

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

LILIAN DE MELO FERNANDES MARTINELLI

***ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO TEXTO PERSUASIVO***

SÃO PAULO

2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

**Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino,
Aprendizagem e Desenvolvimento por meio do Texto Persuasivo**

Lilian de Melo Fernandes Martinelli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Mendes Ferreira

SÃO PAULO

2014

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.

Nome: Lilian de Melo Fernandes Martinelli

Título: Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino,
Aprendizagem e Desenvolvimento por meio do Texto Persuasivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____

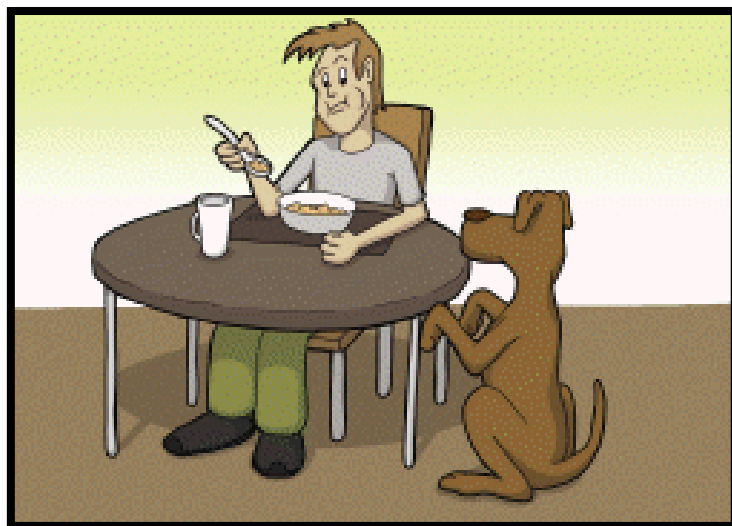
Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____



The Japanese Bridge, Claude Monet (1899)



Dog begging for food (<http://www.dogtrainingaustralia.com.au/>)

Motivo

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada*

Cecília Meireles

Agradecimentos

A Deus pelas revelações que demonstraram a possibilidade de realizar esta pesquisa e redigir esta tese.

Agradeço também por haver estado inserida na atividade: na escola em que estive, com os alunos com os quais estive e, principalmente, nas circunstâncias em que estive: contribuir para elaborar materiais para o ensino de inglês para crianças. Foi devido a essa atividade que pude visualizar as possibilidades de desenvolvimento tanto para mim quanto para meus alunos.

Ao colégio onde realizei a intervenção pedagógica cujos frutos renderam a escrita dessa dissertação de mestrado: a permissão e o incentivo foram fundamentais.

À minha professora e orientadora Marília Mendes Ferreira: meu exemplo de dedicação e esforço para a realização do trabalho acadêmico. Uma grande pesquisadora, professora pós-doutora, que honra seu título de orientadora.

Ao meu marido Vinicius: nós estamos sempre nos fortalecendo e vencendo desafios juntos. Cada vez mais eu tenho a chance de perceber sua capacidade de apoio e de bondade. *“Minha vida, nossas vidas formam um só diamante. Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas”* (Carlos Drummond de Andrade).

Aos meus pais Bete e Gersi pelo extenso apoio: por me colocarem em um curso de inglês quando eu era pequena - as intenções eram as melhores, mas não sabiam o quanto isso seria a maior chance da minha vida intelectual e profissional.

Às minhas irmãs Diana e Silvia, sempre me apoiando em momentos importantes: exemplos de carinho, amizade, admiração e perseverança.

Aos amigos do grupo de pesquisa: José Augusto pela disposição e prontidão em colaborar e Carla, pelos momentos compartilhados no decorrer da pesquisa.

Ao meu cachorro Lulu, um ser fofinho e peludinho, amigo e companheiro de todas as horas, ao meu lado, ressonando enquanto eu escrevia grande parte desta dissertação.

Por fim, agradeço a Deus pelo nascimento do meu filho Rafael, cujos primeiros meses de vida marcaram o final da escrita desta dissertação. “Meu filho, você é maravilhoso. Obrigada!”

Resumo

MARTINELLI, Lilian de Melo Fernandes. **Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento através do Gênero Textual Persuasivo**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

O ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) bem como sua pesquisa encontram-se em expansão no Brasil e no mundo (Cameron, 2003; Gimenez 2010). Entre os estudos na área de LEC faltam pesquisas que avaliem e analisem dados que provenham de intervenções do ensino de escrita em LEC para crianças alfabetizadas entre 8 e 10 anos (Figueira, 2010). Com o intuito de contribuir para o ensino da escrita em inglês para o nível fundamental, esta dissertação objetiva demonstrar como uma intervenção pedagógica, realizada com alunos do 5º ano em uma escola particular paulista, ensinou o texto persuasivo em inglês e quais foram as implicações desse ensino para os participantes. Nesta pesquisa de mestrado, a professora-pesquisadora objetivou intervir na compreensão de texto de opinião dos alunos de modo a propiciar a expansão do conhecimento (Daniels, 2011; Magalhães, 2009) e o aprimoramento da escrita deles. Conforme as ações de aprendizagem de Davydov (1988), os alunos responderam à pergunta-problema elaborada para o curso, formularam representações sobre as características da persuasão, analisaram textos biográficos e textos persuasivos e, ao final da intervenção, redigiram textos persuasivos sobre o real inventor do avião. A intervenção pedagógica teve suas bases na Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural, conforme os teóricos Vygotsky (2007) e Davydov (1988). Para Vygotsky (2007), as funções intelectuais dos seres humanos não são tidas como meros resultados de maturação biológica, como algo natural e inato a todos os seres humanos, pois são construídas socialmente com o auxílio fundamental da linguagem. Isso revela que as funções mentais superiores advêm da interação social, das práticas sociais e da história. Desse modo, a cognição não surge

apenas do funcionamento biológico, pois advém da integração do corpo biológico com as práticas sociais (Vygotsky, 2007). Outra base teórica para a intervenção foi a Escola Australiana de Gêneros Textuais. Nessa perspectiva, o gênero textual se materializa no uso da língua, que é um meio pelo qual o ser humano constrói significados em um dado contexto social (Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 1994; Martin, 2008). Dessa forma, o gênero pode servir como uma ferramenta utilizada para criar Zona de Desenvolvimento Proximal e expandir o conhecimento dos alunos. As perspectivas teóricas adotadas, portanto, objetivaram agir no campo em que atuaram (Lantolf, 2000, 2007; Spinoza, 1998; Vygotsky, 2007). Os resultados obtidos após a realização da intervenção pedagógica apontam para a conscientização dos alunos em relação à função persuasiva dos textos de opinião. Além disso, a análise de dados demonstrou que os alunos melhoraram sua escrita de texto de opinião em relação ao pré-teste, realizado antes da intervenção pedagógica. A conclusão aponta que ainda há muito a ser feito na área do ensino da escrita em língua estrangeira, mas que “a criança deve ser sensibilizada a produzir textos de opinião ainda na escola primária” (Souza, 2003: 73), uma vez que a argumentação e a persuasão estão presentes nas situações cotidianas, escolares ou familiares, das crianças.

Palavras-chave: Ensino de LEC, Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural, Ensino por meio de Gêneros Textuais, Ensino de Escrita em Língua Estrangeira, Linguística Sistêmico Funcional.

Abstract

MARTINELLI, Lilian de Melo Fernandes. **Writing in Foreign Language in Elementary School: Teaching, Learning and Development through persuasive texts.** Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

The teaching of English as a Foreign Language to Children as well as its research are in expansion not only in Brazil but all over the world (Cameron, 2003; Gimenez 2010). Among the studies in the area of teaching English as a Foreign Language to children there is a lack of researches that evaluate and analyze data that come from interventions in the teaching of writing to literate children aged between 8 and 10 (Figueira, 2010). With the objective of contributing to the Teaching of Writing in English as a Foreign Language to Elementary School Children, this dissertation aims to demonstrate a) how a pedagogical intervention, that was held at a private school in São Paulo, taught the persuasive text and b) to discuss the implications of this teaching to the participants were. In this master research, the researcher and teacher aimed to intervene in the students' comprehension of opinion writing in order to provoke the expansion of students' comprehension (Daniels, 2011; Magalhães, 2009), as well as to promote their writing improvement. In conformity with Davydov's learning actions (1988), students answered the problem-question elaborated for the course, formulated representations about the characteristics of persuasion, analyzed biographical and persuasive texts and, in the end of the intervention, wrote persuasive texts about the real inventor of the airplane. The pedagogical intervention had its basis on the Cultural Historical Activity Theory, in conformity with the theories of Vygotsky (2007) and Davydov (1988). For Vygotsky, the intellectual functions of human beings are not mere results of biological maturation, as if they were something natural and innate for all human beings. Instead, the intellectual functions are socially constructed with the fundamental assistance of language. This reveals that higher mental functions derive from social interaction, from social and historical practices. In this sense, cognition emerges not only from biological functioning, but also from the integration of

biological and social practice (Vygotsky, 2007). Another theoretical basis used for the intervention was the Australian School of Genre. In this perspective, the ~~textual~~ genre is materialized through language, which is a means through which human beings make meanings in social contexts (Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 1994; Martin, 2008). In this way, genre can be seen as a tool to build Zone of Proximal Development and expand students' knowledge. These goals are connected with the theoretical perspectives adopted since their objective is to promote agency in the field they act upon (Lantolf, 2000, 2007; Spinoza, 1998; Vygotsky, 2007). Analysis of data revealed that the intervention promoted awareness of students in relation to the persuasive function of opinion texts. Moreover, the data analysis showed that students improved their opinion writing in relation to the pre-tests realized before the pedagogical intervention. The conclusion remarks that there is still much to do in the area of writing as a foreign language to children, but children "must be sensitized to write opinion texts in primary school (Souza, 2003: 73), since argumentation and persuasion are present in everyday school or family children situations.

Key-words: The teaching of English as a Foreign Language to Children, Cultural Historical Activity Theory, Teaching through Genres, Teaching of Writing in English as a Foreign Language, Systemic Functional Linguistics.

Lista de Quadros

QUADRO 1 – PESQUISAS EM LEC	23
QUADRO 2 – OBJETIVOS DAS AÇÕES DE APRENDIZAGEM DAVYDOVIANAS	64
QUADRO 3 – PANORAMA DE GÊNEROS FATUAIS	70
QUADRO 4 – AÇÕES DE APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADAS PARA A INTERVENÇÃO	77
QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	82
QUADRO 6 – MODELO CENTRAL (<i>CORE MODEL</i>) DA INTERVENÇÃO	97
QUADRO 7 – EXEMPLO DE TEXTO PERSUASIVO TRABALHADO	101
QUADRO 8 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE TEXTUAL DE TEXTO PERSUASIVO	102
QUADRO 9 – PERGUNTAS DE PESQUISA	107
QUADRO 10 – QUADRO PARA ANÁLISE DE DADOS 1	111
QUADRO 11 – QUADRO PARA ANÁLISE DE DADOS 2	112
QUADRO 12 – PREPARAÇÃO: QUAL É O OBJETIVO DE UM TEXTO DE OPINIÃO	115
QUADRO 13 – PERGUNTA-PROBLEMA DA INTERVENÇÃO	119
QUADRO 14 – PESQUISA DA BIOGRAFIA DE SANTOS DUMONT EM SITE AMERICANO	122
QUADRO 15 – QUESTIONANDO A CREDIBILIDADE DOS IRMÃOS WRIGHT	125
QUADRO 16 – CONFERÊNCIA: QUAL SEU OBJETIVO AO ESCREVER O TEXTO FINAL .	127
QUADRO 17 – INSTRUÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO TEXTO INICIAL	131
QUADRO 18 – INSTRUÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO TEXTO FINAL	132
QUADRO 19 – TEXTOS INICIAL E FINAL DA ALUNA KA	132
QUADRO 20 – TEXTOS INICIAL E FINAL DO ALUNO KE	141
QUADRO 22 – TEXTOS INICIAL E FINAL DA ALUNA KI	146
QUADRO 22 – TIPOS DE PROCESSOS NO TEXTO INICIAL DA ALUNA KI	147
QUADRO 23 – ARGUMENTOS UTILIZADOS NOS TEXTOS FINAIS	154

Legendas

EF – Ensino Fundamental

EFI – Ensino Fundamental I

EFII – Ensino Fundamental II

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LI – Língua Inglesa

LIC – Língua Inglesa para Crianças

TASHC – Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

1. Introdução	18
2. Revisão da Literatura	22
2.1 As Pesquisas em LEC.....	22
2.2 Crenças e Atitudes no Ensino de LEC no Brasil.....	25
2.3 Formação de Professores em LEC.....	33
2.4 Panorama do Ensino de LEC.....	37
2.5 Exposição da Criança à Oralidade em Língua Inglesa.....	39
2.6 Análise de Livros Didáticos.....	41
2.7 Utilização de Gêneros Textuais como Objetos de Aprendizagem (com execução da proposta pedagógica).....	44
2.8 Propostas e Parâmetros para o Ensino de LEC com a Utilização de Gêneros Textuais (sem execução da proposta pedagógica).....	49
2.9 Definições de Desenvolvimento e Ensino de LE.....	53
3. Fundamentação Teórica	57
3.1. A TASHC.....	57
3.2. O Ensino do Ponto de Vista da TASHC - Pedagogia de Davydov.....	62
3.3. O Conceito de Desenvolvimento.....	66
3.4. A Escola Australiana de Gêneros Textuais e a Linguística Sistemico Funcional.....	69
3.5 Ações de Aprendizagem de Davydov estruturadas para o Curso.....	77
3.6 Descrição da Intervenção.....	80
3.7 A Argumentação.....	98

3.8 O Aprendizado do Texto Persuasivo	100
4. Metodologia de Pesquisa	106
4.1. Pesquisa Intervencionista	108
4.2 Contexto e Participantes de Pesquisa	109
5. Metodologia de Análise de Dados - Respondendo às Perguntas de Pesquisa 1 e 2	110
6. Análise de Dados 1: o Desenvolvimento da Consciência Persuasiva .	113
6.1 Monitoramento dos Processos de Aprendizagem: Análise das Perguntas- respostas no decorrer da Intervenção	113
6.2 Avaliação: Análise de trecho das Conferências Professora-alunos	126
6.3 Conclusão: o Desenvolvimento da Consciência Persuasiva	128
7. Análise de dados 2: análise do aprimoramento da escrita dos alunos	130
7.1 Análise do Aprimoramento da Escrita da Aluna Ka	132
7.2 Análise do Aprimoramento da Escrita do Aluno Ke	141
7.3 Análise do Aprimoramento da Escrita da Aluna Ki	145
7.4 Conclusão da Análise de Aprimoramento da Escrita dos Alunos	153
8. Conclusão	157
8.1 Contribuições da Pesquisa	159
8.2 Limitações da Pesquisa	162
8.3 Pesquisas Futuras	165
9. Referências Bibliográficas	168
10. Anexos	185

10.1 Anexo 1: Formulários e Documentos	185
10.2 Anexo 2: Produções Escritas dos Alunos.....	188
10.3 Anexo 3: Transcrição das Conferências professora-alunos	191

1. Introdução

Esta pesquisa de mestrado surgiu da minha necessidade, como professora de inglês, de criar materiais e ministrar aulas para crianças com idade entre sete e dez anos. Ao trabalhar em uma escola regular particular no Ensino Fundamental I, deparei-me com a função de contribuir com a elaboração de um currículo escolar no qual os gêneros textuais eram as unidades organizadoras de ensino, diferentemente do direcionamento do ensino de inglês por temas (Moura, 2010), tais como cores e roupas, guiado por um livro didático. Sendo assim, a busca por suporte que auxiliasse na criação de materiais didáticos coerentes com o tipo de ensino proposto, me levou a pesquisar a área de estudos conhecida como Língua Estrangeira Para Crianças.

Concomitante à necessidade de contribuir na elaboração e implementação do currículo estavam meus estudos sobre a Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural e sobre a Escola Australiana de Gêneros Textuais, calcada na Linguística Sistêmico Funcional, que me pareciam dotadas de grandes possibilidades de contribuição para a área de Língua Estrangeira para Crianças. A TASHC vê a sociedade e os indivíduos como constitutivos mutuamente, sendo que as práticas sociais têm um papel influente no desenvolvimento da mente do ser humano (Leontiev, 1981; Vygotsky, 2007; Wells e Claxton, 2007). Nesse sentido, para Vygotsky (2007), as funções intelectuais dos seres humanos não são tidas como meros resultados de maturação biológica, como algo natural e inato a todos os seres humanos, pois são construídas socialmente com o auxílio fundamental da linguagem.

A Escola Australiana (Eggins, 1994; Martin e Rothery, 1981; Martin, 2008) considera a língua como um meio pelo qual o ser humano constrói significados em um dado contexto social. O gênero é definido como o propósito de um texto, ou seja, como a função que esse texto exerce em uma situação social (Eggins, 1994; Martin, 2008). Essa abordagem oferece um modelo organizado do funcionamento da linguagem e da comunicação humana. A Escola Australiana, então, pode ser relacionada à TASCH porque essa escola de gêneros textuais vê o gênero dentro da atividade humana (Vygotsky, 2007; Davydov, 1988), de forma que ele funciona como um instrumento de mediação capaz de gerar Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ao realizar uma revisão da literatura dos estudos na área de LEC entre 2004 e 2010, constatei que tanto o ensino de LEC quanto seu campo de pesquisa encontram-se em expansão no Brasil e no mundo (Cameron, 2003; Gimenez 2010) devido à crescente oferta de ensino de inglês para crianças, seja em escolas de idiomas ou em escolas regulares e bilíngues. O ensino de LEC tem privilegiado o aprendizado de vocabulário e a habilidade oral (Secatto, 2010; Szundy, 2009; Fernandes, Lopes e Pereira, 2004), que, na maioria das vezes, é guiado pelo livro didático (Ramos e Roselli, 2008; Rocha e Tílio, 2009). A escrita, por sua vez, não tem sido foco nem de seu ensino nem de seu campo de pesquisa (Ferreira, 2010; Figueira, 2010).

As propostas de pesquisas atuais têm sugerido o ensino por meio de gêneros textuais (Antonini, 2009, Rocha, 2006, 2008 e 2010; Szundy, 2009, Tonelli, 2005; Rocha, Silva e Tonelli, 2010). Entretanto, faltam pesquisas que demonstrem como ocorre um ensino guiado e organizado por gêneros textuais. Faltam também análises de dados que revelem e avaliem esse ensino para os

participantes. Da mesma forma, o modo de operacionalizar esse ensino também é importante, pois considero que a educação não significa a mera transmissão de conhecimentos e habilidades (Wells e Claxton, 2007), visto que a educação implica desenvolvimento da compreensão e da formação da mente e da identidade dos seres humanos.

Dessa forma, com o intuito de contribuir para um ensino de LEC que seja norteado contra a centralização de campos semânticos como conteúdos (Moura, 2010), o objetivo central desta pesquisa foi contemplar o gênero textual persuasivo como organizador do processo de aprendizagem e avaliar os resultados de processos e produtos desse tipo de ensino. A persuasão e a argumentação fazem parte das situações diárias de uma criança, em casa ou na escola, e “é por isso que a criança deve ser sensibilizada a produzir textos de opinião ainda na escola primária” (Souza 2003: 73). O intuito desta pesquisa também foi demonstrar que é possível ensinar escrita em língua estrangeira para crianças em escolas regulares, não apenas em cursos de idioma.

Para tanto, uma intervenção davydoviana (1988) foi utilizada para operacionalizar o ensino do texto persuasivo em LE, para alunos do 5º ano do EF. Quanto à perspectiva teórico-metodológica adotada para este trabalho, ela deverá agir no campo em que atua (Lantolf, 2000, 2007; Spinoza, 1998; Vygotsky, 2007). No caso desta pesquisa, o objetivo foi interferir na compreensão de texto de opinião dos alunos de modo a propiciar a expansão de conhecimento deles (Magalhães, 2009), o que vai muito além do simples ensino de vocabulário.

Em suma, a intervenção davydoviana realizada tinha como cunho ensinar o texto persuasivo aos alunos de modo a capacitá-los para a escrita e a

argumentação e, concomitantemente, ampliar a compreensão deles acerca da função persuasiva (Butt et al, 2000) presente em diversos textos.

Esta dissertação de mestrado apresentará o percurso da pesquisa realizada de acordo com a seguinte organização: a) Revisão da Literatura, na qual constarão as pesquisas em LEC e seus objetivos; b) Fundamentação Teórica, que traçou tanto as bases para minha pesquisa quanto para minha crítica na Revisão da Literatura; c) Metodologia de Pesquisa, na qual demonstro como foi operacionalizada a intervenção; d) Análise de Dados, seção na qual avalio o ensino realizado; e) Conclusão, parte onde também são apontadas limitações e temas para pesquisas futuras.

2. Revisão da Literatura

O intuito dessa revisão da literatura é fazer um levantamento das principais pesquisas realizadas na área de Língua Estrangeira para Crianças no período de 2004 a 2010. Esse período foi restringido por mim, como professora e pesquisadora, porque correspondeu ao momento de pesquisas mais atuais na área de LEC até o momento em que realizei a intervenção: o ano de 2011.

2.1 As Pesquisas em LEC

O ensino de língua estrangeira que contempla as características específicas concernentes à faixa etária infantil, com foco em crianças entre seis e dez anos, tem crescido seja por motivo do aumento da sua oferta frente à

demanda de se falar inglês na sociedade atual, como motivado pelas propostas de inclusão do inglês como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental I (Gimenez 2010; Rocha, 2010). Mas ensinar a língua inglesa na Pré-Escola ou no Ensino Fundamental simplesmente não é garantia de sucesso. Então, quais são as necessidades infantis para esse ensino e de que modo elas são almeçadas e atingidas?

