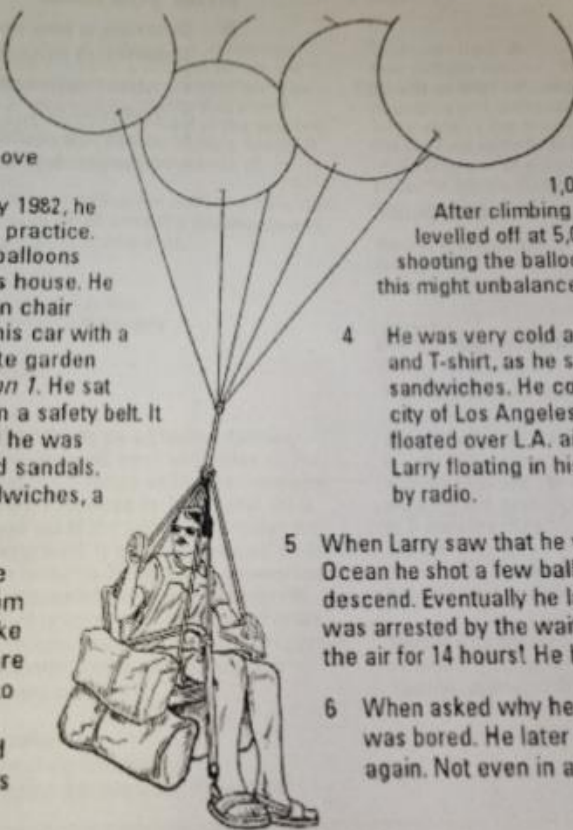
Participaram da aula 1 oito alunos. Eles estavam sentados em círculo para que fosse possível que todos se olhassem durante a leitura do texto "*Larry and the flying balloons*", o que foi eficaz para ajudá-los a ativar seus conhecimentos prévios sobre a narrativa, e lembrar algumas de suas características. O texto integra o livro didático dos alunos, assim seria possível a releitura do texto caso necessária.

Apesar do texto escolhido ser diferente do que o *PET* exige (é maior), ele continha todos os elementos que eu queria discutir em um primeiro momento: a organização era

clara (título, parágrafos, ilustração); havia a descrição da situação inicial e do personagem principal (quem é, o que faz), menção ao tempo em que a trama se desenrola, e ao espaço (onde acontece). Além disso, as fases da sequência narrativa apresentadas por Bronckart (1999) estão todas presentes no texto. Isto é, há equilíbrio na situação inicial (ele queria voar e consegue se prendendo aos balões), que é perturbado pela complicação (ele não consegue descer porque seria perigoso atirar nos balões); as ações levam à resolução (finalmente ele toma coragem para atirar nos balões) e à situação final (Larry é preso e multado, mas chega bem ao chão). Não há, todavia, menção ao local onde o texto está inserido, nem à sua circulação e objetivo (quem é o leitor, onde está publicado, qual é a autoria).

O trabalho com o texto durou cerca de 25 minutos, e ao final da discussão, os alunos tiveram a oportunidade de comparar seus textos com aquele que eles haviam acabado de ler, para retomar a organização enunciativa, discursiva e linguística-discursiva da narrativa nos dois textos.

## HIGH FLYING LARRY: A TRUE STORY



- 1 Larry Walters always wanted to fly. When he was young he dreamed of being a pilot but his eyesight was poor. One day he thought of a crazy plan. He wanted to float above his house and look at the neighbourhood. On 2nd July 1982, he decided to put his plan into practice. He bought 42 helium-filled balloons and invited his friends to his house. He tied the balloons to a garden chair which he had anchored to his car with a rope. Larry used his favourite garden chair and called it *Inspiration 1*. He sat down in the chair and put on a safety belt. It was a warm, sunny day and he was wearing a T-shirt, shorts and sandals. With him, he had some sandwiches, a can of Coke and a gun.
- 2 He wanted to float above the house at about 10 metres from the ground, and drink his Coke and eat his sandwiches before coming down. His plan was to shoot some of the balloons with his gun when he wanted to descend. Unfortunately this was not what happened.
- 3 As his friends cut the rope he shot up to 300 metres above the ground and dropped his glasses. And he continued going up and up. Then he reached 1,000 metres. Then 2,000. After climbing and climbing he finally levelled off at 5,000 metres. He did not risk shooting the balloons because he thought this might unbalance his chair.
- 4 He was very cold and frightened in his shorts and T-shirt, as he sat there with his coke and sandwiches. He could see the whole of the city of Los Angeles. After a few hours, he floated over L.A. airport. An amazed pilot saw Larry floating in his chair and told the police by radio.
- 5 When Larry saw that he was heading for the Pacific Ocean he shot a few balloons and started to descend. Eventually he landed in a field where he was arrested by the waiting police. He had been in the air for 14 hours! He had to pay a fine of \$20,000.
- 6 When asked why he had done it he said that he was bored. He later said that he would never fly again. Not even in a plane!

Figura 2: Larry and the flying balloons

Ao levantar com os alunos o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo da história (os três componentes principais do gênero segundo Bakhtin (1992/2003, p. 262), os elementos essenciais de uma narrativa foram contemplados e discutidos. Inicialmente, o objetivo da professora-pesquisadora era que os alunos participassem mais ativamente das discussões, mas, a análise do áudio, revelou que, por mais que houvesse a vontade de se criar um ambiente no qual a colaboração crítica fosse presente, os tipos de pergunta que a professora-pesquisadora fez (e tantos outros professores estão acostumados a fazer), mais explicam e/ou lecionam do que levam em consideração a participação do grupo. Isto é, os tipos de pergunta que a professora fez eram unidirecionadas, e como discutido por Werstch (1998). Essa discussão será retomada nas considerações finais.

A análise da transcrição do áudio da primeira aula servirá de base para discussão sobre as marcas de relação entre aluno-aluno e aluno-professora, além da verificação da criação da ZDP.

### 3.2.1 As Relações entre os Participantes

Para verificar as relações que se estabeleceram entre os participantes ao longo da Aula 1, selecionei algumas partes do áudio da discussão sobre o texto e as relacionei com as tabelas.

#### **Transcrição da primeira discussão sobre o gênero narrativa: apresentação de uma história:**

1: **Teacher (1):** *Ok, guys. So, first of all, this is a text in what language? (pergunta retórica)*

2: **Breno (1):** *In English*

3: **Teacher (2):** *In English. I keep surprising myself... So, what is it? Is it a letter? (pergunta fechada semi retórica)*

4: **Breno (2):** *No.*

5: **Teacher (3):** *it's not a letter... what's this? News? (espelhamento/pergunta aberta para posicionamento)*

6: **Julia (1):** *No, it's a story. (espelhamento e posicionamento)*

7: **Teacher (4):** *It's a story. So, first of all, just look at the text. What is the first thing you can notice? (pergunta aberta para retomada da organização discursiva da narrativa)*

8: **Francisca (1):** *that is going to talk about Larry*

9: **Teacher (5):** *And how do you know that? (pedido de suporte)*

10: **Francisca (2) and Andy (1):** *Because of the title (dá o suporte)*

Nesse fragmento, a professora faz perguntas para trazer a atenção dos alunos para a organização discursiva, mostrando o texto para os alunos.