Entre os benefícios para as crianças inseridas em ensino bilíngue, Bhattacharjee (2012) cita aspectos práticos no mundo globalizado, tais como estar com dois sistemas cerebrais ativos, mesmo que esteja usando apenas uma das línguas, e maior facilidade ao resolver alguns tipos de tarefas que envolvam resolução de problemas mentalmente. Já Rajagopalan (2010) atenta para a necessidade de não colocarmos o papel da língua estrangeira como estranha às crianças, pois a criança só domina a língua trazendo-a para o seu repertório linguístico, ou seja, trazendo-a do outro para si, de modo a obter êxito no aprendizado. Dessa forma, aprender inglês não significa uma necessidade infantil, mas uma possibilidade na infância que, se bem implementada, pode gerar benefícios não apenas linguísticos e de inserção social, como também de desenvolvimento humano para as crianças.

Para Rocha, Tonelli e Silva (2010), a falta de diálogo com pesquisas feitas anteriormente é uma das principais limitações de pesquisas realizadas em âmbito nacional. A meu ver, essas limitações residem no fato de haver poucas intervenções realizadas a partir de propostas de implementação do ensino de Língua Inglesa (doravante LI) para crianças. Também Cameron (2003) aponta a necessidade de estudar o ensino de inglês para crianças para

que seja possível entender seu impacto no ensino de inglês de forma geral: é preciso compreender como se dá o ensino de inglês para crianças em diferentes contextos e em diferentes idades para que se possa dar continuidade a esse ensino.

A tabela abaixo sintetiza estudos na área de LEC entre 2004 e 2010. Esses estudos provêm de artigos publicados em periódicos, em livros brasileiros e de teses de mestrado e doutoramento realizadas em território nacional.

Quadro 1 – Pesquisas em LEC

Áreas de Pesquisas em LEC	Estudos em LEC
Crenças (professores e alunos) e Atitudes (professores e alunos - envolvimento, construção identitária) com relação ao ensino de LEC	Rocha, 2006 Scheifer, 2009 Antonini, 2009 Figueira, 2010 Cristovão e Gamero, 2009
Formação de Professores em LEC	Cristovão e Gamero, 2009 Santos e Benedetti, 2009 Silva (2010) Rocha, Silva e Tonelli (2010) Moura (2010) Freitas (2010) Rocha e Basso (org., 2008)
Panorama do Ensino de LEC	Rocha, Silva e Tonelli, 2010 Santos, 2010

Exposição da criança à oralidade em LI	Rajagopalan, 2009 Lopes, Pereira e Fernandes, 2004 Rocha, Scaramucci e Costa, 2008 Seccato, 2010
Análise de Livros Didáticos	Ramos e Roselli, 2008 Rocha e Tílio, 2009
Utilização de Gêneros Textuais como Objetos de Aprendizagem (com execução de proposta pedagógica)	Ferrarini (2009) Szundy, 2009 Tonelli, 2005
Propostas e Parâmetros para o Ensino de LEC com a utilização de gêneros textuais (sem execução de proposta pedagógica)	Rocha, 2006, 2008 e 2010 Queiroz, 2009
Definições de Desenvolvimento e Ensino de LE	Figueira, 2008 Rocha, 2006

Nessa tabela não há o Eixo sobre Escrita no Ensino de LEC. O Eixo que mais se aproxima ao de Escrita é o de Utilização de Gêneros Textuais como Objetos de Aprendizagem (com execução de proposta pedagógica). Embora não haja o Eixo de Escrita no Ensino de LEC, considero fundamental avaliar outros estudos que se direcionaram ao uso de jogos e à oralidade, por exemplo. Isso porque pretendo suprir essa lacuna e, ao mesmo tempo, averiguar os trabalhos já existentes mesmo que em outros eixos, pois o fundamental é o enfoque no público infantil, ponto em comum entre os

trabalhos discutidos a seguir.

2.2 Crenças e Atitudes no Ensino de LEC no Brasil

Entre as investigações realizadas no contexto brasileiro, destacam-se estudos relacionados a crenças de alunos e professores com relação ao ensino-aprendizagem. Esses estudos, portanto, compreendem as atitudes, o envolvimento e as construções de identidade com relação ao ensino de inglês dos agentes envolvidos nesse processo de aprendizagem, tais como professores, coordenadores e pais de alunos (Rocha, 2006; Scheifer, 2009 e Figueira, 2010).

No que se refere a crenças relacionadas a mitos sobre o aprendizado de inglês, do ponto de vista dos aprendizes crianças, Rocha (2006) destacou, por exemplo, que os participantes da escola rural acreditam que é possível aprender inglês na própria escola, mesmo tendo anteriormente alegado que é necessário morar no exterior para aprender a LE. Já os dados obtidos com participantes da escola municipal e da escola particular demonstraram a crença de que é necessário frequentar uma escola de idiomas para se aprender a LE. Esses dados foram provenientes de desenhos realizados pelos alunos sobre o significado da aula de inglês.

A importância da inclusão do ensino de LEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi diagnosticada pelos professores envolvidos nessa pesquisa (Rocha, 2006) que, além disso, demonstraram alguns mitos com relação a esse ensino, como o que determina que a aprendizagem de LI somente pode ocorrer no exterior.

Diante disso, o ensino de LEC através de gêneros foi apontado pela pesquisadora como um “caminho a seguir” (Rocha, 2006: 275). Para tanto, os gêneros foram definidos como atividades sociais ou formas sociais de linguagem que são “habitats para a ação” (Bazerman, 2005).

Nesse sentido, o tipo de pesquisa qualitativa que Rocha (2006) realizou com seu público-alvo em questão, certamente contribuiu para que fossem traçados caminhos para o ensino de LEC.

Essa pesquisa compreende os participantes das instituições escolares em questão (escola rural, escola particular e escolar municipal) e lança propostas de ensino, mas não intervém para gerar mudanças qualitativas como, por exemplo, desfazer alguns mitos de professores e alunos que poderiam contribuir com o sucesso da aprendizagem - por exemplo, o mito de que só se aprende inglês fora do Brasil. Não houve, portanto, do ponto de vista da teoria da atividade (Leontiev, 1981) uma contribuição intervencionista da pesquisadora para expandir o conhecimento relacionado ao significado da aula de inglês. Os agentes da instituição escolar (alunos e professores) permaneceram onde estavam: com as mesmas crenças e mitos, talvez responsáveis por algum tipo de insucesso na aprendizagem. Entretanto, relembremos que as intenções não eram intervencionistas: as intenções de pesquisa de Rocha (2006) eram de averiguar e traçar possibilidades de ensino.

Em sua crítica à ausência de pesquisas que focalizem o ensino de LEC para crianças alfabetizadas (entre oito e dez anos), Figueira (2010) apontou para a necessidade de se conhecer a criança, principalmente quanto à sua alfabetização ou não em língua materna. Em sua pesquisa de cunho interpretativo, foram observadas aulas com crianças entre sete e dez anos,

cujas constatações revelaram que o envolvimento nas aulas de inglês é determinado, não apenas pelo tipo de atividade realizada, mas pela influência que a afetividade do professor confere à prática pedagógica ou à resistência dos aprendizes ao ensino. A grande busca foi entender o porquê de alguns alunos se envolverem, ou seja, participarem e demonstrarem motivação nas aulas de inglês e outros não. Uma das conclusões revelou que alunos introvertidos participam menos e extrovertidos participam mais, em virtude dos aspectos afetivos e sociais como, por exemplo, inibição, ansiedade e empatia (Martins, 2001).

Leitura e escrita foram citados por alunos no quesito “o que mais se detesta na aula de inglês”. É nesse ponto que a pesquisa de Figueira (2010), igualmente à de Rocha (2006), constata e compreende, mas não intervém. Essas pesquisas conseguiram compreender muito da gênese do pensamento de comunidades específicas, com relação ao ensino de inglês. O próximo passo, ou o passo que poderia ter sido dado durante a averiguação das crenças, seria intervir para expandir o conhecimento com relação à leitura em inglês. Por que esses alunos detestam tanto leitura e escrita em inglês? Que tipo de leitura e escrita é ensinada a eles? Por que não são atrativas? Como levar leitura e escrita a esses alunos de maneira atrativa e como capacitá-los para agir no mundo da escrita? Poderia ter havido, no momento das entrevistas com os alunos, o movimento de contradição (Magalhães, 2009), criando uma zona de desenvolvimento proximal, de modo que os alunos fossem levados a entender porque detestam a escrita, de modo que essas constatações funcionassem como estímulo para o professor propor novas ações pedagógicas.

Em uma pesquisa de cunho etnográfico, Antonini (2009) coletou dados advindos de questionários, observações de aula, desenhos e entrevistas com alunos e professores de uma escola no interior de São Paulo com o objetivo de investigar o quanto a cultura de ensinar inglês dos professores e o quanto o material didático utilizado influenciam a cultura do aprendiz. Suas conclusões com relação ao livro didático apontam para a transmissão de conteúdos linguísticos como distante de promover efetivamente o desenvolvimento integral¹ dos alunos, por não ampliar conhecimento de mundo. Além disso, a análise do LD demonstrou a supervalorização da correção gramatical e da pronúncia.

Da mesma forma que os dados obtidos através dos desenhos das crianças da pesquisa de Rocha (2006), a pesquisa de Antonini (2009) demonstrou que as crianças da 1ª e da 4ª série do Ensino Fundamental vinculam o ensino de inglês a uma imagem de carinho, de algo prazeroso do qual as crianças gostam bastante. Outra crença destacada pelos dados obtidos por Antonini (2009) é a utilização do inglês como meio de comunicação e entendimento interpessoal. As habilidades de leitura e escrita foram as menos citadas como importantes no aprendizado de uma LE, de acordo com as crenças dos alunos envolvidos na coleta de dados, o que se assemelha aos dados interpretativos da pesquisa de Figueira (2010), que revelou que os alunos detestam leitura e escrita.

¹ Não apenas Antonini (2009), mas também Rocha (2006) se utiliza do termo “desenvolvimento integral” para se referir à preocupação com a criança de maneira mais ampla, não apenas no que se refere à aquisição de vocabulário. Dessa forma, Rocha (2006) esclarece o desenvolvimento integral como capaz de englobar os campos sociais e afetivos da criança, por exemplo. Entretanto, não é revelado como esse objetivo é almejado ou como pode ser alcançado. Esse desenvolvimento se difere do desenvolvimento do ponto de vista da TASHC, pois esta propõe o desenvolvimento como uma mudança qualitativa na vida das pessoas (Hedegaard e Lompscher, 1999) e que deve ser almejado pelo ensino.

Com relação ao futuro do ensino de LEC, Antonini (2009) afirma que ao conhecer a cultura dos aprendizes, influenciada pela das professoras e do material didático, conforme exposto acima, torna-se possível intervir nessa cultura de modo a modificar crenças com relação ao aprendizado de LE, podendo fazer desse ensino mais significativo e eficaz. Entretanto, não há demonstrações desse ensino efetivo. Há apenas uma constatação importante do que se deve considerar no ensino, mas não uma experiência que tenha sido realizada de um ensino que considere o perfil de crenças e age para modificar essas crenças e promover o ensino efetivo.

Scheifer (2009), partindo do pressuposto de que só é possível modificar aquilo que se conhece, voltou-se ao estudo das crenças de uma professora e de seus alunos, constatando a preocupação da professora em seguir o plano de aula cuja unidade de ensino era o gênero textual e também destacou a visão das crianças com relação à aula de LEC: as crenças dos alunos corroboram as crenças dominantes na sociedade. Em uma das necessidades apontadas como importantes para o ensino de LEC, também encontra-se referência a Rocha (2006) quanto à “formação plena” da criança. Essa é uma necessidade apontada, assim como o termo desenvolvimento integral (Rocha, 2006; Scheifer, 2009), mas que, no entanto, não é explicado porque é uma necessidade infantil, nem como pode ser objetivada: formação plena se atinge como? E como ocorre o desenvolvimento integral? Este último é definido pela capacidade de promover além do desenvolvimento linguístico, também devendo contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio cultural da criança (Rocha, 2006). Para tanto, a formação do professor deve levar em conta o desenvolvimento integral do aluno (Rocha, 2006). Entretanto,

quais são os meios que operacionalizam isso?

Embora a defesa do ensino por meio dos gêneros textuais como organizadores curriculares exista para operacionalizar o ensino de LEC com louvor (Rocha, 2010), não há estudos para descrever como ocorre um ensino que propicie desenvolvimento nos alunos. Além disso, não se pode considerar também que o desenvolvimento, especialmente tratando-se de um desenvolvimento integral, é atingido como subproduto atribuído ao ensino. De acordo com a teoria da atividade sócio histórico e cultural, o desenvolvimento está intimamente ligado à aprendizagem e ele é almejado pelo professor por meio de estratégias, tais como atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotzky, 2007) e atuar na colaboração e contradição (Magalhães, 2009), pela via da intervenção (Daniels, 2011).

Pensando em formas de operacionalizar o ensino de LEC, Cristovão e Gamero (2009) prestam sua contribuição para um debate sobre o ensino de LEC, especificamente para a Educação Infantil. Estas autoras defendem a sequência didática como um meio para operacionalizar o ensino de Língua Inglesa para Crianças (veja-se que, diferentemente dos outros autores, não usam a sigla LEC, mas LIC). Para tal abordagem, o gênero textual mostra-se como uma possibilidade de agir (brincar/jogar) e de construir valores e desenvolvimento no indivíduo por meio de atividades lúdicas. Brincar e jogar, portanto, representam a atividade central e imprescindível na educação infantil, considerando-se que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais. Entre suas constatações, Cristovão e Gamero (2009) afirmam que há interferência com relação ao significado de aprender inglês, ou seja, da visão da classe média veiculada na mídia que associa o aprendizado de inglês à

obtenção de uma boa posição no mercado de trabalho. Essa interferência está nas crenças dos aprendizes e na prática dos professores que norteiam seu ensino baseando-se na crença de que ele propicie a obtenção de uma boa colocação no mercado de trabalho.

Dessa forma, o papel da Língua Inglesa no mundo globalizado é ressaltado e há a defesa da inclusão de seu ensino (LI) para as crianças. Já com relação à identidade dos aprendizes, Cristovão e Gamero (2009) demonstram um contraste entre inglês e globalização, pois ao mesmo tempo em que os aprendizes encaram esse processo como imperialismo eles também desejam fazer parte desse mesmo processo. Por outro lado, essa constatação que demonstra a ambiguidade do inglês e da globalização, parece fazer mais parte do mundo adulto do que do mundo infantil, devido ao nível de consciência da sociedade histórica em que se vive.

Em seu trabalho, Santos (2010) objetivou averiguar o que pensam professores de escolas públicas a respeito do ensino de inglês pra crianças. Entre as constatações, a autora criticou a opinião das professoras sobre desenvolver laços afetivos com as crianças, pois, por si só, a afetividade não pode ser considerada uma marca de aprendizagem. Essas docentes, de um modo geral, consideraram o ensino de inglês benéfico para seus alunos. Entretanto, existe a desvalorização da disciplina de Língua Inglesa nos anos iniciais do EF, tendo como um de seus fatores agravantes, a presença de professores que não possuem formação na área em que atuam (há professores de artes que dão aulas de inglês, por exemplo). Em vista disso, a autora defende a proposta da utilização de gêneros textuais nas atividades adaptadas para a sala de aula, o que envolve diretamente a formação de

professores, já que, para que seja possível adaptar os gêneros textuais à sala de aula é preciso, primeiramente, desenvolver nos professores diversas competências, como a teórico-linguística-metodológica.

Podemos observar que os estudos sobre crenças, acima relatados, não utilizaram o que analisaram sobre crenças para agir diretamente sobre essas mesmas crenças de modo a lhes conferir contradição (Magalhães, 2009) e a contribuir com a formação de novos conhecimentos, resultando, conseqüentemente, em uma mudança qualitativa na vida dos agentes (sejam professores ou alunos). Embora a defesa dos pesquisadores de crenças, envolvendo os agentes no ensino de LEC (Rocha, 2006, Scheifer, 2009 e Antonini, 2009 e Figueira, 2010), consista em lançar propostas pedagógicas, defender um ensino de inglês por meio de gêneros textuais por si só não operacionaliza ações necessárias rumo à aprendizagem de inglês diante de mitos acerca desse ensino. As constatações se esgotam e as propostas, sem serem implementadas, não ganham sentido: como seria agir para transformar a prática de professores e alunos? Não há exemplos de como isso ocorre.

Relatar sobre as dificuldades provocadas pela timidez ou pelas facilidades advindas da extroversão (Figueira, 2010) não me parece uma análise obtida a partir de dados de uma pesquisa específica, mas senso comum presente em nossa sociedade. Todavia, reafirmo a importância da pesquisa sobre crenças de professores, pais e alunos como forma de diagnosticar as práticas sociais dos participantes, para poder intervir em seu meio. Para tanto, ou seja, para que não existam apenas diagnósticos de crenças, seria necessário um método genético de estimulação dupla (Vygotsky, 2007). Esse método visa à compreensão da historicidade, da origem social

(das crenças - pensando no caso dessas pesquisas), por exemplo, e, concomitantemente, visa a intervenções que criem zona de desenvolvimento próximo, de modo a promover recriações sobre os significados que se tem do que é aprender inglês quando criança - tanto por parte dos professores quanto pelos alunos.

2.3 Formação de Professores em LEC

Lidar com um ensino e com a idade dos aprendizes é crucial para definir questões metodológicas. Não é surpresa então, que o tema Formação de Professores tenha sido um dos mais pesquisados na área de LEC: o ensino de inglês para crianças não é regulamentado no ensino público², ou seja, são poucas as escolas que oferecem o ensino de inglês no nível fundamental. Já as escolas particulares oferecem esse ensino desde a educação infantil, a seus modos e critérios: não há parâmetros a seguir e não há a definição de qual o profissional adequado para esse ensino: um professor formado em Letras ou um professor formado em Pedagogia. Nesse momento, torna-se importante realizar o seguinte questionamento: como escolher professores adequados para suprir quais necessidades infantis? Será que expor as crianças cada vez mais cedo a um segundo idioma é por si só um benefício? Para que uma criança deve aprender inglês em escola bilíngue, por exemplo, se não faz parte de uma comunidade onde seja necessário falar em dois idiomas? Esse tipo de bilinguismo, ofertado por escolas que não são internacionais, pois atendem alunos brasileiros, é chamado Bilinguismo de Elite (Moura, 2010).

² O ensino de inglês para o Ensino Fundamental I foi incluído pelas escolas municipais de São Paulo em 2012, mas não pelas escolas estaduais.

Veremos abaixo algumas visões sobre o que se considera necessário saber para se ensinar inglês para crianças. Mais do que isso: como atuam os pesquisadores juntos aos professores contribuindo para sua formação? Existem apenas propostas do que é necessário saber ou saber fazer ou existe, de fato, um trabalho junto aos professores que os capacite e contribua para um ensino efetivo?

A formação de professores, conforme contempla Moura (2010), deve refletir conceitos referentes ao papel da língua inglesa, e esta deve ser vista não apenas como objeto de ensino, mas como meio para um ensino interdisciplinar, desvinculando-se cada vez mais o ensino de inglês de uma concepção como “coleção de conteúdos”, para que seja visto como uma “integração de conhecimentos” (Moura, 2010: 269). Essas constatações também vão de encontro à crescente necessidade brasileira de elaboração de currículo escolar bilíngue, fazendo aumentarem também os desafios enfrentados por professores que criam e põem em prática esses currículos. Quanto a esta questão do currículo bilíngue, existem várias formas de organizá-lo e há uma crítica constante: embora se fale de interdisciplinaridade, de um modo geral, as escolas não demonstram vivenciar esse processo (Moura, 2010). Além disso, a cisão entre aprendizagem em língua materna e segunda língua ocorre em várias escolas denominadas bilíngues e a procura por escolas bilíngues de elite em São Paulo se dá por questões de poder: aprender a língua hegemônica, no caso, a língua inglesa. As sugestões de Moura (2010) ficam, portanto, para que seja repensada a organização da equipe escolar, de modo que os profissionais de Língua Portuguesa e Língua Inglesa trabalhem juntos, realizando planejamento e avaliação de maneira

unificada, de modo que também haja questionamento acerca de quem escolhe o que é ensinado e como é ensinado, em virtude de seu impacto direto na identidade dos alunos que têm um currículo escolar bilíngue.

Entretanto, como operacionalizar a formação de professores de modo que a interdisciplinaridade de fato ocorra? Apenas dar sugestões para que se modifiquem estruturas organizacionais de escolas não contribui para gerar mudanças, pois é preciso intervir junto aos professores, coordenadores e diretores de escola. Somente compreender e destacar o porquê da hegemonia da língua inglesa e entender a preferência de pais de alunos, com relação a escolas de bilinguismo de elite, não contribui diretamente com os professores. A pesquisa de compreensão do cenário atual com criticidade não evolui, pois não gera contradições (Magalhães, 2009) para conferir novos significados ao entendimento que professores, coordenadores, diretores e até pais de alunos têm sobre estrutura curricular, por exemplo. Desse modo, não há transformação, só há permanência do sistema como ele já estava.

Já Cristovão e Gamero (2009) listam as capacidades para as quais os professores devem atentar no ensino de LIC. Essas capacidades estão relacionadas à visão que se tem dos conteúdos a serem ensinados e estes devem, portanto, estar ligados a categorias conceituais (conhecimento dos conceitos, fatos e princípios), procedimentais (“saber fazer”) e atitudinais (valores, atitudes e normas). Nessas categorias, as autoras ilustram as capacidades como “desenvolver uma imagem positiva de si” e “utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação” (Cristovão e Gamero, 2009: 236). As autoras também indicam livros que possam servir como base teórica

e prática para professores em formação nos cursos de licenciatura.