A partir do turno 4 até o 7, houve a apresentação de uma questão aberta para posicionamento, (5: *What's this? News?*), para que os alunos dissessem qual tipo de texto era aquele. Ainda sobre a organização do texto, há um espelhamento com pedido de dis/concordância (7: *It's a story. So, first, just look at the text. What is the first thing you can notice?*), o qual é respondido prontamente pela aluna que identifica o tema do texto pelo título. Era importante que os alunos entendessem a função do título numa pequena história, pois ele facilita a leitura e compreensão do texto, uma vez que antecipa o tema que guia a produção.

Por mais que houvesse preocupação com a participação ativa dos alunos, as perguntas que a professora faz são fechadas, indutivas ou com sugestão de ação. Os alunos respondem, mas não há avanço em suas falas, isso é, não há novas perguntas que fazem com que retomem a organização discursiva que não conseguiram usar em suas produções e eu também não consegui fazer essa relação; as perguntas já induzem um certo tipo de resposta. Nesse excerto, apenas a interação 8, 9, 10 esboçam inclinação à pergunta aberta, já que há um pedido de explicação da professora para a aluna (9: *and how do you know that?*), mas não há continuidade. A linguagem é unidirecionada e não há um padrão colaborativo, os alunos comprometem-se com o ato de responder e articular suas respostas com as falas da professora.

Neste outro excerto que vai do número 17 ao 20, continuamos com o mesmo padrão IRA, e entramos em um tipo organização no qual a réplica é mínima, as respostas são simples e sem elaboração. A professora, ao invés de insistir com perguntas pragmáticas e epistêmicas, acaba mantendo perguntas instrutivas (Werstch, 1998), ou seja, perguntas para as quais já sabia qual resposta e cujo propósito era avaliar o conhecimento dos alunos. É importante salientar que esse padrão interacional não foi intencional, mas reflete como o ensino, mesmo hoje em dia e com uma

professora que objetiva transformar sua relação em sala de aula ainda é baseado numa linguagem unidirecionada de transmissão de conhecimento (no caso, da professora-pesquisadora como única detentora do conhecimento).

17: **Teacher (6):** *Am I describing things? (pergunta avaliativa)*

18: **Andy (2):** *No*

19: **Class:** *Yes*

20: **Teacher (7):** *it is really well descriptive: you know who is Larry, you know what was he thinking about, he was willing to fly, that he couldn't be a pilot, about his eyes problem... So the first paragraph, guys, what do I have? The presentation of my main character, what else?*

Esse segmento entre a professora-pesquisadora e os alunos também revela que a professora também tem um longo caminho a percorrer para tornar suas aulas um ambiente no qual os alunos fazem parte ativa da construção do conhecimento.

A proposta inicial da aula era, com a participação dos alunos, levantar os aspectos da narrativa presente no texto lido para que ao final da discussão, eles pudessem comparar o texto trabalhado com as suas produções. Apesar de ter a intenção de trazer os alunos para a discussão, o que se vê quando analisamos a transcrição é que há uma sequência de interação muito comum aos contextos formais de ensino: a sequência é iniciada pela professora, tendo uma resposta dos alunos seguida de uma avaliação da professora (Werstch, 1998, p. 69). Vejamos o exemplo abaixo:

52: **Teacher (8):** *I don't know, do you believe it? You will tell me... But first, what does this paragraph do?*

53: **Class:** *conclude/ finish*

54: **Teacher (9):** *If you had 100 words to write your story, of course, you wouldn't do 6 paragraphs. But, this is what I have to see in your compositions, when you're telling a story. This is about the content. You should describe your main character, you should set the scene, so your reader knows where is happening, how is happening etc (...).*

No excerto que vai do número 52 ao 54, a professora inicia a discussão com uma pergunta para a qual já sabe a resposta. Os alunos respondem juntos, fazendo um exercício simples de localização e interpretação de texto, e a professora faz um fechamento explicando a resposta dos alunos e fechando a discussão sobre os elementos do texto.

Se retomarmos a fala que antecede o 52, Andy faz uma pergunta que não tem relação direta com a proposta que a professora tinha para a aula (usar o texto como pretexto para ensinar aspectos da narrativa). O aluno curioso sobre o texto, pergunta se a história é real, e a professora não abre espaço para essa discussão, fazendo com que a aula se volte para a dissecação do texto lido:

51: **Andy (3):** *is it true?*

52: **Teacher (10):** *I don't know, do you believe it? You will tell me... But first, what does this paragraph do?*

Em uma discussão em que a pessoa que inicia é a mesma que avalia, ela acaba assumindo o papel de autoridade, e, nesse caso, é comum que os outros participantes da discussão não sejam ouvidos. O excerto 69, porém, apresenta uma mudança na postura passiva que os alunos adotaram ou foram encorajados a adotar até então. Breno questiona a professora sobre seu texto conter elementos da narrativa que foram discutidos:

69: **Teacher (11):** *Does anyone?*

70: **Class:** *No...*

71: **Breno (3):** *Look (aluno mostra que o texto dele tem muitos aspectos que foram tratados durante a aula)*

72: **Teacher (12):** *Great, it is divided in paragraphs, but see if they are talking to each other. Sometimes you have the format, but you're missing content. So, you're going to re-write your compositions...*

Essa colocação do aluno seria um momento excelente para abrir uma discussão com a turma sobre a organização da narrativa. O texto do aluno se encaixava no formato que foi apresentado (estava dividido em parágrafos), mas esses não “conversavam” entre si, ou seja, muitos elementos importantes para uma história se perderam (pouca exploração da personagem, conflito apresentado de maneira confusa, a resolução estava muito simples fazendo com que a história terminasse bruscamente). Seria ideal, depois de discutir o estilo do gênero, usar um texto que se encaixava no estilo, mas apresentava carências na sua forma composicional.

De fato, essa primeira discussão seguiu o modelo tradicional de ensino, não conseguindo criar uma ZDP na qual os alunos, ao compartilhar seus conhecimentos uns

com os outros e com a professora-pesquisadora, construíssem uma nova visão sobre o que é escrever uma história e participar de uma aula.

Após a discussão, os alunos reescrevem o texto. Apesar disso, houve uma pequena melhora no modo pelo qual os alunos escrevem. Por mais que ainda haja alguns problemas na construção do texto, aspectos que não tinham sido contemplados na primeira produção, passaram a ser na segunda. Vejamos nos exemplos a seguir.

### 3.2.2 Desenvolvimento das Produções quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa

#### Breno

When Mr. Boot opened his office door, he knew at once that something was different. The mister Boot is working on the Demon Street and the Demon went to his work and kill employees. Mr. Boot realized there was blood on the floor. He was in panic when he see it: “Oh my God! Oh my God! What I do now, I’m on the list of demon”.