Ainda, Cristovão e Gamero (2009) analisaram a estrutura curricular de cursos de Letras, Pedagogia e de Especialização oferecidos no Estado do Paraná e concluíram que esses cursos não oferecem uma preparação adequada aos professores para o mercado de LIC em crescimento. Essa formação de professores que prioriza o ensino de língua e literaturas em inglês, direcionado ao ensino básico, a partir do 6º do Ensino Fundamental, deve ser revista, pois seu impacto é direto na identidade dos professores que são formados por essas premissas, trazendo insegurança às salas de aula.

O trabalho realizado por Cristovão e Gamero (2009) avalia fatores importantes, como o fato de que o curso de Letras prepara o professor para lidar apenas com alunos na faixa etária a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso remonta à necessidade de se proporcionar uma formação para profissionais que lidem com crianças menores, ou seja, entre 3 e 10 anos. Entretanto, sugerir livros e listar capacidades para os professores que lidam com o ensino de inglês para crianças (LIC) não podem gerar mudança ou melhora na atuação desses profissionais. Assim como o trabalho sobre crenças de professores, o trabalho que sugere para a formação de professores não será eficaz se não conseguir ultrapassar a etapa de constatação e seguir para a etapa de intervenção, ou seja, de operacionalização rumo a mudanças efetivas.

2.4 Panorama do Ensino de LEC

Uma das minhas principais intenções ao realizar a pesquisa que resultou nessa dissertação de mestrado foi contribuir com o diálogo entre as pesquisas na área de LEC. O objetivo dessa revisão da literatura foi mapear trabalhos na área de LEC, de modo a promover discussões entre as propostas existentes e as possíveis implementações de ensino. Principalmente porque a falta de diálogo entre os estudos empíricos realizados na área de LEC é um dos principais problemas, pois, segundo Rocha, Silva e Tonelli (2010), há muitas pesquisas que, embora tenham o mesmo foco de investigação, não dialogam entre si.

O panorama do ensino de LEC é de interesse de pesquisadores na área da educação, conforme demonstraram Rocha, Silva e Tonelli (2010) ao organizarem um livro direcionado ao Estado da Arte na área de LEC. Esse livro também abordou a necessidade de especialização docente para a faixa etária infantil. O intuito dos autores foi mapear os atuais estudos empíricos e as universidades brasileiras envolvidas nesses estudos. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas não foi citada, ficando apenas a Faculdade de Educação representada pelas pesquisas em LEC realizadas por Thomé (1993), Rinaldi (2006), Rodrigues (2005) e Silva (2002). Isso demonstra que esta pesquisa de mestrado será a primeira representação da área de LEC dentro da FFLCH-USP.

Rocha, Silva e Tonelli (2010: 50) propõem um diálogo entre as pesquisas na área de LEC no uso da sistematização do estudo das pesquisas existentes; da construção de CD-ROMs e sites com informações da área de ensino-

aprendizagem de LEC; da formação de projetos institucionais; da elaboração de periódicos e revistas científicas publicadas em meio eletrônico; da criação de fóruns de discussão e da elaboração de um banco de teses e dissertações com todos os trabalhos publicados em programas de pós-graduação na área de LEC.

Com relação à inserção da oferta de ensino de LI nos contextos privados e públicos, Santos (2010) verifica um campo fértil e de boas possibilidades de estudos nas áreas de formação profissional, metodológica e avaliativa. A autora destaca que a LI tem sido tratada como um “idioma do mundo (...) desterritorializado” (Santos, 2010: 153), mostrando-se, portanto, apto a ser apropriado e ressignificado. A oferta de ensino de LI no Ensino Fundamental contribui, por exemplo, para que ocorra uma “consciência geral dos fenômenos linguísticos”, de modo a buscar o reconhecimento da pluralidade das línguas e culturas e da “confirmação da identidade linguística e cultural dos alunos, enfatizando a interação por meio de comunicação oral elementar, especialmente nos aspectos fonéticos e sintáticos” (Santos, 2010: 154).

Em sua pesquisa, Santos (2010) critica as crenças que consideram necessário viver no país onde se fala a língua para aprendê-la. Outra crítica sua se refere ao “quanto mais cedo melhor”, ou seja, ao mito de que quanto mais cedo se inicia a aprendizagem de uma LE melhor é para o aprendiz. O que Santos (2010) propõe, neste caso, é o estudo das características das crianças em dois grupos de faixa etária: de cinco a sete anos e de oito a dez anos.

Ainda acerca desse assunto, Santos (2010) realizou uma pesquisa qualitativa que objetivou compreender o que pensam docentes acerca da

presença e da expansão de LI no mundo e no contexto escolar. Para tanto, a autora traçou um panorama sobre a língua estrangeira no Brasil e no mundo, sobre o aprendizado de língua materna e estrangeira para crianças, as condições de oferta e ensino de LEC, bem como destacou aspectos que favorecem e dificultam o ensino-aprendizagem de LI. Por meio dessa pesquisa, foi verificado que as professoras se posicionam a favor da expansão do ensino de LEC e veem que isso é uma possibilidade de ampliar a interação com o contexto social em que os alunos estão inseridos. Contudo, essas professoras demonstraram que, tanto a disciplina LI quanto as docentes estão sendo desvalorizadas, seja por falta de prestígio social, seja por falta de incentivos governamentais.

O intuito da pesquisa de Santos (2010) foi identificar as necessidades e os anseios dos professores que participaram como sujeitos de pesquisa, no sentido de traçar uma ação pedagógica reflexiva em busca de aprimoramento do ensino-aprendizagem na área de LEC. Entretanto, para que houvesse melhorias para a aprendizagem e para os docentes, seria necessário traçar um plano que objetivasse agir nas crenças e nas dificuldades dos professores, estas já averiguadas por Santos (2010).

2.5 Exposição da Criança à Oralidade em Língua Inglesa

Ao avaliarem os contextos de ensino de LEC, Costa, Rocha e Scaramucci (2008) defendem que, embora o ensino de LEC deva incluir práticas de leitura e escrita, ele deve partir do cotidiano mais próximo das crianças, ou seja, da linguagem oral. Leitura e escrita, portanto, devem vir

posteriormente.

Seccato (2010) defende a importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta autora expõe argumentos a favor da inserção do ensino de inglês na infância, pois na idade entre quatro e dez anos, as crianças têm maior “flexibilidade para aprender uma língua estrangeira porque as estruturas da língua materna ainda não foram solidificadas e assim, não ocorrem interferências na segunda língua” (Secatto, 2010: 127). A língua inglesa também é vista por esta autora como forma de inserção social do indivíduo posteriormente no mercado de trabalho. Ela destaca a necessidade de se diferenciar metodologias para ensinar adultos e crianças. Então, a pesquisa de Secatto (2010) foi realizada a partir de uma coleta de dados que visou analisar aulas para averiguar as práticas de uma professora em sala de aula. Nesse caso, foi apontado que o êxito no processo de ensino dependeu da professora: a escolha da professora por usar apenas a língua inglesa em suas aulas não foi fácil e de rápido retorno, mas foi gratificante e eficaz para os alunos no decorrer das aulas, segundo depoimentos das impressões da professora sobre o ensino.

Nesse sentido, Lopes, Pereira e Fernandes (2004) também defendem a utilização da LI nas aulas, sem a utilização da língua materna, a fim de promover um ensino de LEC mais eficaz. Estes autores consideram que para promover a prática de LE na oralidade é necessário realizar um levantamento de canções, jogos e poemas apropriados, bem como atividades voltadas para alunos do EF, envolvendo o contexto da sala de aula das escolas da rede pública de ensino.

Existem, contudo, dúvidas com relação à melhor idade para se aprender uma língua estrangeira, de acordo com Rajagopalan (2009). Mas existem também constatações sobre o que a aprendizagem de língua estrangeira para crianças deve considerar. Então, o fato de que a linguagem falada nos aeroportos, por pessoas de diferentes nacionalidades, não ser o inglês, mas sim o inglês do mundo (*world English*) deve ser levado em consideração nesse caso. E assim, muitas vezes falantes nativos de inglês não compreendem esse inglês do mundo, por não estarem acostumados à multiculturalidade envolvida e à necessidade de comunicação com fins específicos, como fechar um negócio, por exemplo. O inglês do mundo, conforme aponta Rajagopalan (2009), não é propriedade de alguém, pois pertence a todos que falem essa língua, não importando a forma. Rajagopalan (2009) destaca que mais do que nos preocuparmos com níveis de aprendizagem ou métodos para um ensino bem sucedido, devemos nos concentrar em permitir que a criança cresça naturalmente com as línguas que gostaríamos que ela aprendesse. Desse modo, são as crianças que devem aprender a língua estrangeira e transformá-la em sua própria língua e não o contrário, quando adultos pretendem que a língua seja parte da criança. Isso se assemelha ao fato de a criança ter necessidade de domesticar a segunda língua, de modo a se livrar das sensações de estranheza que a classificam como língua estrangeira (Rajagopalan, 2010).

2.6 Análise de Livros Didáticos

Ao apontar o livro didático como uma grande influência na vida dos professores, Ramos e Roselli (2008) criticam a escassez de discussões

voltadas para o livro didático produzido especificamente para o ensino de LEC. Muitos livros atendem ao mercado mundial e não estão direcionados ao mercado interno brasileiro que segue, por exemplo, os ditames dos Parâmetros Curriculares em Língua Estrangeira. Estes optam por uma visão sociointeracionista, segundo a qual a interação social é a “origem e a mola propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual” (Ramos e Roselli, 2008: 64). Estas autoras, em seu artigo, optaram por avaliar materiais produzidos para atuar em solo nacional brasileiro. A análise demonstrou poucas oportunidades de interação entre os alunos, sem haver, portanto, a “mola propulsora” acima citada. Dessa forma, Ramos e Roselli (2008) sugerem, ao professor que adotar tais materiais, a inclusão de complementos que permitam a experiência de interação entre os alunos, pois “existe uma perpetuação de atividades de língua em nível de palavra ou sentença em detrimento da noção de texto e contexto” (Ramos e Roselli, 2008: 82).

Também nesse campo, Rocha e Tílio (2009) avaliaram a linguagem em livros didáticos de inglês para crianças, sob a ótica de que o ensino de LEC deve ter o compromisso com a construção da cidadania, de modo a transcender visões estruturalistas e comunicativas vendidas nos livros didáticos como se fossem objetos a serem comprados. Vinculando-se à Linguística Sistêmico Funcional (Halliday e Hasan, 1989), estes autores consideraram a linguagem em suas dimensões ideacional, interpessoal e textual, bem como seus contextos de produção e circulação. Nessa perspectiva, Rocha e Tílio (2009) concluem que a dimensão ideacional da linguagem se dá na maneira como ela constrói as experiências e a realidade social, o que pode incluir ou excluir interlocutores, considerando-se que as relações de poder, ilustradas nos

LDs, podem influenciar o aprendizado de LI dos alunos. Como exemplo, Rocha e Tílio (2009) analisaram o livro *Hello!*³, que também foi analisado por Ramos e Roselli (2008). Esse livro é organizado por temas pertencentes ao mundo infantil, segundo as autoras. Mas, Rocha e Tílio (2009) criticam esses conteúdos temáticos porque, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, eles não correspondem a situações e contextos específicos, pois os conteúdos trazidos não são, de fato, situados no mundo e são tratados como abstrações “em um vácuo social” (Rocha e Tílio, 2009: 307). Outra crítica desses autores se refere à visão de estrutura familiar trazida pelo LD *Hello!*, que padroniza a estrutura familiar sem dar vez a filhos adotivos e famílias com pais ou filhos homossexuais, por exemplo. Essa ausência da dimensão ideacional acaba por negar voz ao aluno que estuda com esse tipo de LD.

Em vista disso, tornou-se necessária a criação de materiais didáticos que viabilizem o ensino sob um enfoque contemporâneo ético e multicultural. Isso foi o que eu objetivei fazer com minha pesquisa de mestrado que, na ausência de LD, me dediquei a criar os materiais necessários para chegar ao rumo pretendido: ensinar o texto persuasivo aos alunos. Considero necessários, desse modo, não apenas materiais novos, mas também experimentos que demonstrem como foram implementadas as propostas sugeridas, de modo que seja possível operacionalizar um ensino rumo a mudanças e não apenas constatar incoerências de ensino, em sala de aula ou nos materiais existentes. Assim, mais do que interpretar o mundo, é necessário transformá-lo (Marx, 1845).

³ MORINO, Eliete Canesi; FARIA, Rita Brugin de. **Hello**. Editora Ática.

2.7 Utilização de Gêneros Textuais como Objetos de Aprendizagem (com execução da proposta pedagógica)

Diferentemente dos temas crenças e formação de professores, as pesquisas que investigam a implementação de propostas pedagógicas no ensino de LEC são pouco frequentes.

Szundy (2009) retoma preceitos básicos sobre a utilização do jogo na aula de LEC (com crianças entre 7 e 9 anos de idade), defendendo que os jogos são gêneros textuais típicos e pertencentes à esfera escolar, contrapondo-se à ideia de utilização de jogos no ensino apenas como forma de animar os aprendizes. Em seus estudos sobre o papel do jogo na constituição da linguagem, Szundy (2001, 2005 e 2009) analisou interações entre alunos e professores nas aulas de LE para crianças entre 7 e 9 anos. Calcada em Vygotsky (2007), Leontiev (1981) e Elkonin (1978), ela concebe o jogo como um brinquedo propiciador de zonas de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizagem para os envolvidos na atividade. A imaginação, por exemplo, possibilita que os alunos se projetem e interajam em situações além das situações imediatas, pois “no brinquedo, a criança fica mais próxima da realidade que a cerca, tornando o brincar uma atividade coerente com o ambiente dialético história/sociedade” (Szundy, 2009: 278).

Com o intuito de comprovar que jogos de linguagem podem ser compreendidos como gêneros, a pesquisadora selecionou quatro jogos utilizados em aulas por ela elaboradas e ministradas em 1999. O intuito era ilustrar que jogos de linguagem podem ser usados como instrumentos de aprendizagem de LE porque são gêneros que pertencem à esfera do ensino-aprendizagem. Entretanto, a própria autora conclui que são necessários mais

estudos e mais análises para que se entenda o papel do gênero como construtor de conhecimento em LE. A autora retoma, ainda, conceitos bakhtinianos ao esclarecer que os jogos de linguagem, por ela analisados, possuem forma composicional extremamente estável. Isso seria, portanto, um ponto negativo verificado nas interações observadas a partir das gravações usadas como corpus nesse estudo. Segundo essa visão, essas formas de ação padronizadas engessam os alunos e professores participantes, criando zonas de desenvolvimento proximal limitadas, nas quais nomear e descrever são capacidades lideradas pela competição para se ganhar o jogo.

Destarte, embora os jogos sejam pertencentes à esfera infantil, considero necessário trabalhar também com outros gêneros textuais, como o texto de opinião, de modo a conferir desafios para os alunos e ir além das esferas que eles supostamente frequentam - a opinião e a persuasão, por exemplo, estão presentes no universo infantil e podem ser estudadas pelos alunos para que possam tomar consciência das intenções que cercam propagandas, por exemplo.

Ainda no estudo das propostas didáticas, Ferrarini (2009) realizou um estudo de campo sobre o ensino do gênero Conto de Fadas para alunos do Ensino Fundamental II. Embora o foco dessa revisão da literatura seja com crianças em idade de Ensino Fundamental I, considero importante revisitar esse estudo, pois foi o único que lidou com a escrita de um gênero textual específico, realizando coleta de dados a partir de uma pesquisa de campo realizada com alunos durante a implementação de uma sequência didática. Seu foco foi investigar a adequação da sequência didática para ensinar a escrita a partir do gênero Conto de Fadas didatizado, ou seja, adaptado para o

ensino. A autora concluiu que a maior parte do material elaborado se mostrou adequado e também que uma primeira análise das produções textuais, criadas pelos alunos, revelou inadequações narrativas, mas que 2 dos 3 alunos participantes da análise de dados obtiveram sucesso em sua escrita em LE, ou seja, conseguiram escrever seus contos de fada no tempo verbal adequado e com a estrutura adequada. Calcada no Interacionismo Sociodiscursivo, a pesquisa de Ferrarini (2009) estabeleceu objetivos claros com relação à análise da sequência didática implementada e à análise da mobilização das capacidades da linguagem por parte dos alunos. A ênfase da sequência didática foi a escrita e também a oralidade em LE. No caso, os alunos foram expostos a uma situação de ação, cujo objetivo foi levantar conhecimentos sobre os Contos de Fada, lê-los e estudá-los. Posteriormente, os alunos estudaram a estrutura organizacional de um conto de fadas específico e tiveram como tarefa reescrever um conto desse tipo, por eles conhecido. A reescrita aconteceu diversas vezes, de modo que os alunos corrigissem e avaliassem seus textos (principalmente em termos de correções gramaticais), reelaborando-os constantemente. Dos critérios utilizados para a professora analisar as produções dos alunos, estava uma lista de características dos contos de fadas: título, presença de objetos ou seres mágicos e uso do pretérito. A pesquisadora utilizou-se desses critérios, classificando as produções escritas da seguinte forma: apresentaram características, apresentaram características parcialmente ou não apresentaram. A autora também elaborou critérios para análises de erros desde a 1ª, até a versão final, que foi a 4ª reescrita do conto em questão. O percurso dos alunos para a elaboração da versão final da reescrita do conto de fadas foi a seguinte: 1)

Estudo do contexto de produção do gênero e conscientização sobre a ação de linguagem (produção inicial); 2) Estudo das fases da sequência narrativa (1ª revisão); 3) Estudo do Pretérito (2ª revisão); 4) Construção do Mural e Publicação (revisão final).

Minha crítica reside no fato de que essa análise de erros com relação às características do gênero Conto de Fadas tenha sido feita apenas pela pesquisadora e não também pelos alunos. Desse modo, a consciência dos alunos, acerca do tipo de conhecimento sobre o gênero, poderia ter sido mais trabalhada. Além disso, foi solicitado aos alunos que reescrevessem seus textos quatro vezes. Nesses casos, os “erros” gramaticais, cometidos pelos aprendizes, eram circulados pela professora para que fossem corrigidos pelos próprios alunos, a partir do que havia sido destacado pela professora (fosse erro pronominal ou erro de escolha lexical). As categorias de análise, então, não foram criadas pelos alunos ou dadas para o aluno, o que é compreensível se pensarmos que as categorias de erro só foram pensadas após os dados, ou seja, após as produções escritas serem verificadas pela pesquisadora.

No caso, o ensino dos Contos de Fadas revelou sucesso na apropriação da estrutura esquemática desse gênero. Poderia ter sido realizado um trabalho de busca pelo tipo de desenvolvimento que esse ensino proporcionou aos alunos, comparando o conhecimento dos alunos antes da sequência didática e depois dela, de modo a verificar mudanças qualitativas no aprendizado de inglês e no desenvolvimento desses alunos.

Já Tonelli (2005) avaliou a transposição didática realizada durante uma pesquisa de campo, utilizando o gênero História Infantil (HI). Um dos intuitos foi verificar se a contação de histórias encoraja o ensino e oportuniza a formação

de conceitos e a construção de conhecimento. A pesquisa também objetivou averiguar até que ponto as práticas em sala de aula consideraram a estrutura do gênero textual HI. A conduta da professora também foi investigada quanto às suas contribuições. Dessa forma, o objetivo da autora foi realizar uma pesquisa-ação rumo ao aprimoramento da prática pedagógica com alunos de faixa etária entre oito e nove anos. As atividades para a implementação pedagógica foram denominadas jogos de leitura⁴ e se basearam na leitura prévia de um livro de HI. A coleta de dados envolveu uma aula diagnóstica e seis aulas subsequentes. A aula diagnóstica intencionava verificar não apenas o interesse dos alunos, mas o conhecimento que já possuíam com relação às características básicas do gênero HI, como: autor, presença do título e personagens, recursos visuais, bem como as capacidades de linguagem que os alunos possuíam. O objetivo das aulas, após a aula diagnóstica, foi também oportunizar o contato com a LI no uso de outras fontes que não o livro didático. Os objetivos mais específicos das aulas após a aula diagnóstica foram: “introduzir uma nova HI e situá-la como pano de fundo para as demais aulas e revisar formas de cumprimento e expressão de sentimentos”, além de “trabalhar valores como polidez e humildade e desenvolver uma atividade na qual o tema ‘estado físico’ esteja presente e seja explorado” (Tonelli, 2005: 129). Talvez nessa parte da dissertação de Tonelli (2005) fosse o momento em que ela pudesse também especificar quais pontos desejava expandir, ou seja, quais aspectos verificados na aula diagnóstica seriam levados em conta para

⁴ Considerando-se o que a própria autora definiu como jogos: Esclarecemos que o termo jogos não está sendo utilizado como *jogos de linguagem*, que trabalham com o conceito de ações com sentidos organizados e consolidados em discursos constituintes de uma construção social (GARCEZ, 1998: 48 *apud* Tonelli, 2005: 106). Partilhemos também da noção subjacente a este conceito: a linguagem possui um caráter interativo, por focalizar o comportamento humano, concretizando-se a partir de interações sociais reguladas.

que houvesse mudanças qualitativas e, portanto, expansão do conhecimento para os alunos, principalmente com relação às características constitutivas do gênero textual HI, que foi foco na pesquisa.