In the next day Mr Boot went to his work to close than, but when you close with key, one knife went to your head, and Mr. Boot was dead in the end. (100)

When Mr. Boot opened his office door, he knew at once that something was different. Mister Boot was working on Demon street and The Demon went to his work and killed his employes. Mr. Boot realized there was blood on the floor, He was in panic, whhe he saw that: “Oh my God! Oh my God! What can I do now, I’m on the list of Demon”  
In the next day Mr. Boot closing his work, when one knife went to his head, Mr. Boot was dead in the end. (90)

Breno foi o aluno que indagou sobre sua produção estar apropriada ao gênero narrativa ficcional, ao comparar seu texto com o lido em sala. O que podemos perceber ao comparar a primeira e a segunda produção é que o aluno se preocupou muito com os aspectos linguísticos do texto – o que é normal, uma vez que os alunos estão justamente focados em aprender o idioma - mas também na gramática no que diz respeito ao tempo verbal empregado. Foi discutido em sala que para o tipo de história que os alunos produziram neste ano, o ideal era escrever no passado e vemos que o Breno colocou quase todos os verbos no passado na sua segunda versão.

O texto continuou dividido em dois parágrafos, apesar de que na segunda produção não houve a marcação do parágrafo com espaço. O aluno não deu um título ao seu texto. A história quase não foi modificada. O personagem principal continua sendo uma incógnita para o leitor: não sabemos quem ele é de fato e nem porque ele está na lista para ser morto. O local em que a história ocorre é citado, assim como onde e quando o Mr. Boot foi morto (fechando a porta do trabalho ele foi morto com uma faca), mas não há conflito. Entre descobrir que seus funcionários foram mortos, estar na lista e morrer, não há a criação do clímax - que, pelo que podemos inferir, é estar na lista para morrer - e nem a resolução do conflito - nesse caso, seria a morte. Talvez, se quando o aluno tivesse perguntado durante a discussão porque seu texto não estava de acordo com a produção da história, os aspectos discursivos tivessem sido discutidos, o aluno teria tido a oportunidade de rever outros aspectos que não os linguísticos na reconstrução de seu texto.

## Paulo

Skip a line!!!

A long time ago, in... No, not in a galaxy far, far away... in a beautiful park called Cheetos Ball, lived a small and cute bear called Domo. Domo was so happy, he played every day new games with other animals. Domo's favourite food was apple, because he cannot eat food, because his friends are his food. Cheetos Ball was never condemed to be destroyed because lots of turists were there and the park was famous by Domo, the fat small bear that everybody can pass the hand and say "so cute!!!"

Well, all the histories haven got a problem... but not this history. Domo was a fat bear and... Teacher Bia likes Cheetos Ball and she eat everyday!! (124)

Mr. Boot works in the Mcdonalds. But when Mr. Boot opened his office door, he knew at once that something was diferent... There was a baby girl there! And nothing more! He did feel sad because a baby was alone! He looked for someone but there weren't somthing! He didn't say nothing, but he catch her, went to his car and they went to a place where person adote babies, and he named her "Beatriz" because she loved so, so much Cheetos Ball!

End (84)

Apesar da segunda produção de Paulo ainda não estar adequada à proposta, podemos ver que o aluno incorporou alguns aspectos da discussão em grupo. Primeiro, houve uma preocupação em identificar onde o Mr. Boot trabalhava (McDonald's). Daí se seguiu a explicação do que aconteceu, quando ele abriu a porta do escritório. Por ter insistido em transformar a história em uma brincadeira com a professora, o aluno acabou omitindo partes da sequência narrativa – Mr. Boot acha o bebê, adota o bebê e nomeia a criança de Beatriz por ela gostar de comer salgadinho. As ações da narrativa não estão conectadas entre si. Percebe-se uma preocupação em deixar o texto no passado, mas pouco se vê do reflexo das discussões nessa primeira refacção do aluno.

### **3.3 Aula 3**

A aula 3 ocorreu com 8 alunos em sala de aula, sentados em fileiras (a sala em que estávamos não oferecia espaço físico para que se sentasse de outra forma). A discussão se iniciou com a professora mostrando um pequeno texto para os alunos. O texto se tratava de uma pequena narrativa ficcional, mas não estava organizada como tal. A intenção era fazer com o que os alunos percebem a importância da organização do texto, além de perceberem que aspectos importantes da narrativa, quanto omitidos, fazem com que ela perca seu sentido. Procurei omitir elementos organizacionais enunciativos, discursivos e linguísticos; os elementos enunciativos, porém, são mais difíceis de serem omitidos na construção de um texto lógico, portanto, houve a preocupação de retomá-los na discussão em sala que antecedeu a escrita dos alunos.

O texto usado foi elaborado pela professora-pesquisadora, e, a decisão por se trabalhar dessa forma foi tomada para que os alunos escrevessem uma pequena história que, apesar de ter formato similar ao exigido pelo PET, saísse das propostas do livro/exame (que eles trabalharam nas aulas 0, 1 e 2).

O texto apresentado aos alunos segue abaixo, fielmente representado:

Steve was walking when he hit something. he looks down and saw a bottle with a paper inside. he thought it maybe was a treasure map or a SOS letter, he could be a hero or get famous. Though, at first, he was afraid to look at it, the bottle was so dirty. but he decided to take it home. His house was just a few blocks away. When he got home, he couldn't make up his mind about what to do. The bottle was sealed, so he would have to break it, he put on some gloves, spread some newspapers on the ground and started hitting the bottle on the floor. It crashed at last. The paper was all wet, he read it: "Got you!". Steve has never got anything from the floor again.

Para reescrever a história, os alunos foram separados em duplas. As duplas foram escolhidas pela professora-pesquisadora, para que os alunos pudessem se beneficiar, de fato, do trabalho a dois. Isto é, para que um aluno com mais dificuldade ficasse com um aluno com menos dificuldade. Essa separação é muito comum em sala de aula, pois possibilita que os alunos troquem de fato conhecimentos, e que um ajude o outro.

Para que isso de fato ocorra, as regras de participação em sala de aula precisam estar bem explicitadas e os alunos precisam concordar com elas – isso assegura que os alunos trabalharão em um ambiente confortável para expor suas dúvidas. Esse cuidado com o ambiente de trabalho possibilita a criação de um espaço no qual os alunos se sentem à vontade em compartilhar suas angústias e dificuldades, e é essencial para que o aprendizado ocorra.

### 3.3.1 As Relações entre os Participantes

Novamente, para a verificação das relações que se estabeleceram entre os participantes

#### **Transcrição da discussão sobre o gênero narrativa: refacção em dupla de uma pequena história desenvolvida pela professora**

1: **Teacher (1):** *Ok, guys, we're going to do a very... well, I believe that at this point is going to be easy for you... What's this? (exórdio)*

2: **Class:** *a paper (réplica mínima)*

3: **Luiza (1):** *a paper with a little text (espelhamento)*

4: **Johnny (1):** *a text (espelhamento)*

5: **Teacher (2):** *Great... What type of text is this? (pedido de esclarecimento)*

6: **Andy (1):** *I don't know*

7: **Carol (1):** *Ahhh, a text.... (laughing) I don't know*

8: **Teacher (3):** *Well, this is a story... What do you think about this? (questão aberta)*

No excerto que vai do 1 ao 8, temos a abertura do tema, com um desafio aos alunos. A professora-pesquisadora apenas mostrou um pedaço de papel e pediu para que os alunos identificassem o tipo de texto. Como não havia organização clara no texto, a identificação do gênero ficou muito difícil. A professora chama a atenção dos alunos para isso, quando afirma que é uma história e pergunta o que eles acham sobre aquele bloco de texto ser uma pequena história.

15: **Teacher (5):** *Is this the way that you write a story? (pedido de confirmação)*

16: **Class:** *No! (réplica mínima)*

17: **Teacher (6):** *What is missing here? (pedido de sustentação)*

18: **Leo (1):** *paragraphos*

19: **Class:** *laughing*

20: **Andy (4):** *It's "paragraphs"*

21: **Leo (2):** *paragraphs*

22: **Teacher (7):** *What else? (pedido de sustentação)*

23: **Carol (2):** *a title*

24: **Clara (1):** *organization*

A discussão continua no excerto dos turnos 15 a 24. Ainda avaliando o texto que os alunos tinham em mãos, a professora guia a discussão com perguntas para levar os alunos a discutirem sobre quais são os aspectos que o texto está omitindo. Apesar de ser uma discussão válida, como não foi feita a leitura do texto, ela ficou focado nos aspectos linguísticos da organização (paragrafação, título, organização como um todo).

Diferentemente da primeira discussão analisada pela pesquisa, essa transcrição traz perguntas abertas que fazem com que os alunos avancem o raciocínio sozinhos, por meio de clarificações e hipóteses. Apesar disso, as perguntas ainda não insistem sobre os sentidos e significados construídos pelos alunos sobre o gênero narrativa.

Nos turnos 18, 19, 20 e 21, vemos uma interação entre os alunos, quando um ajuda o outro com o vocabulário (*paragraphos/paragraphs*). Essa interação de mutualidade entre os alunos mostrou que o ambiente criado em sala abriu espaço para que a interação e troca de conhecimentos fosse além da relação professora-aluno, mas

passasse a ser aluno-aluno de maneira respeitosa. Os alunos foram encorajados a colaborar uns com os outros, em uma ZDP que possibilitou que os próprios alunos tivessem liberdade de ajudar uns aos outros com humildade e cuidado.

35: **Teacher (12):** *Guys, to whom you're writing it? (questão controversa)*

36: **Class:** *We don't know (réplica mínima)*

37: **Teacher (13):** *to me? To your friends? Who do you think can read it? (pedido de sustentação)*

38: **Carol (3):** *Both, well, anyone... (apresentação de ponto de vista)*

39: **Teacher (15):** *Why? (pedido de esclarecimento)*

40: **Johnny (4):** *Teacher, can you trocar... change (apontando para o texto)*

41: **Teacher (16):** *You can change names, you can add things... go ahead*

Durante a discussão, os aspectos enunciativos da produção do texto foram levantados. A ideia era discutir o contexto de produção do texto, fazer com que os alunos refletissem sobre para quem eles escrevem e em quais locais o texto circula. Nos excertos 35 ao 44, podemos ver que essa discussão se inicia (*Pessoal, para quem vocês estão escrevendo? Quem pode ler o texto de vocês?*), mas é interrompida por uma pergunta sobre a organização linguística (posso trocar... (as palavras, no caso)).

Não houve retomada dessas questões pela falta de tempo em aula, os alunos tinham apenas 30 minutos para entender a proposta e produzi-la. Novamente, apesar de haver preocupação em explorar aspectos distintos da escrita do gênero narrativa ficcional, o modo de ensino tradicional (neste caso, entender a proposta e produzi-la) prevaleceu.

### **3.3.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa**

Os textos a seguir foram produzidos em duplas. Apesar de os alunos focais não terem trabalhado em conjunto um com o outro, a análise das produções em dupla revela como ele foram beneficiados pelos colegas. Os dois textos serão apresentados primeiro, seguidos pela análise para verificar o desenvolvimento das produções.

#### **1) Breno e Francisca**

*Venancio was working when he hit something. He looked down and saw bottle with a paper inside. He thought it maybe was a treasure map or a SOS letter. He could be a hero or get famous.*

*Though, at first, he was afraid to look at it, the bottle was so dirty. But he decided to take it home. His house was just a few blocks away. When he got home, he couldn't make up his mind about what to do.*

*The bottle was sealed, so he would have to break it, he put on some gloves, spread some newspaper on the ground and started hitting the bottle on the floor. It crashed at last.*

*The paper was all wet, he read it: "Got you!". Venancio has never got anything from the ground again.*

## 2) Clara and Paulo

Got you

*Steve was walking when he hit something, he looked down and saw a bottle with a paper inside. He thought it maybe was a treasure map or a SOS letter, he could be a hero, or get famous.*

*Though, at first, he was afraid to look at it, the bottle was so dirty, but decided to take it home, his house was just a few blocks away.*

*When he got home, he couldn't make up his mind about what to do. The bottle was sealed, so he would have to break it, he put on the ground and started hitting the bottle on the floor.*

*It crashed at last. The paper was all wet, he read it: "Got you!". Steve has never got anything from the floor again.*

Os dois textos foram produzidos a partir da reescrita do mesmo texto, portanto, os aspectos de sua organização são muito semelhantes e estão contemplados no quadro a seguir:

Organização	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>situação enunciativa:</b> reescrita da história de Venâncio (texto 1) e Steve (texto 2) ao encontrarem uma garrafa na rua.</li><li>- <b>participantes:</b> Venâncio (texto 1) e Steve (texto 2)</li><li>- <b>local/tempo:</b> rua/ casa – o tempo em que a história ocorre não é</li></ul>

	<p>explicitado</p> <p>- <b>objetivo:</b> reescrever a história de maneira a adequá-la ao gênero narrativa.</p>
Discursiva	<p>conteúdo:</p> <p><b>situação inicial:</b> Venâncio/Steve encontram uma garrafa no meio da rua.</p> <p><b>complicação:</b> ele fica curioso com a garrafa, mas ela está muito suja e ele não consegue decidir o que fazer</p> <p><b>ação:</b> decide finalmente quebrá-la</p> <p><b>resolução:</b> na garrafa há apenas um recado de “peguei você!” – nada de mapas ou pedido de socorro</p> <p><b>situação final:</b> Venâncio/Steve decide nunca mais pegar nada da rua</p>
Linguística	<p>- <b>coesão nominal e verbal:</b> os alunos revelam que dominam a coesão nominal e verbal da narrativa</p> <p>- <b>tempo verbal:</b> passado</p> <p>- <b>paragrafação:</b> os dois textos trabalham com parágrafos bem definidos</p> <p>- <b>escolhas lexicais:</b> por se tratar de um texto desenvolvido a partir de outro já existente (e escrito pela professora), quase não se veem marcas explícitas da oralidade, pelo contrário, o texto de constrói de uma forma que se, contado oralmente para alguém, teria partes omitidas ou trocadas. As escolhas lexicais são bem parecidas, havendo um problema ou outro com a grafia (dawn e bootle por exemplo)</p>

**Quadro 18:** Breno e Paulo – análise da terceira produção

Os dois textos mostram desenvolvimento nas produções dos alunos quanto ao domínio do gênero narrativa. A organização dos dois textos colabora para que o leitor consiga identificar o gênero apenas olhando para o texto, principalmente o texto 2, que além da paragrafação, traz o título. A reorganização do texto em parágrafos é comum para os dois alunos, mas podemos notar que cada um quebrou os parágrafos de maneira distinta, ou seja, principalmente nos dois últimos parágrafos, os alunos deram importância para momentos diferentes da história. Isso mostra que mesmo um texto que segue as fases da narrativa (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final), a importância de cada uma, e como elas aparecem no texto podem variar.