2.8 Propostas e Parâmetros para o Ensino de LEC com a Utilização de Gêneros Textuais (sem execução da proposta pedagógica)

Algumas propostas de ensino de LEC têm apontado o ensino de gêneros textuais e por meio de gêneros textuais como uma forma de organizar o currículo em língua inglesa. E nesse sentido, Rocha (2008) propôs a criação de agrupamentos de gêneros pertinentes a três sistemas de atividade: gêneros que fazem brincar, gêneros que fazem cantar e gêneros que fazem contar. Exemplos desses gêneros são jogos, músicas e narrativas em verso e prosa. Desse modo, as práticas sociais desenvolvidas no ensino de LEC devem orientar-se fortemente por canções, festas ou brincadeiras populares, histórias que envolvam personagens do folclore e dos contos infantis, ou seja, que permitam diálogos entre diversas culturas, valores e costumes.

Segundo a autora, o ensino de LEC por meio de gêneros textuais é benéfico em virtude de suas contribuições intrínsecas, que contribuem para que a criança a construa um caminho que a ajude a ampliar seu conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças e a integre no mundo globalizado da tecnologia, da informação. Desse modo, é importante fortalecer a autoestima e a identidade dos aprendizes, capacitando-os a agir, a se comunicar em LE na sociedade plurilíngue e pluricultural onde se encontram. Mas, esse agir deve ocorrer

respeitando-se os valores dos aprendizes e assegurando-lhes igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino.

Já em 2010, Rocha lançou parâmetros de propostas para o ensino de inglês no EF público em forma de tese de doutorado. Nessa tese, um documento que traça o modo de organizar e desenvolver conteúdo nessa etapa escolar, os gêneros textuais são os organizadores curriculares desse processo. É, então, sob a perspectiva bakhtiniana que a pesquisadora prevê o ensino do gênero como um objeto de ensino-aprendizagem, e também a utilização do gênero como instrumento para que os alunos desenvolvam domínio sobre ele, de modo a desenvolverem as competências ou capacidades necessárias para uma ação efetiva dentro de uma situação social específica. Isso implica em um ensino de gêneros e por meio dos gêneros.

A pesquisadora enfatiza a necessidade de se especificar quais esferas e gêneros devem ser priorizados no ensino, de modo que também sejam indicados os meios e os recursos pelos quais as práticas linguísticas devem ocorrer. Defendendo pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), a autora afirma ainda que, quando adotados como objetos de ensino, os gêneros fazem parte de uma situação de funcionamento social, para a qual estão direcionadas as interações verbais. Então, a partir da teoria de Bazerman (2006), são delimitados domínios adequados aos contextos socioculturais do processo educativo, especificando quais âmbitos, esferas e gêneros funcionam em um curso ou em uma sala de aula, pois essas decisões devem ser negociadas entre a instituição, os professores e os alunos. Entre os propósitos centrais defendidos pela autora, está a necessidade de o aluno tornar-se um “leitor do mundo” (Rocha, 2010: 170), dotado de capacidade de agir em diversas

situações sociais. Nesse sentido, a escolha do gênero discursivo que deve integrar o currículo do ensino de LI no EFI deve priorizar agrupamentos de gêneros que circulem em eventos sociais que sejam significativos para o desenvolvimento da criança, ou seja, os gêneros que se aproximam do cotidiano infantil (gêneros primários). Também foi citada a possibilidade de se trabalhar com gêneros secundários com crianças ainda não alfabetizadas. O exemplo é o trabalho com a primeira página de um jornal, o que pode conferir um trabalho exploratório de imagem e de linguagem presentes nas manchetes. Os textos das notícias podem vir em pequenos relatos em inglês, possíveis para a faixa etária de seis anos, tornando possível o trabalho com a criação do layout do jornal nessa idade. Também a título de ilustração, Rocha (2010) aponta como na atividade social festa de aniversário, é possível convidar por meio de uma canção, oferecer alimentos e bebidas por meio de rimas, ou até mesmo, decidir que presente comprar ou que roupa usar no uso de um jogo ou brincadeira, ao relatar sobre as possibilidades de trabalhar com diversos gêneros.

Entre as habilidades a serem trabalhadas, foi mencionada a prática transformada (Kern, 2000). Esta visa à rearticulação de sentidos, numa busca de relacioná-los com outros textos e discursos, porém, em diferentes contextos culturais.

Após a exposição acima, aprecio o amplo estudo de Rocha (2010) e sua preocupação em adequar o ensino de gêneros e por meio de gêneros para a faixa etária infantil de seis a dez anos. Isso, visto que a autora faz considerações acerca do universo infantil e exemplifica modos como o gênero pode funcionar como instrumento social em situações cotidianas pertencentes

ao mundo infantil, como uma festa de aniversário. O intuito de trabalhar com gêneros secundários também aparece no trabalho com a primeira página de jornal. A necessidade de se respeitar a multiculturalidade está bem marcada, algo importante para se considerar com relação ao ensino nos diversos estados brasileiros.

Reafirmo, no entanto, a necessidade de estar na atividade de ensino de LEC para poder construí-la e operacionalizá-la, principalmente diante dessas propostas. A elaboração de um documento com parâmetros não significa e não implica a mudança no ensino, considerando que os professores que trabalham com o ensino de LEC devem ser vistos não como reprodutores das propostas, mas como criadores e recriadores delas com as adaptações necessárias para sua execução nos diversos contextos escolares brasileiros. E para que as ideias traçadas nessas propostas sejam implementadas, há um trabalho de transformação amplo que necessariamente deve ser feito. Essa transformação envolve, primeiramente, concepções de professores e, posteriormente, concepções de alunos. Nesse sentido, um modo de operacionalizar essas concepções de ensino seria a cadeia criativa (Liberali, 2009). Esta é um conceito que não envolve a imposição do que deve ser feito, mas a construção realizada social e colaborativamente de objetos do saber. Desse modo, na atividade, as pessoas produzem significados (sobre o ensino de LEC, por exemplo) e depois socializam esse significado com outras pessoas, ao mesmo tempo em que propiciam a criação de atividades diferentes e de objetos diferentes. O resultado é a criação de novos significados, porém, sempre carregando os significados inicialmente trabalhados em colaboração social. Conversar sobre o significado do ensino, por exemplo, leva os professores a se

unirem e criarem novos significados que atuarão nas suas práticas de ensino, o que operacionaliza mudanças no ensino sem, no entanto, impor o que deve ser feito.

2.9 Definições de Desenvolvimento e Ensino de LE

Ao tratarmos de desenvolvimento é necessário, primeiramente, compreender o significado da palavra desenvolvimento. Então, a noção de desenvolvimento que busco propõe que, a partir da compreensão de fenômenos em uma dada atividade social, é possível arquitetar uma atuação que intervenha e contribua para transformar e expandir o conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (2007) trouxe exemplos de desenvolvimento que envolvem aquisição das funções mentais superiores, tais como atenção voluntária, planejamento, consciência e resolução de problemas. Dessa forma, o desenvolvimento humano se afasta do desenvolvimento biológico natural, por meio do qual as pessoas passam de uma etapa a outra natural e automaticamente. Para haver desenvolvimento cognitivo alicerçado no ambiente sócio histórico cultural, é preciso que haja interação social capaz de gerá-lo. Por conseguinte, a cognição “não advém de um funcionamento biológico somente, mas sim da integração deste com as práticas sociais” (Ferreira, 2010: 40). Veremos a seguir como os estudos de Figueira (2008) e Rocha (2006) compartilham ou divergem dessa perspectiva.

Ao considerar a criança alfabetizada como “aquela que usa a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem a sua cultura”, Figueira (2008: 35) informa a falta de estudos na área de LEC que contemplem o

processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças alfabetizadas em L1 entre oito e dez anos. Entretanto, ao relatar a importância de compreender os diferentes estágios cognitivos que facilitam o processo educacional da criança, Figueira (2008) une conceitos teóricos de Vygotsky (1996), Krashen (1985) e Piaget (1972, 1974, 1975, 1978), teóricos que não partilham das mesmas bases filosóficas. Vygotsky (2007), por exemplo, não prevê etapas lineares e diverge, portanto, dos períodos de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget (1978). Dessa forma, embora Figueira (2008) tenha explicado diversos conceitos com o intuito de compreender a faixa etária de crianças alfabetizadas no ensino de LEC, essa mistura de conceitos mostra-se incoerente.

Quanto à pesquisa qualitativa de caráter observacional, conforme intitulada e realizada por Figueira (2008), é importante compreendê-la como pesquisa de campo. Essa pesquisa difere, por exemplo, de uma intervenção pedagógica, como a que realizei para minha coleta de dados no desenvolvimento desta que ora apresento. O estudo de caso propõe-se a observar os acontecimentos de uma dada situação pedagógica, coletando dados e explicando situações de ensino-aprendizagem. Já a intervenção pedagógica objetiva agir no campo onde atua, com os participantes que com quem atua, não apenas observá-los e disso tirar conclusões. Sendo assim, a intervenção pedagógica é monística (Spinoza, 1998), porque pretende transformar o agir dos participantes envolvidos por intervir e por causar mudanças qualitativas em suas vidas.

Em sua pesquisa de campo, Figueira (2008) considerou desenvolvimento apenas em seu enfoque teórico: os períodos de desenvolvimento cognitivo da teoria piagetiana (1978). Essa concepção vê o

desenvolvimento como linear e apenas cognitivo e deixa de lidar com o desenvolvimento social, que ocorre a partir da interação entre as pessoas. O desenvolvimento em seu caráter afetivo também não é citado. Um dos exemplos de desenvolvimento dados, então, pela autora está no fato da compreensão das regras na hora de jogar. Nesse caso, a autora reforça que não é o jogo por si que permite o desenvolvimento e a aprendizagem, mas a ação de jogar que depende da compreensão das regras, durante a qual a criança, portanto, se desenvolve. Esse desenvolvimento é, portanto, uma adequação do comportamento da criança à situação de jogo. Na conclusão desse tipo de desenvolvimento, fica esclarecido que ao compreender as regras do jogo e praticá-las com coerência, existe um exercício de operação e cooperação. Assim, a operação (Piaget, 1975), constitui a forma de equilíbrio individual, ao passo que a cooperação constitui a forma normal do equilíbrio social. Na abordagem, fica incompreensível o que seja essa forma normal de equilíbrio social, até porque, do ponto de vista da TASHC, a cooperação não é o único fenômeno benéfico que ocorre socialmente, posto que a contradição (Magalhães, 2009) entre os seres humanos também contribui para que sejam criados novos conhecimentos sobre determinado objeto, novas formas de conceber esses objetos e, possivelmente, mudança com relação à visão de que se tem de objetos. Embora a autora proponha que os jogos não sejam meros instrumentos lúdicos, mas que também permitam trocas linguísticas entre os alunos, por exemplo, ela prevê um tipo de desenvolvimento que apenas encaixa a criança em uma determinada regra, de modo que a criança aja de acordo com uma definição e comportamento. A consciência é citada no momento em que uma criança avalia os resultados de um jogo, ou de uma

situação problema da qual participou. A criança, desta forma, cria procedimentos, organiza resultados obtidos e atribui essa tomada de consciência aos conceitos piagetianos de desenvolvimento – como se a tomada de consciência fosse atingida naturalmente por todos os seres humanos. Essa tomada de consciência é fundamental para o desenvolvimento diante da TASHC, mas isso serve não para encaixar a criança em uma determinada etapa, e sim para melhorar a condição de compreensão da criança diante de suas funções sociais no mundo em que vive.

Já os conceitos de desenvolvimento, trabalhos por Rocha (2006) e corroborados por Cristovão e Gamero (2009), se relacionam a um desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, a primeira reforça que o processo de ensino deve estar voltado para os interesses dos alunos; o desenvolvimento das habilidades linguísticas não pode ser o único foco no processo, pois LE no ensino fundamental recai sobre o desenvolvimento intercultural do aprendiz. Rocha (2006) ainda cita Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003) ao defender que o ensino deve promover além do desenvolvimento linguístico, de forma que também deve contribuir com o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Esta proposta de desenvolvimento de Rocha reconhece a proposta vygotskyana (2007) de desenvolvimento humano. Entretanto, quais são os exemplos dados de tipos de desenvolvimento obtidos pelos alunos por meio das práticas pedagógicas, ou seja, das intervenções realizadas? Faltam estudos relatando essas intervenções e o tipo de desenvolvimento que objetivaram e propiciaram aos alunos, pois não é possível que uma prática pedagógica promova o desenvolvimento integralmente com uma completude nos alunos de forma

sistemática e esgotada. Então, se assume que é necessário que haja desenvolvimento, mas não se mostra como o desenvolvimento ocorre ou como se deve operacionalizá-lo para que ocorra.

Essa revisão da literatura foi fundamental para esta pesquisa, porque ao verificar as pesquisas que prestam sua contribuição à área de LEC, pude traçar um plano de investigação que visa a suprir a principal lacuna que apontei nessa revisão: não apenas propor o ensino por meio de gêneros textuais, mas implementar e analisar dados gerados e resultados obtidos. Por fim, gostaria de destacar que, nesta minha pesquisa, procurei prestar minha contribuição demonstrando as mudanças ocorridas a partir das atividades diagnósticas, ou seja, meu objetivo foi constatar a compreensão dos alunos e realizar uma pesquisa intervencionista (Daniels, 2011) de modo a agir na compreensão dos alunos e expandir o conhecimento deles (Magalhães, 2009).

3. Fundamentação Teórica

3.1 A TASHC – Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural

Esta pesquisa tem suas bases na Teoria da Atividade Sócio histórico e Cultural preconizada pelos estudos de Vygotsky (2007) e Davydov (1983 e 1988) e demonstradas por Hedegaard e Lompscher (1999).

A TASHC vê a sociedade e os indivíduos como constitutivos mutuamente, sendo que as práticas sociais têm um papel influente no desenvolvimento da mente do ser humano (Leontiev, 1981; Vygotsky, 2007; Wells e Claxton, 2007). Conforme as pessoas trabalham, brincam e resolvem

problemas em sociedade, formas de pensamento, de fala e de ação são escolhidas e utilizadas por elas. Intrinsecamente a essas atividades, vêm valores culturais e crenças (Vygotsky, 2007).

Nesse campo, Vygotsky (2007) criticou o modelo de psicologia behaviorista de Wundt (1912) e Watson (1913). A psicologia de Wundt (1912) e Watson (1913) era fundamentada na descrição dos conteúdos da consciência humana em termos de processos psicológicos e fisiológicos como, por exemplo, a percepção de sensações por uma pessoa. Não havia, portanto, a consideração de aspectos culturais como determinantes para as sensações humanas. Vygotsky (2007), por outro lado, enfatizou a necessidade de se explicar fenômenos psicológicos por meio de processos e não de produtos acabados. Para Vygotsky (2007), as funções intelectuais dos seres humanos não são tidas como meros resultados de maturação biológica, como algo natural e inato a todos os seres humanos, visto que são construídas socialmente com o auxílio fundamental da linguagem.

O objetivo de Vygotsky foi entender como a atividade humana é organizada dialeticamente entre as esferas social e mental (Lantolf, 2000). O conceito de mediação, então, é fundamental para essa compreensão, pois o homem não age diretamente sobre a natureza, mas no uso de instrumentos materiais ou simbólicos. Esses instrumentos materiais têm o objetivo de facilitar a ação do homem em seu ambiente. Exemplos de instrumentos são: caneta, escrita e computador. Esses instrumentos podem auxiliar os seres humanos em suas atividades psicológicas. Entretanto, também são necessários instrumentos simbólicos, pois a escrita não depende apenas de instrumentos materiais para se concretizar. Estes instrumentos simbólicos estão ligados, por

exemplos, aos conceitos formulados, ou seja, às atividades mentais.

Cada ser humano se desenvolve, por intermédio de mediações diversas, diferentemente e em idades distintas, o que implica em um método de estudo dos fenômenos psicológicos, ligado ao objetivo de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento. Nesse processo de reconstrução da gênese do desenvolvimento, o método genético vygotskiano (2007) considera que propor soluções a tarefas é um meio de se provocar e investigar o desenvolvimento. Isso porque a partir do levantamento de problemas é possível trazer conflitos, ou seja, situações de dificuldades, com o objetivo de incitar mudanças que possam versar para o desenvolvimento (Ferreira, 2010). Para Vygotsky (2007), então, a mediação tem papel crucial, porque o importante não é a solução de uma tarefa, mas como uma tarefa é solucionada, ou seja, como o recurso mediador influencia na solução da tarefa.

Além disso, Vygotsky (2007) objetivou relacionar questões psicológicas a questões concretas, ao constatar que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. Essas mudanças que ocorrem no indivíduo, desse modo, têm sua origem na sociedade e nas práticas sociais, por isso é importante compreender a atividade dos seres humanos a partir de sua história de vida, e também a partir dos tipos de mediação que a sociedade oferece para que uma pessoa se desenvolva.

Podemos relacionar esses processos indicativos de movimentos de mudanças com o ensino de escrita de inglês como LE (especificamente para o ensino do texto persuasivo para o 5º ano do EF). Desse modo, é necessário analisar não apenas redações finais, como os textos persuasivos redigidos pelos alunos. Entretanto, o mais importante, do ponto de vista da TASHC e do

método genético vygotskiano (2007), é analisar a gênese dessas produções textuais e o uso das ferramentas de mediação relacionadas à escrita, à persuasão e à argumentação: que caminhos foram percorridos pelos alunos até a elaboração desse texto final por meio da mediação realizada? Por quais mudanças passaram os alunos durante esse processo? Para notar tais fenômenos psicológicos, no entanto, é necessário dar atenção à participação dos alunos durante a intervenção pedagógica e aos comentários destes nas conferências realizadas. Quais foram, portanto, as evidências de que houve mudanças qualitativas para esses alunos com relação ao conhecimento do texto persuasivo e à escrita em inglês?

Entretanto, para que existam movimentos rumo a mudanças, é necessário não apenas haver uma compreensão do contexto de pesquisa, mas uma atuação intervencionista rumo à modificação das compreensões dos participantes. Para tanto, torna-se importante o estudo da história para: conhecer o contexto de pesquisa para saber de onde estamos partindo, pois “a história precisa ser considerada em termos de história local da atividade e seus objetos, mas também como a história das ideias e ferramentas teóricas que moldaram a atividade” (Daniels, 2011:173). Dessa forma, levantar o conhecimento prévio dos alunos, no que diz respeito ao texto de opinião, se faz necessário para atuar nesse contexto.

Um dos principais motivos da escolha da TASHC como linha teórica para essa pesquisa deve-se, portanto, à busca de respostas, dentro de um cenário brasileiro de ensino de LEC, para a seguinte pergunta elaborada por Davydov (1988:6): é possível na prática do ensino e da forma como criamos as crianças, proporcionar a uma pessoa certas habilidades mentais ou qualidades que ela

anteriormente não possuía?⁵

Entretanto, almejar proporcionar aos alunos características que eles anteriormente não possuíam requer, além do conhecimento do contexto de pesquisa, um plano de ação. Esse plano de ação envolve ações de aprendizagem (Davydov, 1988). Se pensarmos que as ferramentas e os signos nos permitem mediar e regular a natureza dos relacionamentos interpessoais, concluiremos que cada geração muda os instrumentos físicos e simbólicos de acordo com sua comunidade e individualidade (Lantolf, 2000). E, se existem efeitos dos instrumentos simbólicos nas práticas sociais, um plano de ação pode usar esses instrumentos para mediar as relações com os participantes justamente para conferir sentidos novos para instrumentos já conhecidos. Um exemplo disso é o funcionamento da memória humana, cuja essência está no fato de que os seres humanos podem ser “capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (Vygotsky, 2007: 50). Isso demonstra que a atividade humana é mediada pelos signos e também implica o papel que os signos exercem nas funções mentais dos seres humanos, pois “os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (Vygotsky, 2007: 50). Então, o controle das ações está ligado à consciência que foi intitulada como objeto de estudo por Vygotsky (2007).

O professor é, portanto, capaz de estabelecer mediações por meio dos signos, para seus alunos, com o objetivo de ativar a ressignificação de signos conhecidos anteriormente. Entretanto, para criar um ambiente propício à

⁵ Esta foi minha tradução para “Is it possible by means of teaching and upbringing to shape in a person certain mental abilities or qualities that he previously did not possess?” (Davydov, 1888a, página 6)

ressignificação de conhecimentos, o professor deve instaurar uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta ZDP (Vygotsky, 2007) implica na diferença entre o que uma pessoa consegue atingir sozinha e o que consegue atingir com a ajuda de alguém ou de instrumentos culturais (Lantolf, 2000; Vygotsky, 2007), ou seja, o espaço entre o ser e o tornar-se (Newman e Holzman, 1993), por colocar o desenvolvimento de todos os participantes da atividade como foco central do processo. Ao estabelecermos um paralelo entre o conceito de ZDP a esta pesquisa, podemos pensar em como criar ZDP de modo a ocasionar mudanças na compreensão do texto de opinião e na elaboração desses tipos de textos. Nesse sentido, uma das técnicas para a construção da ZDP é a inserção de obstáculos, ou seja, de contradições (Magalhães, 2009) que confirmam dificuldades na realização de tarefas (Vygotsky, 2007).

3.2 O Ensino do Ponto de Vista da TASHC – A Pedagogia de Davydov

A escolha da pedagogia davydoviana deve-se à concordância com o desejo de que a escola exerça “seu papel como meio de promoção do desenvolvimento psicológico desde a infância” (Freitas, 2011: 71). Esse desejo se respalda nas constatações vygotskianas de que a origem do desenvolvimento mental da criança é social (Davydov e Zinchenko, 1994). De acordo com Davydov e Zinchenko (1994), Vygotsky considerava as práticas educativas, tanto formais quanto informais, como meios sociais para organizar uma situação de vida que promovesse o desenvolvimento mental das crianças.

Davydov (1997) concordou com Vygotsky (2007) ao apontar que o desenvolvimento das funções mentais superiores, como memória e atenção

voluntária, não é inato ou dado para os seres humanos, pois essas funções psicológicas possuem uma vida histórica⁶ social e cultural. Isso implica em considerar que as funções mentais superiores advêm da interação social, das práticas sociais e da história. Desse modo, a cognição não surge apenas do funcionamento biológico, pois advém da integração do corpo biológico com as práticas sociais (Vygotsky, 2007). Sendo assim, as funções psicológicas são mediadas por signos sociais, que são ferramentas psicológicas localizadas fora do organismo e que, portanto, não poderiam ser inatas e biológicas. As perguntas que surgem diante dessas constatações teóricas são: como um professor pode promover um ensino com vistas ao desenvolvimento? Como operacionalizar um ensino com essa intenção?

Nesse sentido, Davydov (1988) operacionalizou um plano de ações para promover um ensino que levasse ao desenvolvimento e à aprendizagem (Ferreira, 2011). Este ensino propõe que, ao invés de o professor entregar passivamente conteúdos aos alunos e realizar a transmissão do ensino, ele delinea ações de aprendizagem de modo a propiciar que o aluno “amplie sua atividade pensante por meio da formação de conceitos” (Freitas, 2011: 72). Na proposta davydoviana, a aprendizagem dos alunos deve facultar a consciência. O aprendizado ocorre, então, em virtude da formação de ações mentais com alto grau de abstração, mas que são orientadas, pelo professor, ao longo de um plano de realidade concreta (Freitas, 2011). A abstração se refere ao processo de apresentar um conteúdo aos alunos de modo generalizado e, posteriormente, atrelá-lo a situações práticas, de modo a reconstruir com os alunos esses conceitos desde a origem (Freitas, 2011). Esse ensino se pauta

⁶ Tradução do termo “life-history”, do russo “prizhiznennyi”

na investigação, sendo que, o foco das seis ações de aprendizagem gira em torno da ação principal, que visa a solucionar um problema proposto (Ferreira, 2011). A principal ação de aprendizagem, que é relacionada à situação problema, objetiva a “transformação das condições da tarefa de aprendizagem, com o propósito de descobrir qual é a relação geral no objeto de estudo, o que deve refletir em um conceito teórico apropriado” (Davydov, 1988b: 31). As demais ações davydovianas (1988b: 30) têm o intuito de trabalhar dentro da situação-problema da seguinte forma:

Quadro 2 – Objetivos das Ações de Aprendizagem Davydovianas

Ação de Aprendizagem	Objetivos
Situação Problema	Transformar as condições da tarefa com o objetivo de revelar a relação básica do objeto estudado;
Modelamento	Criar um modelo visual (ou seja, os alunos podem se utilizar de desenhos e imagens) que represente a relação básica que constitui o objeto estudado;
Aplicação dos Modelos	Utilizar os modelos criados para resolver um problema. Por exemplo: redigir um texto;
Transformação dos Modelos	Transformar o modelo criado e utilizado anteriormente para se resolver um problema posteriormente;
Monitoramento	Monitorar/verificar a realização das ações anteriores, de modo que professor e aluno

	se situem nas ações de aprendizagem e nos seus resultados, bem como direcionem as demais ações;
Avaliação	Avaliar a assimilação (de conteúdo, de desenvolvimento, de desempenho, de controle e de motivação) que resulta da resolução das tarefas de aprendizagem;
Interação Social⁷	Oportunizar o desenvolvimento, pois o desenvolvimento individual reside na relação social em que as pessoas estão engajadas.

O objetivo principal das ações acima é a transformação das condições de aprendizagem: é através dessa transformação que o conhecimento pode ser ampliado, ou seja, os alunos podem descobrir o princípio geral do objeto de estudo, guiado pelo professor, ou ainda, pelas atividades de ensino proporcionadas pelas ações de Davydov.

Destarte, essas ações são uma forma de operacionalizar uma intervenção pedagógica que visa à criação de ZDP e, portanto, mudanças qualitativas nas vidas dos participantes envolvidos. Essas mudanças não são naturais, mas intencionais, de modo que seja necessário criar uma atividade (Leontiev, 1981) em sala de aula que seja norteada pela resolução de uma situação e pelo aprendizado de um conceito. Essas ações de aprendizagem revelam, portanto, não apenas o percurso de aprendizagem, como também um

⁷ Essa ação de aprendizagem foi acrescentada às demais ações davydovianas por Lompscher (1999)

instrumento que demonstra o percurso do desenvolvimento da atividade mental (Davydov, 1988b:31).

3. 3 O Conceito de Desenvolvimento

Para Vygotsky (2007: 95), a aprendizagem ocorre desde o primeiro dia de vida de uma criança. Então, ao conversar com adultos, a criança elabora perguntas e respostas, adquire informações, imita os adultos reinterpretando-os em seu modo de agir. A criança, portanto, desenvolve um sistema de habilidades em seu mundo social. É assim que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança. Logo, o que difere o aprendizado não escolar do aprendizado escolar, portanto, é a maior possibilidade de criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007: 95). Desse modo, a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento (Ferreira, 2011). Contudo, é necessário que a atuação do professor esteja direcionada a uma prática de ensino rumo ao desenvolvimento. Vygotsky afirma que toda pesquisa deve ter como objetivo explorar aspectos da realidade (Vygotsky, 2007).

Defender a pedagogia davydoviana é, primordialmente, defender o papel da escola como responsável por promover o desenvolvimento humano (Ferreira, 2011; Freitas, 2011), já que Davydov elaborou caminhos para auxiliar o professor na construção de práticas que levem ao desenvolvimento dos alunos (Freitas, 2011).

Conforme aponta Ferreira (2010), desenvolvimento não significa adquirir conhecimento (Negueruela e Lantolf, 2006), pois aprender e desenvolver-se

em uma LE não significa adquirir vocabulário e formas gramaticais (Ferreira, 2010), por exemplo. Aprender e desenvolver uma LE implica percebê-la como instrumento mediador entre uma pessoa e o mundo (Lantolf e Thorne, 2006), de modo que a compreensão da relação dialética da unidade cultura-língua desperte para outras áreas do ser humano, como: identidade, motivação e afetividade (Ferreira, 2010). Dessa forma, propor a aprendizagem e o desenvolvimento como uma unidade de estudo pressupõe que a preocupação da pesquisa deva estar, portanto, atrelando-o à maneira como a criança internaliza o conhecimento vindo do mundo exterior às suas capacidades (Vygotzky, 2007: 104). Isso nos leva a questionar o quanto o aprendizado em uma área pode influenciar no desenvolvimento do ser humano como um todo.

Conforme explica Hedegaard (2011: 15), o aprendizado, intrinsecamente atrelado ao desenvolvimento, pode ser visto como uma mudança na relação entre uma pessoa e o mundo, no decurso da apropriação subjetiva do uso de instrumentos. Os instrumentos são construídos socialmente para serem utilizados de modo a facilitar a vida em sociedade. Embora existam vários animais que façam o uso de instrumentos, como chimpanzés que usam varetas para pescar, o ser humano desenvolveu ferramentas sofisticadas em seus ambientes culturais, de modo que são esses instrumentos que medeiam suas ações, que facilitam suas ações. (Wells e Claxton, 2007). Ferreira (2010) propõe que o desenvolvimento também seja visto como objeto de investigação nas aulas de LE, o que pode levar a diferentes questionamentos. Por exemplo, como o conhecimento de uma LE afeta a relação de um aluno com sua língua materna; como conceitos e pensamento teórico podem ser promovidos nas aulas de LE e como o desenvolvimento “afeta outras áreas e ações do

indivíduo fora do ambiente escolar” (Ferreira: 2010).

Como exemplo de desenvolvimento, Hedegaard (1999) demonstrou um experimento com alunos de ensino primário realizado na disciplina de História. Uma das mudanças decorrentes desse experimento de ensino foi exemplificada pela aluna Lasse, que se tornou mais ativa em sua aprendizagem quando ela começou a cooperar na produção de tabelas em que colocava o que sabia e o que não sabia sobre o aprendizado em questão. Essa criança passou a se relacionar com mais autonomia diante de seus colegas, chegando a comandar sua atividade em grupo. Lasse consultava outras crianças para resolver suas lições, observava com mais propósito a fim de elaborar sua tabela de resultados de aprendizagem nas aulas de História. Essas ações de Lasse demonstraram que os motivos dela para se relacionar com os colegas e cooperar com eles tinham aumentado e estavam alinhados ao seu motivo para contribuir ativamente com a produção da tabela de resultados (Hedegaard, 1999: 22-45). Nas aulas finais e conclusivas dessa proposta pedagógica de História, Lasse questionou se as pessoas que vivenciaram os períodos históricos diferentes falavam línguas diferentes. Como resultado, a agenda das crianças mudou de objetivos para contemplar a discussão a respeito de dúvidas sobre a existência de fronteiras entre os países na era pré-histórica e mesmo se havia a divisão entre países.

Ainda nesse sentido, o estudo da consciência foi um grande foco de Vygotsky (2007), partindo do princípio de que existem origens sociais para o desenvolvimento mental. Desse modo, mudanças qualitativas na situação social podem levar a mudanças significativas na mente das pessoas (Vygotsky, 2007). O desenvolvimento, ou mesmo, as mudanças qualitativas, pressupõem

conflitos e contradições (Ferreira, 2012; Magalhães, 2009). O desenvolvimento que propomos como foco de estudo nesta pesquisa está relacionado à tomada de consciência da função persuasiva do texto de opinião. Essa tomada de consciência está relacionada aos aspectos constitutivos de textos de opinião, seja em sua constituição linguística ou multimodal (Kress, 2003). Como o desenvolvimento foi o foco desta pesquisa, nas seções metodologia e análise de dados será contemplado o desenvolvimento da consciência persuasiva.

3.4 A Escola Australiana de Gêneros Textuais e a Linguística Sistêmico-Funcional

Para a Escola Australiana de Gêneros Textuais, o gênero textual é visto, primeiramente, como o objetivo de um texto (Martin, 1989). Essa abordagem está calcada na Linguística Sistêmico Funcional (Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 1994; Martin, 2008), cujo objetivo principal é analisar e explicar como os significados são criados nas interações sociais do dia-a-dia (Eggins, 1994: 1), ou seja, como as pessoas utilizam a linguagem. Dessa forma, os textos autênticos são o grande interesse, pois eles demonstram as pessoas interagindo naturalmente nos seus contextos sociais.

A premissa da Linguística Sistêmica, portanto, é que a linguagem é comportamental, e isto significa que as pessoas produzem textos para atingirem objetivos (Eggins, 1994: 2), daí sua correlação com a Escola Australiana (Halliday, 1994; Martin, 1989, 2008). Dessa forma, todo uso da linguagem é orientado para um fim, sendo que as frases são elaboradas para que a linguagem atinja seu objetivo no seu público-alvo. A tabela abaixo ilustra

o fato de que os objetivos de um texto estão relacionados à função desse texto na situação social de que as pessoas participam.

Quadro 3 - Panorama de Gêneros Fatuais⁸

Procedimento	Contar como se faz alguma coisa
Protocolo (minuta)	Estabelecer condições para comportamento
Boletim Informativo	Apresentar informação sobre alguma coisa
Explicação	Contar como e porque as coisas ocorrem
Exposição	Argumentar sobre alguma coisa
Discussão	Visar a mais de um lado/ explorar várias perspectivas antes de chegar a uma decisão

Os gêneros estão organizados por seu propósito dentro de uma atividade social. Para esta pesquisa, por exemplo, o gênero texto de opinião está inserido na família de gênero exposição, conforme a tabela acima. O propósito da atividade social do texto de opinião é persuadir, por isso esse texto também é denominado texto persuasivo.

Quanto à estrutura e organização linguística dos textos, vale destacar que os gêneros também são reconhecidos como textos que apresentam padrões globais recorrentes (Martin, 2008: 5). Os gêneros são constituídos por uma estrutura esquemática, que é diretamente influenciado pela cultura do povo que a constrói (Martin, 1989). O gênero, portanto, é caracterizado por se realizar em estágios e por se orientar por um objetivo social (Martin, 2008). Os estágios existem, porque são necessários passos concretos estruturados

⁸ Esta tabela foi extraída de Butt et al (2000: 233) e se refere ao *English K-6 syllabus* (Board of Studies NSW 1998: 67). A tabela foi traduzida por mim.

através da linguagem para se atingir um objetivo que também é social. Os estágios do texto de opinião, por exemplo, compreendem uma tese, exposição e defesa de argumentos, além de uma conclusão.

Lembramos que o gênero também é social porque engloba configurações recorrentes de significados. São esses significados que agem nas práticas sociais (Martin, 2008). Além disso, quem escreve um determinado gênero tem um objetivo perante um leitor específico. É por isso que a investigação da Sistêmica tem seu foco no sentido dos textos e nas escolhas linguísticas realizadas por um usuário da língua para construir um texto. Igualmente, a Escola Australiana objetiva analisar como as pessoas utilizam a língua e como a linguagem se estrutura para o uso (Eggins, 2004), uma vez que “a função é igual ao uso” (Halliday & Hassan, 1989: 17). Isso caracteriza a linguagem como funcional: a função da língua é criar significados (Eggins, 2004).

Um dos propósitos da Escola Australiana dentro da Área Educacional (Martin e Rothery, 1981; Martin 1989, 2008) foi analisar como se realiza o ensino de língua inglesa em diferentes contextos. Com relação ao ensino de gêneros textuais para crianças, a seguinte pergunta é relevante: “O que, portanto, as crianças aprendem quando são ensinadas a escrever?” (Martin e Rothery, 1981: 3). Essa pergunta questiona se o que é avaliado nas produções escritas dos alunos é realmente condizente com o que lhes ensinamos. Por exemplo, se ensinamos apenas ortografia, como cobrar coesão e coerência textual na hora em que solicitamos produções escritas aos alunos? Nessa abordagem, Martin e Rothery (1981) identificam três elementos principais que vem sendo ensinados às crianças de Ensino Fundamental I: ortografia,

pontuação e gênero. Como ortografia e pontuação são visíveis, ou seja, como são conteúdos que fazem parte do currículo escolar, já lhes foi dada a devida atenção. O elemento que menos recebeu atenção, ou ainda, que menos foi estudado quanto ao seu ensino e à sua avaliação e, certamente, o mais complicado, é o aprendizado do gênero. Esse elemento repercutiu uma visão retórica produtiva da tradição de ensino de inglês, que se degenerou a tal ponto que os gêneros não são relacionados nem aos propósitos pelos quais são escritos, nem ao sistema linguístico do qual derivam (Martin e Rothery, 1981). A consequência disso é que os professores esperam que os alunos implicitamente se apropriem dos gêneros e demonstram as expectativas dos docentes com relação à aprendizagem dos gêneros nas avaliações, mas não nas práticas de sala de aula (Martin e Rothery, 1981). É necessário, portanto, ensinar explicitamente os gêneros para as crianças, pois quanto mais gêneros uma pessoa domina, maior é seu conhecimento de diversas situações e atuações em contextos sociais (Martin e Rothery, 1981: 5).⁹

Os gêneros, quanto à sua função, também podem ser definidos como “textos que partilham o mesmo propósito geral na cultura” (Butt et al, 2000: 9) ou como “padrões globais recorrentes” (Martin, 2008: p.5), conforme explicado anteriormente. Quanto aos propósitos dos gêneros, é possível organizá-los como “Famílias de Gêneros” (Martin, 2008). Dentro das famílias de gêneros, a unidade básica é que os gêneros partilhem do propósito geral. Lembrando que para esta pesquisa de mestrado foi escolhido um gênero fatural cujo propósito geral é o da Exposição no texto escrito, com o intuito de persuadir (Butt et al,

⁹ Embora o texto de Martin e Rothery seja datado da década de 80, ele se relaciona à nossa atualidade por se tratar de uma implementação que vem sendo feita no cenário brasileiro: a estruturação de cursos de L1 e L2, por meio dos gêneros textuais.

2000: 241; Hammond et al, 1992: 80; Martin e Rothery, 1981: 17).

Um conceito chave dentro da Escola Australiana (Martin, 2008), advindo da Sistêmica (Eggins, 2004, Halliday e Hasan, 1989), é o conceito de contexto de cultura. Este visa ao estudo de como as pessoas usam a língua para alcançarem objetivos culturalmente motivados. Outro conceito fundamental é o conceito de registro, ou contexto de situação, que está relacionado à situação de realização do texto. Também registro é apresentado como um conceito semântico: “é a configuração de significados que são tipicamente associados a uma situação particular que envolve campo, relação e modo” (Halliday & Hasan, 1989: 38). Justamente por se tratar de uma configuração de significados é que o registro deve incluir expressões e características lexicogramaticais e fonológicas que materializem esses significados. Conforme apontado, a realização do registro está sujeita a três variáveis: campo, relação e modo (Eggins, 2004; Halliday, 1994 e Martin, 2008). Essas variáveis são assim definidas:

- Campo: atividade social na qual os interagentes estão envolvidos;
- Relação: relação social entre os interagentes;
- Modo: tipo de linguagem utilizada.

Além disso, campo, relação e modo dizem respeito aos tipos de significados produzidos pelos seres humanos nas diversas interações sociais. Essas variáveis (campo, relação e modo) influenciam tanto a forma quanto o significado dos textos produzidos. Desse modo, os significados produzidos podem ser compreendidos através de suas metafunções. Por exemplo, a variável campo se refere à natureza da atividade social e também ao assunto tratado. Dentro desta variável, existe a metafunção ideacional, que compreende

os significados léxico-gramaticais de transitividade (Eggins, 1994: 311). A transitividade engloba três aspectos escolhidos pelos falantes/escritores: seleção de um processo (verbo), seleção de participantes (substantivos) e seleção de circunstâncias (advérbios e preposições). É a análise desses aspectos que nos levam a compreender o campo de um texto.

Já a variável de registro relação é analisada através da metafunção interpessoal. Essa metafunção diz respeito aos significados atrelados à “negociação de relações humanas em diferentes contextos sócio-históricos e à expressão de opiniões e atitudes” (Vian Jr e Ikeda, 2009: 19). Dentro das relações pessoais também atua a modalidade, recurso por meio do qual os falantes expressam seus julgamentos e seus pontos de vista referentes ao que estão comunicando.

Por último, a variável modo revela a atuação da metafunção textual, de forma que a ordem em que uma oração é elaborada resulta diretamente na compreensão de seu significado e no efeito que o falante pretende causar no leitor (Eggins, 1994: 318). Dentro de uma oração, por exemplo, há a seleção de um tema, e este indica o foco do assunto dentro de uma produção textual, seja oral ou escrita. E nessa variável há também o rema, que vai desenvolver o assunto que o tema propôs. Existem temas marcados e não-marcados, de forma que temas não-marcados aparecem em orações na ordem direta e temas marcados aparecem em orações na ordem indireta, conforme será exemplificado na seção de Análise de Aprimoramento da Escrita. É também na variável modo que são tratados os aspectos relacionados à coerência e à coesão textual, analisando, portanto, a metafunção textual.

Em suma, é o estudo dessas variáveis (campo, relação e modo) que

demonstra as razões dos falantes para realizar determinadas escolhas linguísticas na produção de seus textos. Juntos, campo, relação e modo, constituem o registro de um texto e são, portanto, variáveis que compõem um texto.

Com relação à Sistêmica, esta estuda justamente como o contexto influencia a composição de um texto. Eggins (1994: 53) exemplifica com três textos sobre o choro dos bebês. Ao analisar campo, relação e modo, a autora demonstra que os três textos têm o mesmo campo, ou seja, tratam do choro de bebês, mas têm modo e relação diferentes: dois dos textos são escritos, e o outro texto é um diálogo oral - aspectos que envolvem o modo. Desses textos, dois foram escritos para um público-alvo especialista e específico, e o outro texto foi escrito para amigos - aspectos que envolvem relação.

O Ensino de Gêneros textuais deve salientar essas variáveis constitutivas do texto para os alunos. Essa preocupação esteve presente na elaboração e na implementação da Intervenção Pedagógica que objetivou ensinar o texto persuasivo para os alunos do 5º ano do EF. E, por conseguinte, a análise de dados terá como foco o aprendizado das variáveis constitutivas do texto persuasivo e também a tomada de consciência dos alunos em relação às formas de realização dessas variáveis nos textos estudados.

Nesse capítulo sobre Escola Australiana e Sistêmica, é necessário inserir uma nota sobre multimodalidade, visto que os gêneros são configurações de significados e podem ocorrer não apenas por meio da linguagem verbal, mas também podem ser compostos por uma variação de linguagens, como imagens e sons (Martin, 2008: 45). É por isso que os textos devem ser analisados também em seu aspecto multimodal. Os textos que

serão aqui analisados, por exemplo, são textos multimodais, uma vez que as imagens e a linguagem verbal se inter-relacionam para criar os significados dos textos.

Podemos concluir, portanto, que os gêneros são essenciais no letramento e podem acontecer em outras formas, não apenas nas verbais, como, por exemplo, em forma de figura ou som, ou pela união de formas pictóricas e textuais (Kress, 2003; Martin, 2008). Kress (2003) e Martin (2008), portanto, visualizam a possibilidade de várias formas estarem presentes em um gênero e propõem que sejam verificadas as realizações de gêneros em outras formas de comunicação. Dessa forma, o ensino de gêneros textuais também deve considerar as diferentes formas de comunicação.