Além disso, se pensarmos na organização linguística, podemos notar um avanço significativo na construção do texto, principalmente no segundo. A coesão entre as partes da história aconteceu também por meio da troca de pontuação, a vírgula substituindo o

ponto final antes da preposição para dar continuidade à ideia do parágrafo “*Though, at first, he was afraid to look at it, the bottle was so dirty, but decided to take it home, his house was just a few blocks away*”.

A proposta de reescrever o texto em dupla foi eficaz para a criação de uma ZDP que possibilitou o desenvolvimento dos alunos e reflete uma grande diferença entre a primeira produção e a aqui apresentada. A colaboração com pares foi eficaz para que os alunos apresentassem outros pontos de vista sobre a organização e escrita de uma pequena história, mostrou-se eficaz para que houvesse, na interação com o outro, o desenvolvimento na forma de escrita tanto de Breno quanto de Paulo. De acordo com Vygotsky (1934/1988), ao interagir com alguém mais experiente (nesse caso, os alunos eram mais experientes em diferentes aspectos<sup>14</sup>), a criança acumula experiências socialmente estabelecidas ao longo da história. No nosso caso, os alunos acumularam experiências distintas sobre o gênero narrativa no decorrer de suas vidas pessoais e acadêmicas e juntos puderam compartilhá-las.

### 3.4 Aula 5

A aula 5 foi a última aula em que trabalhamos com a produção escrita da narrativa ficcional. Eram sete alunos participando da aula e a proposta aqui era diferente das outras: o foco não era trabalhar com a organização da história, mas com quem iria ler e quais aspectos mais chamariam a atenção do leitor. Para isso, os alunos foram divididos em duplas e, além de produzir uma pequena história com o tema livre, ao final de 20 minutos, eles tinham que trocar as histórias com outra dupla que iria ilustrá-la e apresentar para sala.

Desse modo, os alunos perceberiam que o texto escrito pode circular por vários leitores no contexto escolar, não é apenas feito pelo/para o professor. Outro ponto importante dessa proposta é trazer a ilustração da narrativa. Dentro da cultura literária ficcional, a ilustração desempenha um importante papel em algumas tipologias da narração, como no conto fantástica, na fábula ou na lenda. Ao ilustrar a história dos colegas, uma discussão sobre o que chama mais atenção na construção da história

---

<sup>14</sup> Quando as duplas foram pensadas, as produções escritas de cada aluno até a aula 4 foram levadas em consideração. Os alunos que dominavam mais a gramática da língua, foram colocados com alunos mais criativos; os que estavam organizando suas histórias de maneira mais efetiva, foram colocados com alunos que desenvolviam parágrafos com mais propriedade e etc. A ideia é que os pares fossem capazes em habilidades distintas para que a interação realmente culminasse no desenvolvimento de cada aluno.

poderia ser feita, e mais uma vez importantes aspectos que não apenas remetem à construção do gênero poderiam ser contemplados.

### 3.4.1 As Relações entre os Participantes

A aula 5, por ser a última do semestre e a aula de fechamento da sequência de atividades relacionadas à narrativa<sup>15</sup>, teve uma discussão diferente e mais rápida do que as das demais aulas, vejamos a seguir como as relações se estabeleceram:

#### Transcrição da discussão sobre o gênero narrativa: proposta de trabalho com tema livre e ilustração

1: **Teacher (1):** Hey... Guys! So today we're trying something different. You're writing a story in pairs or by yourselves, and you can choose whatever you want to talk about, but the thing is: who is going to read your story? (**exórdio/questão controversa**)

2: **Breno (1):** you (**réplica mínima**)

3: **Andy (1):** teacher Bia (**espelhamento**)

4: **Teacher (2):** Yes, I will, but you're not writing only for me this time. Everybody will read your stories and we're fixing it outside the classroom.

5: **Luiza (1):** Ai, teacher! (**réplica simples com discordância**)

6: **Paulo (1):** That's nice (**réplica simples com concordância**)

7: **Teacher (3):** And there's one thing more...

8: **Luiza (2):** TEACHER!

9: **Teacher (4):** Luiza! After you finish your stories, you're going to Exchange it with another pair. You read their story, and then you're going to illustrate it! How your going to do that? (**I-R-A**)

10: **Andy (2):** to draw (**espelhamento**)

11: **Teacher (5):** Yes, your drawing whatever calls your attention the most

12: **Paulo (2):** Can I borrow some pencils?

13: **Teacher (6):** Of course, dear, I'm leaving some pencils here, so you all can share. Any doubts, guys? Can we start?

A possibilidade de substituir uma discussão longa sobre a história que eles iriam escrever foi possível pelo entendimento geral da sala sobre o que é escrever uma

---

<sup>15</sup> A ideia inicial era continuar com esse trabalho expandindo ainda mais o trabalho com o gênero narrativo. Porém, no meio do ano, a professora-pesquisadora recebeu uma proposta para trabalhar como coordenadora pedagógica em outra unidade da escola, e a coleta de dados foi interrompida no primeiro semestre.

pequena narrativa ficcional. Não caberia aqui mais uma discussão sobre os elementos da narrativa ou sua organização, nesta etapa, os alunos já estavam dominando os dois. A discussão ficou em torno da situação enunciativa da narrativa: quem eram os leitores e onde o texto iria circular.

Como podemos ver na fala da Luiza, a aluna ainda não estava confiante em deixar seu texto exposto para qualquer colega. A relação usual na qual o professor é o único leitor do texto acaba deixando alguns alunos em uma zona de conforto, pois eles sabem que o julgamento vem daquele que eles acreditam ter “poder” para fazê-lo. Foi importante mostrar que o texto escrito tem possibilidade de circulação que vai além do professor.

Nessa última discussão, ainda é possível perceber que as relações em sala de aula ainda se encontravam verticais. As propostas são trazidas pela professora-pesquisadora e não há participação dos alunos em como elas serão executadas. As interações não avançam muito no que quis respeito à cobrança para que os alunos assumam posições. De acordo com Ninin (2013), vemos perguntas pragmáticas e, quando muito, epistêmicas. Não há perguntas argumentativas que estimulem a participação dos alunos para exposição de seus pontos de vistas, negociações ou justificativas.

A intenção da possibilidade do trabalho em dupla, mais uma vez, era que na relação com o outro, eles conseguissem mais possibilidades de negociação de sentidos e compartilhamentos de significados (Ninin 2013) construídos ao longo do semestre.