Por último, avaliamos que a Escola Australiana, relacionada à Sistêmica, foi escolhida para esta pesquisa porque aborda o gênero textual inserido em uma situação social e com uma função social. A Escola Australiana oferece, portanto, um modelo organizado do funcionamento da linguagem e da comunicação humana, ou seja, essa escola vê o gênero dentro da atividade humana (Vygotsky, 2007; Davydov, 1988). E assim, a língua é um meio pelo qual o ser humano constrói significados em um dado contexto social (Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 1994; Martin, 2008). O gênero, nesta pesquisa, é visto, portanto, como um instrumento capaz de atuar na ZDP dos alunos e lhes proporcionar desenvolvimento, visto que os gêneros textuais podem ser utilizados para alcançar propósitos sociais (Butt et al, 2000: 217), de modo que a utilização deles permita mobilidade nas participações sociais das pessoas. E quanto ao aprendizado, ele está intrinsecamente atrelado ao desenvolvimento e pode ser visto como uma mudança na relação entre uma pessoa e o mundo,

no decorrer da apropriação subjetiva do uso de instrumentos que, no caso desta pesquisa, são os gêneros textuais. Em suma, os instrumentos são construídos socialmente para serem utilizados de modo a facilitar a vida em sociedade.

3. 5 As Ações de Aprendizagem de Davydov Organizadas para o Curso

As ações de aprendizagem foram o ponto chave e inicial do planejamento da intervenção. Os objetivos específicos das ações de aprendizagem para esta pesquisa foram os seguintes:

Quadro 4 - Ações de Aprendizagem Contextualizadas para a Intervenção Pedagógica

Ação de Aprendizagem	Contextualização/ Operacionalização na Intervenção Pedagógica
Situação Problema	<p>No contexto do inventor do avião, cujas fontes contrastam opiniões a favor dos Irmãos Wright e de Santos Dummont, as perguntas-problema foram instauradas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Por que é necessário persuadir/convencer?¹⁰ 2) O que é necessário para persuadir/convencer? <p>Estas perguntas objetivaram conduzir os alunos a</p>

¹⁰ Nesta pesquisa, persuadir e convencer foram utilizados como sinônimos.

	<p>notarem a constituição dos textos estudados para que ampliassem sua compreensão acerca dos objetivos de um texto de opinião.</p>
Modelamento	<p>Os alunos criaram representações visuais sobre os conceitos estudados, a partir da situação-problema. Para tanto, elaboraram dois modelos: um concreto e outro abstrato. O modelo concreto envolveu a estrutura do texto persuasivo e os argumentos a serem elencados. O abstrato contemplou a noção de persuasão.</p>
Aplicação dos Modelos	<p>Os alunos utilizaram seus modelos, consultando-os, para poderem redigir um texto persuasivo ao final do curso.</p>
Transformação dos Modelos	<p>Essa ação não ocorreu, pois os alunos confeccionaram dois modelos e utilizaram esses mesmos modelos. Não houve duas fases, contrastando mudanças nos modelos.</p>

<p>Monitoramento Dos Processos de Aprendizagem</p>	<p>O monitoramento serviu tanto para a professora-pesquisadora quanto para os alunos: verificar, por meio de perguntas-respostas no decorrer da intervenção, os efeitos do curso sobre os alunos - estudar diversos textos, compreender sua função persuasiva, bem como a linguagem empregada para constituir essa função. Isso também permitiu ajustar o planejamento rumo à resolução da situação-problema.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação ocorreu no decorrer de conferências individuais entre professora e alunos ao final da intervenção. O principal intuito foi avaliar se os alunos assimilaram os conteúdos propostos. Por exemplo, se tiveram o objetivo de serem persuasivos em seus textos finais. Essa avaliação demonstra o resultado dos alunos após terem resolvido a situação problema e após terem participado das tarefas de aprendizagem.</p>
<p>Interação Social</p>	<p>Durante a intervenção, a principal interação social foi professora-alunos. Outra forma de interação social foi alunos-leitores e ocorreu ao final da intervenção, quando os alunos redigiram seus textos finais, tendo em vista uma audiência real: os visitantes da feira cultural.</p>

3.6 Descrição da Intervenção

Com o intuito de contribuir para o ensino da escrita em inglês para o nível fundamental e de evidenciar a possibilidade de se ensinar a escrita em inglês como língua estrangeira para crianças do Ensino Fundamental, o objetivo dessa descrição é demonstrar como uma intervenção pedagógica ensinou o texto persuasivo em inglês e procurou promover a consciência persuasiva nos alunos participantes dessa intervenção.

Dessa forma, para o 3º bimestre do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola regular particular paulista, ficou designado pelo currículo escolar que os alunos deveriam aprender o texto de opinião em inglês. Nesse contexto, existia uma fonte de textos sob a forma de livro¹¹, onde constavam 30 tipos de textos diferentes. Desses textos, optamos pelo “First Flight”, pois julgamos que esse texto serviria como debate: ao tratar da invenção do avião, dando os créditos dessa invenção aos irmãos Wright, achamos que os alunos, brasileiros, notariam logo a contradição com relação aos créditos da invenção, já que, no Brasil, existe a forte tendência de que Santos Dumont foi o Pai da Aviação. A intenção não foi de discutir e defender um dos inventores, mas de propiciar o debate rumo à leitura crítica e à escrita do texto de opinião persuasivo.

Minhas observações, por ter sido, durante três anos, professora dos alunos com os quais realizei a intervenção, contribuíram para compreender a concepção deles com relação aos objetivos do texto de opinião. De início, era

¹¹ Texto do livro ADA, Alma Flor; CAMPOY, F. Isabel; PADRÓN, Yolanda N. e ROSER, Nancy. *Moving into English 2*. Harcourt. Estados Unidos. 2005.

unânime entre eles a ideia de que um texto de opinião objetivava, unicamente, expressar uma opinião. Foi justamente para agir nessa concepção sobre o texto de opinião que realizei minha intervenção pedagógica com esses alunos no 5º ano do EF: escrita em inglês rumo à consciência persuasiva.

A preparação para a intervenção envolveu o trabalho com a leitura do gênero textual biografia. Nesse caso, foi trabalhada, primeiramente, a biografia dos irmãos Wright por meio do texto “First Flight”. Como esse livro não propõe atividades de ensino, apenas disponibiliza textos e algumas perguntas sobre o texto no final da leitura, elaborei conteúdos de língua inglesa e elenquei elementos do gênero textual biografia (conforme tabela a seguir).

Após ter estudado a biografia “First Flight”, solicitei aos alunos, como lição de casa, que respondessem as seguintes perguntas: 1) Quem inventou o avião? Que informações você tem sobre isso? 2) Por quê as pessoas inventam alguma coisa?

Essas perguntas objetivaram promover nos alunos uma reflexão sobre a influência da nacionalidade na atribuição de créditos a um inventor. E a pergunta sobre o porquê de se inventar alguma coisa teve o propósito de fazer com que os alunos questionassem a necessidade de uma invenção. Descobrir a necessidade de algo faz parte da estruturação do curso para que os alunos tenham razões para estudar determinado conteúdo.

Após as constatações das perguntas-problema preparatórias, entramos em outros momentos da intervenção. Houve momentos, por exemplo, nos quais os alunos puderam conhecer e contrastar a biografia dos Irmãos Wright e de Santos Dumont, bem como verificar que fontes (brasileira, americana e espanhola) veiculam essas informações. Houve, por exemplo, uma lição de

casa na qual os alunos teriam de buscar a biografia de Santos Dumont em um site americano, no qual constava somente a biografia dos irmãos Wright. Propositalmente, eu, como professora, já havia verificado a inexistência dessa biografia do brasileiro no site americano. Os alunos ficaram surpresos ao não encontrarem a biografia de Santos Dumont no site americano e procuraram em outros sites, pois ficaram receosos de não conseguirem trazer a lição de casa completa. Essa foi outra estratégia para se questionar a influência da nacionalidade no reconhecimento dos inventores.

O trabalho com as biografias, portanto, foi um instrumento para instaurar a necessidade de questionamentos sobre os objetivos dos textos para, posteriormente, trabalhar o texto persuasivo. Por isso, houve dois tipos de situação-problema: a situação-problema preparatória e a situação-problema para a intervenção como um todo.

A situação-problema para a intervenção questionou o que significa convencer e qual a necessidade de se convencer, ou seja, para atingir quais objetivos é necessário convencer alguém, ou uma audiência, num caso específico. Esse movimento existiu, primeiramente, rumo à percepção de recursos linguísticos persuasivos e, posteriormente, rumo à expansão da concepção dos alunos sobre o significado do persuadir. Para tanto, foram avaliados, pelos alunos, diversos textos: fotos, propaganda, charge, textos de opinião sobre temas diversos e as próprias biografias. A tabela abaixo descreve a intervenção e localiza as ações pedagógicas, bem como os objetivos de aprendizagem e os materiais que precisaram ser criados para que se cumprissem os objetivos da intervenção. Esta tabela também demonstra em quais circunstâncias os dados para análise de pesquisa foram gerados.

Quadro 5 – Descrição da Intervenção

Data	Ação de Aprendizagem Davydoviana/ Fase da Intervenção	Objetivo Pedagógico	Materiais pedagógicos utilizados e produzidos	Dados Gerados para Análise
3, 5 e 8 de agosto	<p>Preparação</p> <p>Interação Professora-Alunos</p> <p>Monitoramento das Ações (professor verificando a compreensão dos alunos)</p>	<p>Conhecer e elencar características da biografia (texto sobre uma pessoa famosa, que mostra realizações importantes de uma pessoa)</p> <p>Descobrir sobre o quê ou quem é a biografia <i>First Flight</i></p> <p>Aprender a ler e compreender</p>	<p>Folhas Individuais para estudar vocabulário relacionado à aviação (<i>runway, pilot, engine, glider, propeller, wings</i>)</p> <p>Leitura compartilhada professora-alunos e compreensão do texto biográfico <i>First Flight</i> (do livro <i>Moving into English 2</i>)</p> <p>Folha individual para os alunos darem exemplos com as frases <i>When I was a kid my father gave me_____.</i> (contrastando suas informações com as da biografia <i>First Flight</i>)</p>	

		o gênero textual biografia: vocabulário e características da biografia		
15, 17 e 19 de agosto	Preparação Interação Professora- Alunos Monitoramento das Ações (professor verificando a compreensão dos alunos)	Estudo da biografia <i>First Flight</i> através do vocabulário e das informações sobre os inventores	Exercícios individuais para elencar as informações sobre os irmãos Wright que existem na biografia (onde haviam nascido, que incentivos haviam recebido para gostarem de máquinas de voo na infância)? Passado dos Verbos (exemplo: <i>was, were, discovered, made, took off, tried, gave, flew, needed</i>) <i>Picture dictionary</i> : identificar outros tipos de frases com os mesmos verbos e palavras da biografia <i>First Flight</i> (<i>gave, flew, had, built, lifted, wings, propeller, helicopter</i>) Exercício de Verdadeiro ou Falso para colar no caderno – revendo informações sobre a	

	<p>Monitoramento das Ações (professor verificando a compreensão dos alunos)</p>		<p>vida dos irmãos Wright</p> <p>Mímica – verbos no passado (movimentos do avião)</p> <p>Passos para a invenção do avião – o que ocorreu na vida dos irmãos Wright até o primeiro voo (exercícios de sequenciamento explorados em powerpoint e em exercícios individuais no caderno)</p> <p>Sequência da vida dos Irmãos Wright (retomando a compreensão de frases em inglês): folhas individuais e atividade no caderno para os alunos relacionarem fotos ao momento de vida dos Irmãos Wright</p>	
22 de agosto	<p>Preparação</p> <p>Interação Professora-Alunos</p> <p>Monitoramento das Ações (professor</p>	<p>Revisão: retomar informações sobre a biografia <i>First Flight</i></p>	<p>Quiz interativo (powerpoint): os alunos anotaram apenas as respostas no caderno e depois fizeram a autocorreção para verificar se acertaram as perguntas do quiz.</p>	

	verificando a compreensão dos alunos)			
24 de agosto	<p>Situação-problema preparatória</p> <p><i>1. Who invented the airplane? What information do you know about it?</i></p> <p><i>2. Why do people invent things?</i></p> <p>Interação Alunos-Pais</p> <p>Interação Professora-Alunos</p>	<p>Responder as perguntas-problema preparatórias para instaurar a necessidade de se pesquisar sobre o tema Inventores.</p>	<p>Exercício (Parte A) com as duas perguntas-problema para colar no caderno e responder em forma de lição de casa com a família. Posteriormente, levar os resultados para a sala de aula.</p>	
29 e 31 de agosto	<p>Situação-problema preparatória</p> <p>Variação:</p> <p><i>1. Why do people invent things?</i></p>	<p>Instaurar a necessidade de se pesquisar sobre inventores (respondendo às perguntas-</p>	<p>Exercício (Parte B) com as duas perguntas-problema para colar no caderno e responder em forma de lição de casa com a família, posteriormente levar os resultados para a sala de aula.</p>	<p>Dados escritos: respostas individuais à situação-problema preparatória (questionan</p>

	<p>2. Give an example of a famous invention you saw in this website illustrations</p> <p>Interação Alunos-Pais</p> <p>Interação Professora- Alunos</p> <p>Monitoramento das ações</p>	<p>problema preparatórias)</p>	<p>Responder a pergunta 2 visitando o site http://www.kidskonnnect.com/subject-index/15-science/86-inventors-a-inventions.html</p>	<p>do o porquê/ da necessidade de se inventar alguma coisa).</p>
2 de setembro	<p>Monitoramento das ações</p> <p>1. Why do we study biographies?</p> <p>2. Do you want to study the biographies of Santos Dumont and the Wright</p>	<p>Questionar a necessidade sobre o estudo contrastivo das biografias de Santos Dumont e dos irmãos Wright</p>	<p>Perguntas e respostas individuais no caderno.</p>	<p>Dados escritos: respostas individuais respondendo se os alunos queriam estudar biografias e porquê.</p>

	<i>Brothers?</i>			
5 de setembro	Monitoramento das ações Interação Professora-Alunos	Analisar a mesma biografia em diversas fontes (livro <i>Moving Into English 2</i> e sites de biografias) Estudar e contrastar as biografias dos Irmãos Wright e de Santos Dumont Perceber a influência da nacionalidade na escrita/ na credibilidade de um inventor	Estudo da biografia dos <i>Wright Brothers</i> do site <i>Notable Biographies</i> (americano) e Pesquisa da biografia de Santos Dumont no mesmo site. Perguntas individuais(folhas de atividades): 1. De onde foi extraída a biografia dos irmãos Wridt? 2. A nacionalidade de quem escreve a biografia influencia essa escrita? 3. <i>Are you convinced that The Wirhgt Brothers invented the airplane? Why or why not?</i> 4. <i>Go to notablebiographies.com and search for Santos Dumont's biography. What did you discover?</i>	Dados Escritos: exercícios de análise da biografia num site americano, questionand o se os alunos estavam convencidos sobre o inventor do avião; consideraçã o da influência da nacionalidad e de uma pessoa na credibilidade que é dada a um inventor; atitude da criança diante do fato de não existir biografia de Santos Dumont no site americano – o que as crianças anotaram?

				Que não havia, ou procuraram a biografia do brasileiro em outro site?
14 de setembro	Resolução da situação-problema “quem inventou o avião”: escrita de parágrafo expressando opinião Interação Professora-Alunos	Estudo da biografia de Santo Dumont (site americano <i>bookrags</i>) Contrastar informações sobre Irmãos Wright e Santos Dumont Analisar as biografias – diferenças do tipo de voo de Santo Dumont e dos Irmãos Wright Escrever um parágrafo expressando sua opinião	Analisar na biografia e pintar o texto nas seguintes cores: - Amarelo: nacionalidade da pessoa famosa; - Verde: Condições do Primeiro Voo; - Azul: Influências e experiências na infância. Visitar sites em português e espanhol em sala de aula Exercise: - <i>In your opinion, who invented the airplane: Santos Dumont or the Wright Brothers? Write a paragraph expressing your opinion</i>	Dados escritos: parágrafo de opinião sobre o inventor do avião (antes de receber a intervenção de aprendizagem sobre textos persuasivos e multimodais) Avaliação Diagnóstica para a pergunta de pesquisa 2

		sobre o inventor do avião.		
16 de setembro		Objetivos de textos. Analisar textos multimodais e inferir o objetivo dos textos diante do leitor/público-alvo.	Powerpoint com fotos de propagandas para mostrar a necessidade de convencer. Exercício de análise de uma tirinha da Turma da Mônica (em inglês).	Dados orais: registros da professora sobre manifestações dos alunos em relação aos objetivos dos textos analisados em sala. Respostas para a Perguntas de Pesquisa 1
21 de setembro	Situação-problema do Curso <i>1. What do you need to persuade/convince people?</i> <i>2. Why is it</i>	Identificar objetivos de textos (inclusive envolvendo a multimodalidade) Ensino de <i>Why</i>	Colar as duas perguntas-problema no caderno e respondê-las pela primeira vez Powerpoint com diversos tipos de texto/ fotos – qual o objetivo de cada um?	Dados escritos: respostas individuais às perguntas-problema do curso

	<i>necessary to persuade/convince people?</i>	<i>X Because</i> (para ajudar na elaboração das perguntas e respostas do bimestre).		Respostas para a Pergunta de Pesquisa 1
26 e 28 de setembro	Monitoramento das ações	Analisar textos persuasivos/ textos de opinião (<i>opinion texts</i>) com outras temáticas (também campo, relação e modo).	Explorar os textos coletivamente, depois realizar exercícios individualmente sobre os seguintes textos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Paper, plastic or cloth?</i> - <i>Cars should be banned from the city</i> - <i>The Fox and the Crow</i> Exercícios coletivos e individuais com as seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>What kind of text is this?</i> - <i>What's the opinion of the author?</i> - <i>Who possibly wrote this text?</i> - <i>Who is possibly the audience of this text?</i> - <i>Does the writer use arguments to convince? Color the arguments yellow.</i> - <i>What words are used to mark sequence of arguments and conclusion in the text? Color them blue.</i> - <i>Label the schematic structure of the text (opinion/thesis, preview of arguments, arguments, reinforcement of opinion)</i> - <i>Give examples of opinion and arguments in the following texts</i> 	Dados escritos: respostas individuais para a análise de textos persuasivos (incluindo consciência sobre os conceitos de campo, relação e modo, além da estrutura esquemática). Respostas para as Perguntas de Pesquisa 1 e 2.

3 de outubro	Modelamento concreto	Termo de consentimento para a Pesquisa. Modelo concreto (específico do contexto – para o Encontro Cultural).		Dados gráficos e escritos: desenho do modelo concreto Repostas para a Pergunta de Pesquisa 1
5 de outubro	Monitoramento das ações	Perceber a multimodalidade e (communication possibilities) Analisar as fotos individualmente (cachorro e dono; propaganda).	Exercícios individuais Exercício de verdadeiro ou falso sobre possibilidades comunicativas. Exemplos - <i>Speak</i> () - <i>Gestures</i> () - <i>Face expressions</i> () - <i>Photographs</i> () <i>Exercício de análise das fotos</i> - <i>Who is trying to persuade/convince whom?</i> - <i>Why is it necessary to persuade? What is the objective of persuading?</i> - <i>What communication possibilities are used to promote persuasion?</i>	Dados escritos: análise individual das imagens de textos multimodais analisadas previamente de maneira coletiva (incluindo a análise de campo, relação e modo) Repostas para as

				Perguntas de Pesquisa 1 e 2
7 de outubro	Modelamento abstrato	Modelo abstrato (<i>convincing model</i>) Elaboração do modelo celular germinal pelos alunos.		Dados gráficos e escritos: desenho do modelo abstrato sobre persuasão. Resposta para a Pergunta de Pesquisa 1
10, 12 e 14 de outubro	Aplicação dos modelos	Elaborar o texto final, considerando a audiência e decidindo quem será defendido como inventor do avião. Utilizar as estratégias estudadas durante o curso para	Primeira versão do texto: - Escreva um texto para o Encontro Cultural para convencer seus pais e amigos de quem fez o primeiro voo. Segunda versão do texto: passar a escrita pra um cartaz que será exposto no Encontro Cultural do colégio.	Dados escritos: primeira versão do texto final; segunda versão (versão final) do texto persuasivo final do curso.

		persuadir a audiência.		Resposta para as Perguntas de Pesquisa 1 e 2.
5 de novembro	Exposição e interação pais-alunos, alunos-visitantes no Encontro Cultural	Recepcionar os visitantes do Encontro Cultural e pedir para que os visitantes da feira votem em quem eles acham que inventou o avião: antes e depois de terem visto a exposição. (as cores das cédulas de votação eram diferentes, indicando antes e depois de ter visto a exposição).	Roteiro para os alunos recepcionarem os visitantes do Encontro Cultural: -Welcome to our room "Famous Inventors". We have biographies of different inventors and we would like you to vote for "who was the first to fly". We would like you to have 2 votes BEFORE and AFTER you enter our room". Thank you very much!	Dados orais: interação alunos-visitantes do Encontro Cultural Resposta para as Perguntas de Pesquisa 1 e 2.
11 de novembro	Avaliação das Ações	Contar os votos dos visitantes do	Abrir as urnas de votação e quantificar os votos que os visitantes realizaram antes e	Dados escritos: quantificação

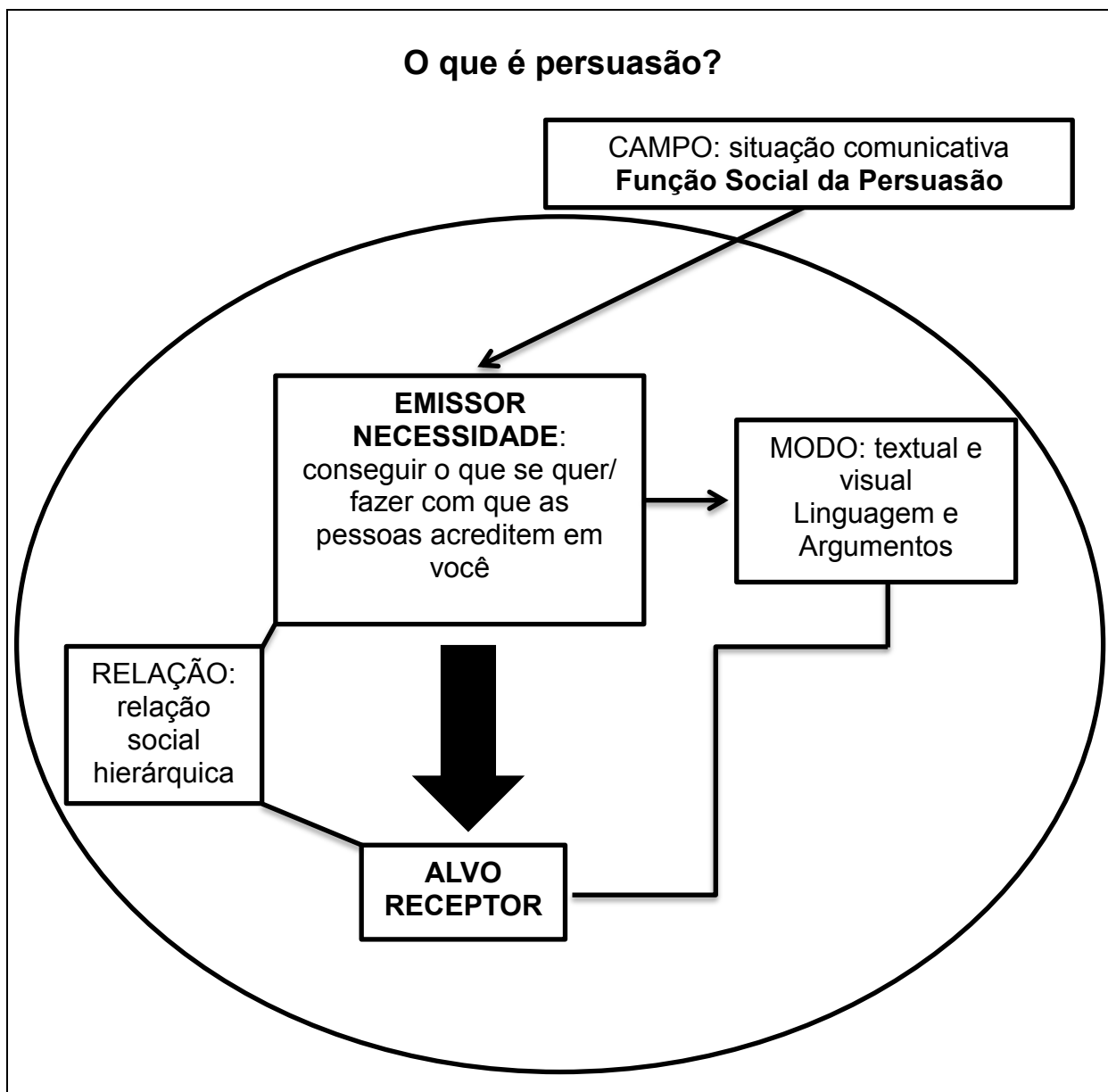
		Encontro Cultural.	depois de terem visto a exposição dos alunos no Encontro Cultural.	o de votos.
30 de novembro	Avaliação das Ações Conferências em Áudio e Vídeo	Verificar o nível de percepção dos alunos sobre o curso	Responder oralmente (em português) as seguintes perguntas sobre a confecção do texto de opinião final - Qual era o objetivo de escrever esse texto? - O que você fez para atingir esse objetivo? O que você usou? - Você precisou de ajuda para realizar essa tarefa? O que foi mais importante para você conseguir escrever esse texto? - Como você defende sua opinião?	Dados orais: respostas individuais dos alunos sobre o curso e os trabalhos que eles realizaram (gravações em áudio e vídeo) Respostas para as Perguntas de Pesquisa 1 e 2.

O quadro acima revela como foi estruturado o curso com os alunos do 5º ano. Para o curso, a base para estruturar a situação-problema, e a intervenção em si, foi a elaboração do modelo central (Chaiklin, 1999 e Hedegaard, 1999). Este se configurou como modelo celular germinal, previsto por Davydov (1988), e envolve conceitos universais dentro de uma área de conhecimento como, por exemplo, matemática e linguística. Esse modelo celular davydoviano é uma

ferramenta metodológica que serve como base para entendermos a ligação entre as relações básicas e o modo concreto e situado na área de conhecimento em que ocorrem essas relações. As relações básicas, quando apontadas no modelo celular, serão óbvias em todos os contextos de uma dada área de conhecimento (Fleer e Ridgway, 2007).

Já o modelo central (Chaiklin, 1999 e 2013) se caracteriza por conter as relações básicas não de uma área inteira, mas de um assunto mais específico. Dessa forma, no caso do modelo central criado para a intervenção proposta por esta pesquisa, constam as relações básicas presentes na situação comunicativa específica da persuasão.

Quadro 6 – Modelo Central (*core model*) da Intervenção



O modelo acima, embora não tenha sido apresentado em nenhum momento para os alunos, resultou de uma compreensão minha, como professora-pesquisadora, sobre o texto persuasivo e guiou minha proposta pedagógica.

A primeira relação básica destacada pelo modelo é a relação hierárquica

entre emissor e receptor. Se não houvesse a necessidade do emissor convencer, não haveria lugar para a persuasão. Assim, o emissor tem o receptor como um alvo, no qual pretende causar um efeito: convencer para conseguir o que deseja. A língua é instrumento utilizado pelo emissor que impacta no receptor: é através da língua que o emissor causará o efeito pretendido no receptor, visto que “a língua traduz elementos do contexto social e é por este retraduzida” (Vian Jr e Lima-Lopes, 2005: 30). As relações emissor-receptor e o papel da língua nessas relações estão inseridos em uma atividade social. Desse modo, relação (*tenor*) e modo (*mode*) compõem a situação comunicativa com função social persuasiva. Além disso, a necessidade de persuadir do emissor está dentro do campo (*field*) em que esse emissor se encontra. Persuadir, portanto, é uma necessidade dentro de uma situação social. Dessa forma, persuadir é uma função social.

3.7 A Argumentação

A argumentação se fez presente no decorrer da intervenção pedagógica implementada, por ser um aspecto constitutivo do texto persuasivo (Butt et al, 2000). Reitero que inserir a argumentação nas aulas de inglês para crianças contribui para a capacidade de argumentação dos alunos e os leva ao desenvolvimento do uso da linguagem como uma ferramenta para argumentar (Mercer, 2009). Entretanto, não basta ensinar às crianças mecanismos de argumentação como se fossem fórmulas a serem aplicadas em textos. Além de conhecer as relações de campo, relação e modo, constitutivas de um contexto e do funcionamento da linguagem (Halliday, 1994; Martin, 2008), é preciso que

a criança esteja engajada no diálogo dentro dos contextos sociais em que vive: a linguagem está relacionada com as práticas sociais das quais as crianças fazem parte (Mercer, 2009). Dessa forma, ao intencionar trabalhar a argumentação, dentro da perspectiva da TASHC, o importante é inserir as crianças em atividades (Leontiev, 1981) em que possam argumentar (Mirza et al, 2009).

O objetivo da intervenção realizada nessa pesquisa, portanto, foi inserir as crianças em situações de argumentação que envolvessem a escrita, por isso foi realizado o estudo de outros textos de opinião e a inclusão de uma situação real, na qual eles deveriam argumentar sobre o inventor do avião. Da mesma forma que o debate foi levado às crianças, elas tiveram como tarefa levar o debate às pessoas que leriam seus textos.

A Argumentação e o Desenvolvimento, dentro da TASHC, ocorrem em forma de prática social e Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007). Quando os adultos inserem as crianças em atividades nas quais utilizam a linguagem para dar informações, os adultos também estão instruindo as crianças em como usar a linguagem para que atinjam objetivos específicos (Mercer, 2009). Permitir situações em que as crianças possam contestar informações as leva à possibilidade de se engajarem na argumentação, pois a linguagem “tanto funciona como um meio para gerar e motivar um tipo de conflito cognitivo quanto como um meio para resolver esse conflito” (Mercer, 2009: 178). Isso está de acordo com a aprendizagem de argumentação que propusemos para essa intervenção: ensinar os alunos a argumentar requer colocá-los em situações em que precisem argumentar (Mirza et al, 2009).

3. 8 O Aprendizado do Texto Persuasivo

Um dos objetivos da intervenção pedagógica realizada para esta pesquisa foi ensinar o texto persuasivo aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo também objetivou melhorar o embasamento para a argumentação dos alunos. O texto persuasivo trabalhado nesta pesquisa está inserido na categoria exposição fatural (Butt et al, 2000), conforme apontado na Fundamentação Teórica. Dessa forma, uma exposição fatural persuasiva tem como função social convencer o leitor sobre o posicionamento que se tem em determinado assunto.

O exercício que será apresentado a seguir visou a dar elementos para que esta pesquisa respondesse à seguinte pergunta: “De que modo a intervenção realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês dos alunos?”.

Dessa forma, o ensino do texto persuasivo, reportado nessa dissertação, objetivou melhorar o embasamento para a argumentação dos alunos, além de desenvolver-lhes a consciência persuasiva. Nesse caso, para melhorar o embasamento para a argumentação, foram realizados diversos exercícios de análise textual, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de perceber a estrutura esquemática do texto persuasivo e os conceitos de campo, relação e modo (Eggins, 1994). Mesmo sem que esses nomes fossem ensinados, os conceitos foram trabalhados no decorrer da intervenção, que objetivou também ensinar aos alunos a estrutura e as funções do texto persuasivo. Um dos textos trabalhados para cumprir tais objetivos foi:

Quadro 7 – Exemplo de Texto Persuasivo trabalhado***Cars should be banned in the city***

Cars should be banned in the city. As we all know, cars create pollution, and cause a lot of road deaths and other accidents.

Firstly, cars, as we all know, contribute to most of the pollution in the world. Cars emit a deadly gas that causes illnesses such as bronchitis, lung cancer, and ‘triggers’ off asthma. Some of these illnesses are so bad that people can die from them.

Secondly, the city is very busy. Pedestrians wander everywhere and cars commonly hit pedestrians in the city, which causes them to die. Cars today are our roads biggest killers.

Thirdly, cars are very noisy. If you live in a city, you may find it hard to sleep at night, or concentrate on your homework, and especially talk to someone.

In conclusion, cars should be banned from the city for the reasons listed.

(English K-6, 1998)¹²

Esse texto é autêntico e foi escolhido para servir de exemplo para os alunos porque demonstra a exposição, da persuasão, na escrita. Por conseguinte, a análise desse texto revela como os recursos linguísticos foram utilizados para se cumprir o objetivo de persuadir a audiência. O exercício a

¹² Esse texto autêntico foi escrito por uma criança e foi retirado de Butt et al (2000: 241). Crianças que cursam a série K-6, nos Estados Unidos, têm entre 10 e 11 anos de idade (a mesma idade dos alunos do 5º ano do EF que participaram desta pesquisa de).

seguir foi proposto a partir desse texto e também objetivou que os alunos percebessem como foram mobilizados os argumentos para se sustentar a tese: defender que os carros deveriam ser banidos da cidade.

Quadro 8 – Exemplo de exercício de análise textual

Exercício - <i>Text analysis "Cars should be banned in the city"</i>	Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
<p>1. <i>What kind of text is it?</i></p> <p>Objetivo: <i>classificar esse tipo de texto.</i></p>	<i>Opinion text</i>	<i>It is an opinion text</i>	<i>Opinion text.</i>
<p>2. <i>According to the title, what's the opinion of the writer of this text?</i></p> <p>Objetivo: <i>identificar a opinião/tese.</i></p>	<i>To learn about the car.</i>	<i>The opinion is the cars should to be banned in the city</i>	<i>Writer is against the cars in the city.</i>
<p>3. <i>Who possibly wrote this text?</i></p> <p>Objetivo: Identificar/Refletir sobre possíveis escritores motivados</p>	<i>A website.</i>	<i>A doctor</i>	<i>A victim of an accident.</i>

<p>a escrever um texto como esse. Função de Relação (Halliday, 2004).</p>			
<p>4. <i>Who is possibly the audience of this text?</i></p> <p>Objetivo: Identificar/Refletir sobre possíveis audiências para esse texto. Função de Relação (Halliday, 2004).</p>	<p><i>The people that drive cars.</i></p>	<p><i>People that live in the city</i></p>	<p><i>Population of a city.</i></p>
<p>5. <i>Does the writer use arguments to convince the audience?</i></p> <p>(Objetivo: tomar consciência dos argumentos elencados para sustentar a tese)</p>	<p><i>Yes.</i></p>	<p><i>Yes, he used.</i></p>	<p><i>Yes.</i></p>
<p>6. <i>Color the</i></p>	<p><i>cars create</i></p>	<p><i>As we all know,</i></p>	<p><i>cars create</i></p>

<p>arguments yellow</p> <p>(Ao lado estão os argumentos que foram destacados pelos alunos)</p> <p>Objetivo: identificar os argumentos que sustentam a opinião/tese.</p>	<p><i>pollution, and cars create pollution, and cause a lot of road deaths and other accidents.</i></p> <p><i>contribute to most of the pollution in the world. Cars emit a deadly gas that causes illnesses such as bronchitis, lung cancer, and ‘triggers’ off asthma. Some of these illnesses are so bad that people can die from them.</i></p> <p><i>cars commonly hit pedestrians in the city, which causes them to die. Cars today are our roads biggest killers.</i></p>	<p><i>cars create pollution, and cause a lot of road deaths and other accidents.</i></p> <p><i>Firstly, cars, as we all know, contribute to most of the pollution in the world. Cars emit a deadly gas that causes illnesses such as bronchitis, lung cancer, and ‘triggers’ off asthma. Some of these illnesses are so bad that people can die from them.</i></p> <p><i>cars commonly hit pedestrians in the city, which causes them to die.</i></p> <p><i>If you live in a city,</i></p>	<p><i>pollution, and cause a lot of road deaths and other accidents.</i></p> <p><i>cars, as we all know, contribute to most of the pollution in the world. Cars emit a deadly gas that causes illnesses such as bronchitis, lung cancer, and ‘triggers’ off asthma. Some of these illnesses are so bad that people can die from them.</i></p> <p><i>Secondly, the city is very busy. Pedestrians wander everywhere and cars commonly hit pedestrians in the city, which causes</i></p>
---	---	--	--

	cars are very noisy. you may find it hard to sleep at night, or concentrate on your homework,	you may find it hard to sleep at night, or concentrate on your homework, and especially talk to someone.	them to die. Cars today are our roads biggest killers. Thirdly, cars are very noisy. If you live in a city, you may find it hard to sleep at night, or concentrate on your homework, and especially talk to someone.
7. What words are used to mark the sequence of arguments and conclusion in the text?	Firstly, secondly, thirdly, in conclusion.	Firstly, secondly, thirdly and in conclusion.	Firstly, secondly and thirdly, in conclusion.

O exercício acima foi realizado individualmente e corrigido em sala de aula coletivamente, ou seja, entre professora e todos os alunos. O quadro acima demonstra que os alunos Ka, Ke e Ki perceberam quais foram os argumentos utilizados. Os alunos grifaram corretamente os argumentos e

refletiram sobre a audiência específica de um texto como esse (trabalhando o conceito relação). A aluna Ka considerou que esse texto foi escrito para pessoas que dirigem carros, o aluno Ke respondeu que esse texto serve para pessoas urbanas e a aluna Ki também definiu a audiência desse texto como a população de uma cidade. Vale destacar que as perguntas desse exercício foram abertas, ou seja, não houve sugestão de respostas através de alternativas.

Em resposta à pergunta 3 (Quem possivelmente escreveu esse texto?), o aluno Ke destacou que havia sido uma pessoa vítima de um acidente. O aluno enxergou essa relação no texto devido aos recentes acontecimentos em sua própria vida, quando um familiar havia sido atropelado.

No exercício acima, também foram verificados os fatos, que são os argumentos, de modo que os alunos pudessem notar como foi feita a defesa de tese: banir os carros da cidade.

Nesse caso, o assunto desse exercício destoa da temática da intervenção (invenção do avião). Esse exercício foi ensinado após os alunos aprenderem sobre as biografias de Santos Dumont e dos Irmãos Wright, pois o intuito foi trabalhar textos persuasivos com os alunos, mesmo que envolvessem outra temática. Dessa forma, o objetivo foi permitir que os alunos notassem que a persuasão está presente em diversos assuntos.

4. Metodologia de Pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi ensinar o gênero texto de opinião em inglês para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. A intenção central também foi

avaliar os impactos de um ensino de inglês tendo os gêneros como organizadores curriculares e, portanto, foco de aprendizagem. Com relação aos impactos, o destaque é para as possibilidades de melhora na escrita em inglês e o desenvolvimento da consciência persuasiva. Sendo assim, a partir da pergunta Davydoviana “é possível através do ensino e da forma como criamos as crianças, proporcionar a uma pessoa certas habilidades mentais ou qualidades que ela anteriormente não possuía Davydov (1988:6)”¹³ elaborei as duas perguntas de pesquisa:

Quadro 9 – Perguntas de Pesquisa

1. A intervenção para o ensino de LEC baseado na abordagem davydoviana e na escola de gênero australiana desenvolveu nos alunos a consciência persuasiva? Se sim, como? Se não, por quê?
2. De que modo a intervenção realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês nos alunos?

Nessa pesquisa, as ações pedagógicas da intervenção se basearam na TASHC (Davydov, 1999, Hedegaard, 1999, Lompscher e, Leontiev, 1981, Vygostky, 2007), na escola australiana de gênero textual (Butt al, 2000; Martin ,1989 e 2008), e no método genético vygotskyano (2007). O método genético (Vygotsky, 2007) tem como premissas provocar artificialmente um processo de

¹³ Essa foi minha tradução para “*Is it possible by means of teaching and upbringing to shape in a person certain mental abilities or qualities that he previously did not possess?*” (Davydov, 1888: 6)

desenvolvimento psicológico através da dupla-estimulação: ao mesmo tempo em que propõe uma tarefa a ser realizada pelos alunos, inclui também um instrumento mediador, conferindo um desafio a essa tarefa. No caso desta pesquisa, o intuito foi ampliar a compreensão de texto de opinião dos alunos. Dessa forma, o texto de opinião foi demonstrado como persuasivo em diferentes possibilidades: como verbal (texto de opinião escrito) e visual (propaganda), por exemplo.

Nessa intervenção, portanto, os alunos do 5º ano tinham a tarefa de aprender o texto de opinião. Como desafios, foram apresentados textos multimodais (Kress, 2003) e textos de diversas fontes sobre um mesmo assunto (sobre a invenção do avião), de modo que descobrissem o princípio geral que rege a estrutura desses textos: a persuasão. Outro desafio foi atuar na compreensão de texto de opinião dos alunos: antes da intervenção, os alunos afirmavam que os objetivos de um texto de opinião estavam ligados ao simples fato de podermos expressar nossa opinião.

4. 1 Pesquisa Intervencionista

A intervenção pedagógica realizada para esta pesquisa teve a intenção de agir na compreensão e expandir o conhecimento (Daniels, 2011; Magalhães, 2009) dos alunos com relação ao texto de opinião, pois “o papel do professor é diagnosticar o estado de letramento de seus alunos e realizar atividades pedagógicas que deem continuidade ao processo já adquirido na prática social” (Souza, 2003: 35). A partir da intervenção pedagógica foi realizada a coleta de dados. O intuito não foi apenas constatar a situação dos

alunos, mas, a partir dos dados iniciais, traçar um caminho que os levasse a mudanças e à expansão de conhecimento deles. De acordo com a perspectiva da TASHC, “a estrutura e o desenvolvimento de processos psicológicos humanos surgem através de atividade prática culturalmente mediada, historicamente desenvolvida” (Cole, 1996: 108 *apud* Daniels, 2011: 165). Dessa forma, a preocupação central da pesquisa intervencionista é ocasionar modificações psicológicas na atividade em que atua.

4. 2 Contexto e Participantes da Pesquisa

O contexto de realização da pesquisa se constituiu em uma intervenção pedagógica realizada com 29 alunos, com idade entre 9 e 10 anos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de ensino regular, particular paulista de classe média alta, localizada no município de Cotia, São Paulo. Nessa escola o ensino de inglês é ofertado desde a Educação Infantil, ou seja, desde a idade de 3 anos os alunos participam de aulas de inglês.

Os alunos sujeitos de pesquisa tinham aulas de inglês de 45 minutos de duração, três vezes por semana. Essas aulas, sempre ministradas em inglês, faziam parte da estrutura regular de ensino de inglês da escola onde ocorreu a pesquisa. A intervenção, portanto, foi incluída nas aulas regulares pela professora-pesquisadora. A intervenção teve a duração de dois meses e meio no ano letivo de 2011, perfazendo uma carga horária total de 25 horas. Os alunos que participaram desta pesquisa tiveram autorização de seus pais, através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram selecionados para análise os corpora provenientes dos trabalhos realizados por três alunos, que serão aqui identificados por Ka, Ke e Ki. Neste

trabalho, a presença escolar foi um fator essencial, visto que poucas faltas dos alunos poderiam fazer muita diferença, posto que não seria possível passar como tarefa de casa as experiências vividas na sala de aula. Os alunos precisavam vivenciar essas ações de aprendizagem. Em virtude disso, o critério de seleção dos sujeitos de pesquisa foi o de maior presença escolar.