### **3.4.2 Desenvolvimento das Produções dos Alunos quanto ao Domínio do Gênero Narrativa Ficcional em Língua Inglesa**

#### **Breno e Andy**

##### ***The Black House***

*The Black House, since 1667, terrific the people with your ghosts and the people think their lives devil.*

*One day, little John entered in the house, he thought to play in the house, but...*

*When he passed the living room the mirror of the bathroom broke, he started to ran but the doors were closed, when he listened a scream, he was so scared.*

*Little John though to do a exorcism, a girl with purple hair with a knife left the kitchen and went to direction of little John and killed him.*

*After this day, no one dares to visit the Black House.*

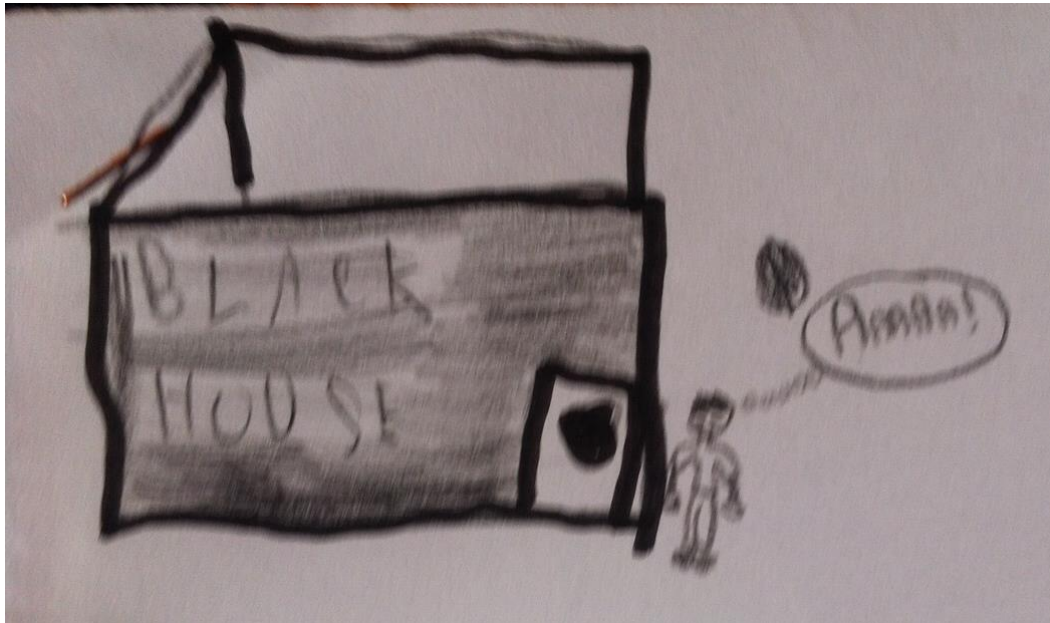


Figura 3: ilustração para o texto do Breno

Organização	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>situação enunciativa:</b> a Black House desde 1667 aterroriza as pessoas que acreditam que lá vive o mal.</li> <li>- <b>participantes:</b> Little Johnny, Black House</li> <li>- <b>local/tempo:</b> desde 1667, mas não é definido</li> <li>- <b>objetivo:</b> contar a história da Black House através do Little Johnny</li> </ul>
Discursiva	<p style="text-align: center;">conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>situação inicial:</b> A Black house aterroriza as pessoas, mas o Little Johnny acreditou que poderia brincar lá dentro</li> <li><b>complicação:</b> Ele tenta fugir da casa, mas a casa ganha vida</li> <li><b>ação:</b> Ele tenta fazer um exorcismo</li> <li><b>resolução:</b> Acaba sendo morto</li> <li><b>situação final:</b> Ninguém mais ousou entrar na Black House</li> </ul>
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>coesão nominal e verbal:</b> no que diz respeito à construção da narrativa, há deslizes na utilização das formas verbais; ainda, a falta de pontuação em alguns pontos deixa o texto um pouco confuso (faltam vírgulas e pontos finais no decorrer dos parágrafos)</li> <li>- <b>tempo verbal:</b> passado e presente (na situação final)</li> <li>- <b>paragrafação:</b> o texto está dividido em quatro parágrafos, sendo que cada um trata de um momento da história (situação inicial, complicação, resolução, situação final)</li> <li>- <b>escolhas lexicais:</b> há utilização de falsos cognatos (<i>terrific</i> para dizer aterrorizante), além de diversos erros ortográficos e falta de preposições</li> </ul>

	que foram sublinhados no texto
--	--------------------------------

**Quadro 19:** Breno – análise da quinta produção

A análise da última produção do aluno Breno nos mostra que houve apropriação dos elementos da narrativa por parte do aluno. A organização do gênero contempla todas as fases da narração estabelecidas por Bronckart (1999), e elas estão satisfatoriamente exploradas no texto: há apresentação do personagem principal (nesse caso, a casa Black House), o tempo é psicológico, o espaço é a própria casa, há introdução de outros personagens que originam o conflito, e o enredo apresenta situações de equilíbrio e conflito.

As organizações enunciativas e discursivas do gênero foram contempladas pelo aluno, que produziu um texto muito completo e organizado se levarmos em consideração os parâmetros do gênero em cada categoria. A organização linguística, por sua vez, ainda é a que mais desafia os alunos. Como se trata de alunos em nível A2 → B1, é natural que haja essa dificuldade com o idioma, mas podemos notar que o aluno tentou trazer palavras novas para o texto, mas que ainda não sabe bem como emprega-las no contexto correto (terrific, though, listened Φ, e outros exemplos sublinhados no texto).

## Paulo

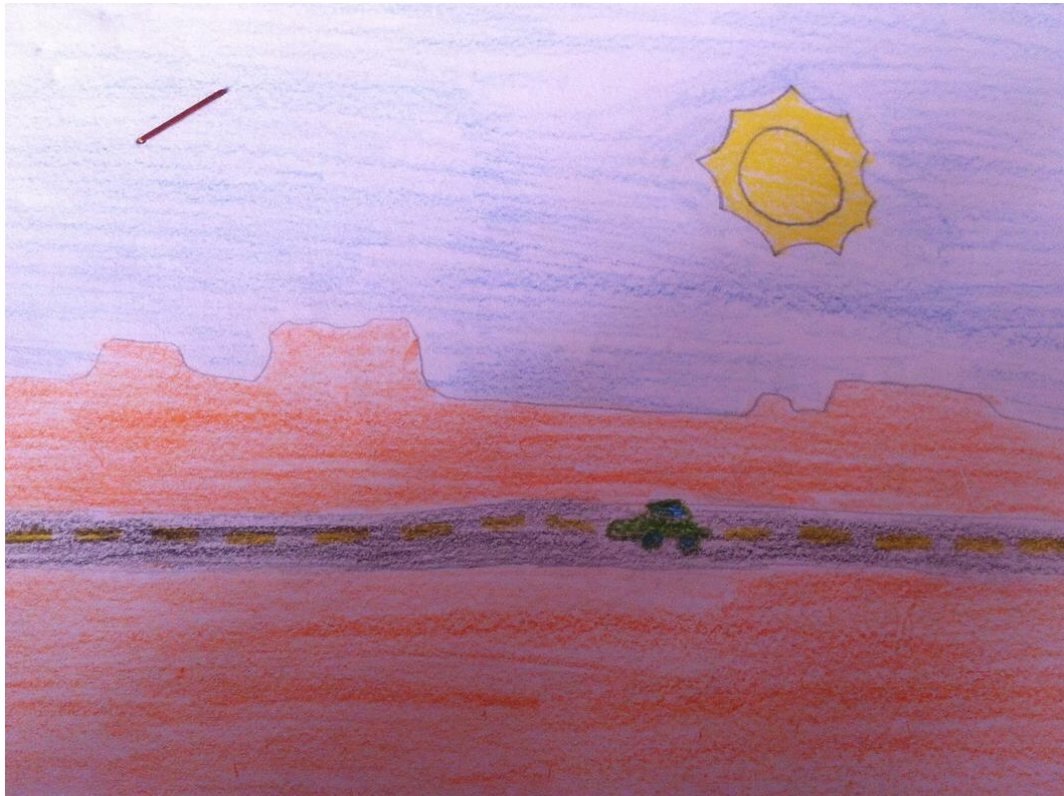
### ***The little bottle***

*Once upon a time, in a mistry place, there was a little bottle of water called "bottle". He studied in "Bottle High School", in the Bottle's Cavern, a little country that we didn't discover.*

*But bottle suffered bullying from his friends because he was just a bottle of water, and his friends were like "bottle of skol", "bottle of itubaina", "bottle of pinga", etc.*

*One day, a man was dying on the desert by desidratation, and he was like just one KM to the next city. He was licking the floor, than the bottle of "itubaina" said he was going to be a hero, but the man didn't want itubaina, skol, coke, "pinga"... He just wanted water!*

*Then, the bottle came to the man and he drinked so, so much well that he went to that city! Bottle never, ever suffered bullying again from his friends!*



**Figura 4:** ilustração para o texto do Paulo

Organização	
Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>situação enunciativa:</b> apresentação do personagem Bottle of water: onde ele mora, onde estuda e o tempo da história</li> <li>- <b>participantes:</b> Bottle of Water (principal), bottle of coke, itubaina, pinga, skol e mand</li> <li>- <b>local/tempo:</b> once upon a time – tempo psicológico</li> <li>- <b>objetivo:</b> contar a história da Bottle of water, e como ela superou o bullying que sofria na escola</li> </ul>
Discursiva	<p style="text-align: center;">conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>situação inicial:</b> Bottle of water sofria bullying na escola por não ser uma garrafa “especial”</li> <li><b>complicação:</b> um homem no deserto está se desidratando e precisa de algum líquido</li> <li><b>ação:</b> as garrafas vão ajudar</li> <li><b>resolução:</b> o homem rejeita as garrafas “especiais” e a garrafa de água se torna o herói</li> <li><b>situação final:</b> Bottle of water nunca mais sofreu bullying</li> </ul>
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>coesão nominal e verbal:</b> o aluno revela que domina a coesão nominal e verbal da narrativa, utilizando-se do passado de forma eficaz,</li> </ul>

	<p>além de haver conexão entre os parágrafos com elementos lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tempo verbal:</b> passado e presente</li> <li>- <b>paragrafação:</b> o texto está dividido em quatro parágrafos, sendo que cada um trata de um momento da história (situação inicial, complicação, resolução, situação final)</li> <li>- <b>escolhas lexicais:</b> o texto traz elementos de outro tipo de gênero contido no guarda-chuva da narrativa: os contos fantásticos (<i>onde upon a time in a mystery place</i>), e também apoio na oralidade (<i>his friends were like...</i>). Há poucos erros ortográficos, sendo a maioria relacionada à construção das sentenças em inglês ou conjugação verbal.</li> </ul>
--	--

**Quadro 20:** Paulo – análise da quinta produção

O último texto do Paulo revela que ele incorporou os elementos da narrativa. As organizações enunciativas, discursivas e linguísticas estão contempladas de maneira eficaz no texto, trazendo clareza para a história. O aluno mostrou também um avanço desde a primeira redação na maneira pela qual ele estrutura sua história, com desenvolvimento coerente entre a situação inicial e a final.

Uma das primeiras formas de contato que temos com a narrativa ficcional é por meio de contos de fadas/fábulas/lendas, e provavelmente o aluno foi bastante exposto a esse tipo de contação de história, uma vez que suas produções trouxeram apoio na narrativa fantástica.

Paulo também demonstrou ter se apropriado da organização linguística da língua mais aproximada do nível B1, pois suas tentativas de uso da língua são em sua maioria bem executadas, principalmente se pensarmos que essa produção foi feita no final do primeiro semestre de um curso anual.

No geral, os dois alunos focais mostraram que houve desenvolvimento no modo que os alunos escrevem narrativas de pequenas histórias, com a organização do gênero sendo apropriada de maneira eficaz.

## Capítulo 4: Considerações finais

A pesquisa não apenas provocou mudanças em meus alunos, mas transformou o meu entendimento sobre ensinar uma segunda língua, sobre o papel do professor e dos outros alunos nas relações em sala de aula. Quanto mais meus colegas de mestrado e doutorado expuseram suas opiniões sobre o meu trabalho e os deles; quanto mais eles dividiam suas angústias, sucessos e fracassos durante os anos de pesquisa, mais eu conseguia mudar meus paradigmas pessoais estabelecidos antes de integrar o grupo de pesquisa do qual faço parte.

Minha prática como professora, como a de tantos outros professores, tinha um viés de ser centrado em mim, mais do que na colaboração entre os alunos. Minha análise de dados foi vital para que eu enxergasse o que eu fazia de fato como professora. Por mais que os alunos tenham apreendido o que é escrever dentro do gênero narrativa de ficção, por mais que eles tenham entendido o processo e como ele pode variar dependendo da finalidade da escrita, eu ainda tenho muito o que reconstruir em minhas aulas para que elas sejam espaços de colaboração crítica, e não apenas de colaboração confortável. O fato de os dados terem sido colhidos durante o primeiro semestre de pesquisa, contribuiu para que o objetivo de criar esses espaços de colaboração crítica não fosse alcançado.

No primeiro semestre, minha compreensão sobre o meu arcabouço teórico ainda não era profunda o suficiente para que eu de fato implantasse em minhas aulas tudo o que eu pretendia. Daqui para frente, minha meta é incorporar todas essas discussões aqui realizadas e aprender com os meus deslizes como fazer diferente e ajudar meus alunos a assumirem papéis mais questionadores.

Durante a pesquisa, aprendi também a respeitar o desenvolvimento dos meus alunos e perceber que há julgamentos que eu não posso fazer como professora e pesquisadora.

É preciso também que eu celebre o sucesso que alcancei com os alunos, fazendo com que seus textos passassem a ser organizados de maneira clara e pertencentes ao gênero. Além disso, foi também preciso que eu entendesse e respeitasse o fato de que os alunos são A2 transitando para o B1, ou seja, por mais que os textos produzidos passassem a apresentar organizações enunciativas e discursivas mais apuradas, a organização linguística ainda está sendo construída.

## Referências Bibliográficas

AMARANTE, Gabriela Barbosa. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para adolescentes (p.58-68). In:LIBERALI, Fernanda Coelho. **Inglês/Fernanda Coelho Liberali**. São Paulo: Blucher, 2012. – (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2/coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano).BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (p. 261-306). In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**.Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ENGESTROM, Y. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University press, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.50.ed.rev. e atual.Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

LEONTIEV A. N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Atividade Social como Base para o Ensino de Língua Estrangeira (p.21-35). In:\_\_\_\_\_. **Inglês/Fernanda Coelho Liberali**. São Paulo: Blucher, 2012. – (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2/coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano).

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Cadeia Criativa: Uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (p.41-64). In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (org). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no

contexto escolar (p.13-40). In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (org). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo e FIDALGO, Sueli Salles. **Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MEANEY, Maria Cristina. Trabalhando o contexto de produção, a organização textual e aspectos linguísticos em língua estrangeira (p.113-126). In: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Inglês/Fernanda Coelho Liberali**. São Paulo: Blucher, 2012. – (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2/coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano).

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva (p.67-83). In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar/ Branca Fabricio...{et al.}**; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.- (Lingua[gem]; 19).

SCHENEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino (p.61-80). In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S (1930). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 a Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BREDO, E.; FEINBERG, W. **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia, EUA: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, J.-P. (1997). **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad.: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CECCHINI, M. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 9.145

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **Argumentação e Escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 275-292.

DANIELS, H. (2008) **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

EDWARDS, A. **Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner**. International Journal of Educational Research, n. 43, p. 168-182, 2005.

ENGESTRÖM, Y. **A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol, Ildeberto Muniz de Almeida**. Comunicação Saúde Educação v. 17, n. 46, p. 715-27, jul./set. 2013.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. (1970) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997) **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2000.

GIDDENS, A. **The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration**. Los Angeles, EUA: University of California Press, 1986.

GUERRA, M. G. G. **Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean**. Londres: Edwin Arnold, 1975.

HOLZMAN, L. **Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone. Apresentação** on ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Chicago, Agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.loisholzman.net/vygotskyszone.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford Press, 2000.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b, p. 89-108.

\_\_\_\_\_. **Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. M. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) **A ideologia alemã, Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2006.

MORAN, S., JOHN-STEINER, V. **Creativity in the making: Vygotsky's contribution to the dialectic of creativity and development**. In: SAWYER, K. et al. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo, Loyola, 2002.

NININ, O. G. M. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação á luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. **A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 65-76.

ORSOLINI, M. **A construção do discurso em sala de aula**. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 123-144.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad.: Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN .K. **Repensar o papel da linguística aplicada**. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. **Learning and expanding with activity theory**. New York: Cambridge University Press, 2009.

SMYTH, J. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, vol. 29, nº 2, p. 267-300, 1992.

VYGOTSKY, L. S. (1930). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organ.: Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, J.; TULVISTE, P. L. S. **Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea**. In: DANIELS, H.

## ANEXO 1: Primeira produção do Breno

When Mr. Boet opened his office door,  
he knew at once that something was  
different. The meter Boet<sup>was</sup> working on  
The Demon's ~~fault~~ and The Demon  
went to his work and kill  
employees. Mr. Boet realized there was  
blood on the floor, He was in  
panic when he see it: "Oh my god!  
Oh my god! What I do now, I'm on  
the list of Demon".  
In the next day Mr. Boet went  
to his work to close them, but when  
Boet ~~enter~~ you close with <sup>your</sup> key, one  
knife went to your head, and  
Mr. Boet was dead in the end.

## ANEXO 2: Refacção da primeira produção Breno

5 When Mr. Boot opened his office door, he knew at once that something was ~~very~~ different. Mister Boot was working on Demon street and The Demon went to his work and killed his employes. Mr. Boot realized there was blood on the floor, He was in panic, when he saw that: "Oh my God! Oh my God! What can I do now, I'm on the list of Demon". In the next day Mr. Boot closing his work, when one knife went to his head, Mr. Boot was dead in the end.

ANEXO 3: Terceira Produção Breno: reescrita do texto

Domingo was walking when he hit something.  
 He looked down and saw a bottle with a  
 paper inside. He thought it maybe was  
 a treasure map or a SOS letter, he could  
 see a hero or get famous.  
 Though, at first, he was afraid  
 to look at it, the bottle was so  
 dirty. But he decided to take it home.  
 His house was just a few blocks away.  
 When he got home, he couldn't make  
 up his mind about what to do.  
 The bottle was small, so he would have  
 to break it to get out the paper. He  
 found some newspapers on the ground and started  
 hitting the bottle on the floor. It cracked at  
 last.  
 The paper was all wet, he read it:  
 "Get you!" Domingo has never got anything  
 from the bottle again.

Name: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4: Última produção Breno

### The Black house

① The Black <sup>house</sup> since 1666, terrifies the people with your ghost and the people thinks their lives are over.

One day, little John entered in the house, he thought to play in the house but...

When he passed the living room the mirror of the bathroom broke, he started run but the doors were closed, when he listened a scream, he was not scared.

Little John thought to do a excursion, a girl with purple hair with a knife left the kitchen and went to direction of little John and killed him

After this day ~~no~~one dares to  
visit the BLACK HOUSE

## ANEXO 5: Primeira Produção Paulo

Skip a line!!!

1st Draft

A long time ago, in... No, not in a great far,  
far away... in a beautiful park called Cheeros Ball, lived  
a small and cute bear called Domo. Domo was so  
happy, he played every day new games with other  
animals. Domo's favourite food was apple, because he  
cannot eat food, because his friends are his food.

The park Cheeros Ball was never intended to be  
destroyed because lots of tourists were there and the park  
was famous for Domo, the fat small bear that  
everybody can pass the hand and say "So cute!!!"

Well, all the histories haven't got a problem... but not  
this history. Domo was a fat bear and... Teacher, Big likes

Teacher's Comments Cheeros Ball and she eat everybody!!

## ANEXO 6: Refacção da primeira produção Paulo

2nd Draft

Mr. Boat works in the McDonalds. But when  
Mr. Boat opened his office door, he knew at once  
that something was different... There was  
a baby cry there! And nothing more! He did feel  
sad because a baby was alone! He looked for  
someone but there weren't anything! He didn't  
say nothing, but he catch her, went to his  
car and they went to a place where  
person adopt babies, and he named her  
"Beatriz" ~~because~~ because she loved so,  
so much Cheetos tall!  
End.

## ANEXO 7: Terceira Produção Paulo: Reescrita do Texto

"Got you"

Steve was walking when he hit something, he looked down and saw a bottle with a paper inside. He thought it maybe was a treasure map or a SOS letter, he could be a hero or get famous.

Thought, at first he was afraid to look at it, the bottle was so dirty, but he decided to take it home, his house was just a few blocks away.

When he got home, he couldn't make up his mind about what to do. The bottle was sealed, so he would have to break it, he put

on the ground and started  
hitting the bottle on the  
floor.

It crashed at last the  
paper was all wet, he read  
it: "Got you!" Steve has never  
got anything from the floor  
again.

## ANEXO 8: Última Produção Paulo

### THE LITTLE BOTTLE

Once upon a time, in a misty place, there was a little bottle of water called "bottle". He studied in "Bottle High School", in the Bottle's country, a little country that we didn't discover.

But bottle suffered bullying from his friends because he was just a bottle of water, and his friends were like "bottle of skol", "bottle of 'tubaina", bottle of pinga", etc.

One day, a man was dying on the desert by dehydration, and he was like just one km to the next city. He was licking the floor, then the bottle of "tubaina" said he was going to be a hero, but that man didn't want "tubaina", skol, coke, "pinga"... He just wanted water!

Then, bottle came to that man and he drank so, so much well that he went to that city! Bottle never, ever suffered bullying again from his friends!