5. Metodologia de Análise de Dados – respondendo às perguntas de pesquisa

A análise de dados visa a revelar o percurso do domínio ontogenético (Vygotsky, 2007; Martin e Rothery, 1981), ou seja, demonstrar, nesse caso, o caminho percorrido pelos alunos no aprendizado da escrita do texto persuasivo e no desenvolvimento da consciência persuasiva.

Considerando-se que um dos pontos fundamentais para essa análise de dados será a triangulação dos dados provenientes de diferentes fontes, para responder as perguntas de pesquisa, será realizado o entrecruzamento de dados coletados: exercícios sobre campo relação e modo; texto inicial (avaliação diagnóstica) escrito pelos alunos; texto final escrito pelos alunos; perguntas-respostas no decorrer do processo de aprendizagem, além das conferências realizadas com os alunos (entrevistas professora-aluno). O quadro abaixo mostra e organiza as unidades de análise desta pesquisa.

Quadro 10 – Quadro para Análise de Dados 1

Análise de Dados 1	
Pergunta de Pesquisa 1	<ul style="list-style-type: none"> • A intervenção para o ensino de LEC baseado na abordagem davydoviana e na escola de gênero textual australiana desenvolveu nos alunos a consciência persuasiva? Se sim, como? Se não, por quê?
Dados para Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas-respostas realizadas durante a intervenção. • Conferências em áudio e vídeo (entrevistas individuais professora-alunos sobre as intenções dos alunos na escrita do texto final).
Unidade de Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de percepção dos alunos com relação ao propósito de um texto (sua função persuasiva).
Teoria para Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento dos Processos de Aprendizagem (Davydov, 1988b). • TASHC (Vygotsky, 2007). • Contradição e Expansão do Conhecimento (Daniels, 2011; Magalhães: 2009).

Quadro 11 – Quadro para Análise de Dados 2

Análise de Dados 2	
Pergunta de Pesquisa 2	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo a intervenção realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês dos alunos?
Dados para Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de análise de textos persuasivos. • Texto Inicial (parágrafo escrito pelos alunos expressando opinião sobre quem foi o inventor do avião). • Texto Final (texto escrito pelos alunos expressando opinião sobre quem foi o inventor do avião, buscando persuadir o público-alvo). • Conferências em áudio e vídeo (entrevistas individuais professora-alunos sobre as intenções dos alunos na escrita do texto final).
Unidade de Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos alunos em relação à estrutura esquemática e ao campo, à relação e ao modo de diversos textos estudados. • Análise de campo, relação e modo do texto final escrito pelos alunos.
Teoria para Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Australiana de Gêneros Textuais (Butt et al, 2000; Eggins, 1994; Martin, 1989 e 2008). • TASHC (Vygotsky, 2007).

6. Análise de dados 1: o Desenvolvimento da Consciência Persuasiva

A análise de dados que será apresentada a seguir visa a revelar de que forma os alunos desenvolveram a consciência persuasiva no decorrer da intervenção. Isso posto, o intuito foi responder a pergunta de pesquisa 1: A intervenção para o ensino de LEC baseado na abordagem davydoviana e na escola de gênero textual australiana desenvolveu nos alunos a consciência persuasiva? Se sim, como? Se não, por quê?

Para responder a essa pergunta, serão analisados dados provenientes das ações de aprendizagem Monitoramento dos Processos de Aprendizagem e Avaliação.

6.1 Monitoramento dos Processos de Aprendizagem: Análise das Perguntas-respostas no decorrer da Intervenção

A realização de perguntas-respostas dos alunos com relação ao objeto de ensino faz parte do processo de Monitoramento dos Processos de Aprendizagem, uma ação de aprendizagem prevista pela pedagogia davydoviana (1988). Essa ação direciona seu foco na investigação dos processos e não nos produtos de aprendizagem (Vygotsky, 2007), contribuindo para que os alunos formem o “conhecimento dos objetos como conceitos em sua atividade pensante” (Freitas, 2011: 75).

Nesse sentido, a reflexão é uma qualidade fundamental da consciência humana que permite a atividade de aprendizagem (Davydov, 1988b: 34), visto que a ação de aprendizagem Monitoramento tem o intuito de permitir que tanto

o professor quanto o aluno possam refletir e examinar a influência, por exemplo, das ações de aprendizagem Pergunta-problema e Criação de Modelos. É, portanto, no decorrer da verificação da assimilação dessas ações de aprendizagem que o professor direciona, junto aos alunos, sua prática para atingir as condições essenciais das ações de aprendizagem (Davydov, 1988b: 34). Nesta intervenção pedagógica, as reflexões ocorreram por meio de perguntas-respostas realizadas pela professora-pesquisadora no decorrer da intervenção. Neste caso, por parte da professora-pesquisadora, monitorar a aprendizagem foi fundamental para guiar as aulas de modo que os alunos chegassem ao final da intervenção com uma noção ampliada em relação à função do texto de opinião, bem como a mobilização de recursos linguísticos e esquemáticos da construção desse tipo de texto.

Ainda nessa direção, a ação pedagógica Monitoramento dos Processos de Aprendizagem (Davydov, 1988) também serviu a esta pesquisa como instrumento para verificar se foram criadas ZDP na intervenção pedagógica realizada, de modo a contribuir para ocasionar mudanças na compreensão do texto de opinião e na elaboração desses tipos de textos.

Pergunta-resposta 1: avaliação diagnóstica

A intervenção realizada para esta pesquisa objetivou trabalhar com o conceito da função persuasiva da linguagem, estabelecendo um conflito em relação à noção prévia de objetivos de texto de opinião apresentada pelos alunos. Dessa forma, a avaliação diagnóstica sobre a compreensão dos alunos em relação à função de um texto de opinião foi fundamental, pois foi a

partir dessa avaliação que a professora-pesquisadora direcionou o enfoque do curso: agir em uma compreensão prévia sobre a função de um texto de opinião, de modo a contribuir com a ampliação dessa compreensão ao longo da intervenção. Essa é uma característica dialética e central de uma pedagogia baseada na teoria da atividade: ao mesmo tempo em que compreende o contexto em que atua, traça ações para transformar esse contexto (Davydov, 1988; Hedegaard e Lompscher, 1999; Magalhães, 2009). Para a avaliação diagnóstica, os alunos responderam a seguinte pergunta no caderno: Qual é o objetivo de um texto de opinião?

Quadro 12 – Preparação: qual é o objetivo de um texto de opinião?

<i>What is the objective of an opinion text?</i>		
Aluno Ke	Aluna Ka	Aluna Ki
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Express your opinion to people</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Have your opinion</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Express your opinion</i>

As respostas dos alunos manifestaram que a função de um texto de opinião é permitir que uma pessoa possa expressar sua própria opinião. O aluno Ke enfatizou a possibilidade de expressar a opinião para outras pessoas, revelando também uma noção de audiência (Butt et al, 2000; Eggins, 1994), mesmo que de maneira generalizada. A aluna Ka expressou a possibilidade de ter uma opinião, como um direito próprio de uma pessoa. A aluna Ki também demonstrou o direito de poder expressar sua própria opinião. Essas noções expressas pelos alunos revelam uma necessidade anticensura na interação

com os textos de opinião. Isso também demonstra que os alunos podem considerar que a opinião que as pessoas têm é da propriedade delas, desconhecendo as influências que moldam opiniões e o caráter polifônico (Bakhtin, 1997) da linguagem. Além disso, certamente, o direito de expressarmos nossa opinião é constitutivo de uma das funções de um texto persuasivo. Entretanto, expressar a opinião não se esgota enquanto função única do texto de opinião. Diante disso, foi com o objetivo de expandir esse tipo de compreensão do texto de opinião que se orientou a intervenção pedagógica: a intenção foi criar, por meio das ações pedagógicas davydovianas (1988), zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, Magalhães, 2009) com o objetivo de possibilitar que os alunos ampliassem seu conhecimento em relação aos objetivos de um texto de opinião.

A inclusão dessa pergunta pela professora-pesquisadora foi crucial para o estudo da historicidade dos participantes, ou seja, para conhecer o contexto de pesquisa e, assim, saber de onde estava partindo, levando em conta que “a história precisa ser considerada em termos de história local da atividade e seus objetos, mas também como a história das ideias e ferramentas teóricas que moldaram a atividade” (Daniels, 2011:173).

Pergunta-resposta 2: avaliação diagnóstica

Após a avaliação diagnóstica 1, o objetivo da intervenção foi que os alunos desenvolvessem “a capacidade de usar as relações conceituais de certo conteúdo ou disciplina para analisar um objeto que se apresenta na realidade social, em contextos concretos” (Freitas, 2011: 72). E para concretizar essa

ação davydoviana que visa à problematização da função do texto de opinião, houve diversos momentos, criados pela professora-pesquisadora, para que os alunos notassem a função persuasiva de diferentes textos. Houve, por exemplo, um momento de mediação multimodal, durante a qual a professora-pesquisadora apresentou aos alunos uma propaganda:



Os alunos se sentiram atraídos pela propaganda e responderam coletivamente a seguinte pergunta: qual o objetivo deste texto? A afirmação da classe foi “eat”, ou seja, a compreensão dos alunos demonstrou que o objetivo central desse texto era que as pessoas comessem o *lanche feliz*. Embora esse seja um dos objetivos, não é o único, pois os objetivos de venda e de lucro se sobressaltam. Essa análise de propaganda teve o intuito de levar os alunos à compreensão do conceito de persuasão: ela é a origem que está por traz de diversos textos, pois a persuasão é uma função social (Hammond et al, 1993) para a qual são mobilizados recursos linguísticos (Butt et al, 2000) e visuais (Kress, 2003), de modo que se atinja o objetivo de convencer alguém. E foi nesse momento que a professora-pesquisadora realizou outra pergunta: “porque, então existe um brinquedo na propaganda?”. Questionar a existência

do brinquedo fez com que os alunos refletissem, por exemplo, que muitas crianças querem o lanche para terem, na verdade, o brinquedo, não para comerem o lanche necessariamente. Essa mudança na compreensão da propaganda, ou seja, esse início de tomada de consciência do caráter persuasivo da propaganda foi seguido pela pergunta-problema do curso.

Pergunta-Problema do Curso

Após as pergunta-respostas diagnósticas, foi possível instaurar a situação-problema do curso por meio de outra pergunta-resposta. Considera-se que a pergunta-problema visa à “transformação das condições da tarefa de aprendizagem, com o propósito de descobrir qual é a relação geral no objeto de estudo, o que deve refletir em um conceito teórico apropriado” (Davydov, 1988b: 31): a função persuasiva dos textos.

Quadro 13 – Pergunta-problema da Intervenção

<p>1. <i>Why do you need to persuade/convince people?</i> 2. <i>What is necessary to persuade/convince people?</i>¹⁴</p>		
Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
<p>1. <i>For people to trust you</i> 2. <i>You need arguments</i></p>	<p>1. <i>To people think what you think</i> 2. <i>Is necessary to argument your opinion, what do you think.</i></p>	<p>1. <i>For people to trust you and believe you. Need think if you are lying.</i> 2. <i>Necessity for arguments and opinion to convince people.</i></p>

Como o conceito central que guiou essa intervenção foi a compreensão da função persuasiva nos textos, o caminho percorrido pela intervenção visou à realização de ações mentais como pergunta-problema, modelamento e monitoramento das ações (Davydov, 1988). Estas realizadas de modo que os alunos passassem por fases de generalização, ou seja, passassem à função da persuasão sem relação com um contexto específico e à função da persuasão em diversos tipos de textos e, posteriormente, ao texto de opinião. Isso é uma premissa da pedagogia davydoviana (1988): o aluno aprende realmente um objeto quando aprende também as ações mentais ligadas ao

¹⁴ Textos sem correção ortográfica.

objeto, ou ainda, “os modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento” (Freitas, 2011: 73).

Essa pergunta-problema levou os alunos a notarem a função persuasiva nas relações humanas. Desse modo, se existe uma intenção persuasiva, qual é o intuito de uma pessoa ao objetivar persuadir?

A aluna Ka levantou o aspecto da credibilidade, ressaltando o persuadir de modo que as pessoas acreditem, sendo necessário, para tanto, argumentos. Isso já demonstra um movimento de mudança na compreensão da função da persuasão. Por outro lado, o aluno Ke conferiu à persuasão a função de conseguir fazer com que as pessoas pensem o que nós pensamos. Para tanto, é necessário expor nossa opinião com argumentos, ou seja, expressar o que pensamos de modo que existam evidências que corroborem com nossa opinião (Butt *et al*, 2000). E a aluna Ki também conferiu a credibilidade à persuasão, que serve para que as pessoas acreditem e confiem em nós, sendo necessários argumentos e opinião para convencer. Diante dessas respostas, a argumentação passa a ser fundamental para se persuadir.

Ao responderem a essa pergunta, após terem tido a chance de perceber a presença da persuasão através das perguntas-respostas de avaliação diagnóstica, os alunos demonstraram compreender a função da persuasão, o que implica no caráter da situação-problema em transformar as condições da tarefa com ao objetivo de revelar a relação universal do objeto estudado.

Perguntas-respostas: contradição e expansão de conhecimento prévio

A pergunta-resposta, que será analisada a seguir, demonstra como foi

estabelecida uma contradição rumo à expansão de conhecimento dos alunos (Magalhães, 2009).

Nesse sentido, ao trabalhar com textos autênticos sobre quem inventou o avião, a questão da credibilidade dada ao inventor do avião perpassa outra questão: a influência da nacionalidade.

Foi solicitado então aos alunos que procurassem a biografia de Santos Dumont em um site especial sobre biografias notáveis. Entretanto, lá não constava a biografia de Santos Dumont.

Em uma intervenção que objetiva promover mudanças na vida dos participantes, é necessário prever que essas mudanças não são naturais, mas intencionais, de modo que seja necessário criar uma atividade e, por conseguinte, instaurar Zona de Desenvolvimento Proximal, em sala de aula que vise à resolução de uma situação e ao aprendizado de um conceito, lembrando que os conceitos, por sua vez, têm função social e são ferramentas para se resolver problemas, por exemplo. Uma das técnicas para a construção da ZDP é a inserção de obstáculos, de contradições (Magalhães, 2009) que confirmam dificuldades na realização de tarefas (Vygotsky, 2007). Por exemplo, a intenção da professora-pesquisadora, ao escolher esse site e essa tarefa, foi permitir que os alunos se deparassem com a barreira da nacionalidade na hora de dar os créditos a um inventor e também o quanto textos biográficos podem ser persuasivos.

Quadro 14 – Pesquisa da biografia de Santos Dumont em site americano

Now go to the website www.notablebiographies.com and find the biography of Alberto Santos Dumont. What did you discover? ¹⁵		
Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
<ul style="list-style-type: none"> • He flying 200 feet in the “14-bis” • Santos Dumont first officially powered flight on November 12, 1906, he improved upon this performance by flying 722 feet in 21 seconds. 	<p>I discovered the americans thinks only the Wright Brothers who made a flaying machine, and not Santos Dummont.</p>	<p>I discovered that Alberto Santos Dumont was born on 20/07/1873 in Minas Gerais – Brazil. With the dream of flying, he began with the construction of ballons and was widely recognized for it. In 1901 participated in a competition for a prize in France, where he would have to fly around the Eiffel Tower for thirty minutes and won. In 1906 be built the 14-bis, a heavier than air, it flew a distance of 60 meters. Other inventions: airships, airplane, watch, hangar with slide doors.</p>

¹⁵ Textos sem correção ortográfica

Ao considerarmos as respostas dos alunos no quadro, verificamos que a aluna Ka e a aluna Ki procuraram informações em outro site: mesmo as alunas não tendo encontrado a biografia no site solicitado, elas acharam que deveriam completar a tarefa, ou seja, dar informações sobre Santos Dumont. Isso demonstra que muitas vezes os alunos completam uma tarefa pelo fato de que devem entregá-la ao professor. Portanto, finalizar uma tarefa sem sempre implica em aprendizagem. Diferentemente, o processo de retomar uma tarefa, discuti-la e descobrir as intenções da professora ao solicitá-la aos alunos pode, portanto, gerar aprendizagem e desenvolvimento. Considerando ainda que desenvolvimento vai além da aquisição de formas gramaticais, por exemplo, posto que implica em maneiras de mediar as pessoas e seus relacionamentos, além de conferir-lhes capacidade de ação no mundo (Lantolf and Thorne, 2006: 240). Isso pode ser exemplificado pelo modo como a professora-pesquisadora lidou com as diferentes respostas dos alunos. O aluno Ke, por exemplo, revelou uma tomada de consciência: ele concluiu que pessoas de nacionalidade americana tendem a crer que os Irmãos Wright foram os únicos inventores do avião. Isso não significa, por exemplo, que as alunas Ka e Ki não chegaram a essa conclusão, bem como do inverso: brasileiros tendem a acreditar que Santos Dumont foi o único inventor do avião. As alunas, em sala de aula, puderam contrastar suas respostas com a resposta dos outros alunos e, assim, a conclusão sobre a influência da nacionalidade na credibilidade de um inventor passou a fazer parte do conhecimento da sala toda, não apenas do aluno Ke e de outros alunos que haviam concluído por si.

Durante a intervenção, não houve intenção de tomada de posição, por parte da professora-pesquisadora, sobre quem os alunos deveriam defender. O

importante foi a tomada de consciência com relação à nossa história e à história de outros povos. A tomada de consciência é um tipo de desenvolvimento (Vygotsky, 2007) e significa uma mudança qualitativa para as pessoas, uma vez que as mudanças que ocorrem no indivíduo têm sua origem na sociedade e nas práticas sociais. A intervenção, portanto, tem o objetivo de contribuir com essas mudanças.

Pergunta-resposta 3: questionando o inventor do avião

Os alunos aprenderam primeiramente sobre a biografia dos Irmãos Wright. Sem citar Santos Dumont, realizaram, inclusive, as avaliações de aprendizagem linguística e sobre a biografia dos Irmãos Wright. Se a professora-pesquisadora não realizasse uma pergunta questionando se os alunos estavam convencidos de que os Irmãos Wright inventaram o avião, talvez os alunos respondessem às tarefas do curso todo apenas com as informações sobre os Irmãos Wright. Desse modo, não haveria argumentação. Foi com o intuito de criar uma situação argumentativa (Mirza et al, 2009) que a professora-pesquisadora incluiu a análise contrastiva das biografias de Santos Dumont e dos Irmãos Wright e uma pergunta de monitoramento questionando sobre o convencimento:

Quadro 15 – Questionando a credibilidade dos irmãos Wright

<i>Are you convinced that the Wright Brothers invented the airplane?</i>		
Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
<i>No, because Santos Dumont invented the airplane was turned around and stayed in the air so long.</i>	Aluno faltou nesse dia.	<i>Yes, in a way they started the project, however were not successful, and some flights had problems with the death of one of brothers, the other just discouraged and sold his rights to a company.</i>

As respostas revelam que, mesmo sem haver estudado a biografia de Santos Dumont, os alunos questionavam a credibilidade dessa invenção. A aluna Ka, por exemplo, não estando convencida de que os Irmãos Wright inventaram o avião, lançou também um argumento: de que o voo de Santos Dumont havia ficado mais tempo no ar. Já a aluna Ki, embora tenha dito que estava convencida de que os Irmãos Wright inventaram o avião, disse que “*sim, de certa forma/ yes, in a way*”, ou seja, não completamente. A aluna Ki também argumentou dizendo que os projetos dos irmãos Wright nem sempre obtiveram sucesso e que a morte de um dos irmãos desencorajou a continuidade do trabalho.

Essa pergunta de monitoramento levou os alunos a ampliarem conhecimento deles em virtude das contradições (Magalhães, 2009) lançadas pela professora.

6.2 Avaliação: Análise de trecho das Conferências Professora-alunos

As conferências tiveram o intuito de avaliar o aprendizado e foram realizadas entre a professora e os alunos ao final da intervenção. Cada aluno foi entrevistado individualmente e a conferência foi gravada em áudio e vídeo. Nesse aspecto, Hedegaard (1999) afirma que é importante avaliar o processo de ensino para verificar o quanto o conhecimento e o aprendizado do aluno estão relacionados com esse ensino. Dessa forma, o objetivo principal das conferências realizadas para esta pesquisa foi verificar a percepção dos alunos com relação aos objetivos de seus textos finais, ou seja, se os alunos desenvolveram a consciência persuasiva.

Conforme visto no capítulo anterior, um dos instrumentos utilizados pela professora-pesquisadora para verificar o desenvolvimento da consciência persuasiva foram as perguntas-respostas, realizadas no decorrer da intervenção (Monitoramento dos Processos de Aprendizagem). Outro instrumento foram as conferências em áudio e vídeo, realizadas ao final da intervenção (Avaliação). O quadro a seguir ilustra o momento em que a professora faz a pergunta aos alunos sobre o objetivo do texto final deles.

Quadro 16 – Conferência: qual era seu objetivo ao escrever o texto final?

Professora Pesquisadora: Qual era o seu objetivo ao escrever esse texto?		
Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
Mudar a opinião das pessoas. ¹⁶	Convencer as pessoas que os <i>Wright Brothers</i> que inventaram/ que fizeram o primeiro voo com o avião.	Eu quis escrever esse texto/ eu tinha que escrever pra poder mostrar pras pessoas que vieram na feira cultural... pra mostrar quem inventou o avião e os argumentos e porque.

O quadro acima revela que a consciência persuasiva dos três alunos estava ligada ao público que eles pretenderam persuadir com seus textos. Esse fato se refere ao conceito de relação (Eggins, 1994), que será discutido no capítulo seguinte.

A aluna Ka objetivou mudar a opinião das pessoas. Essa aluna pressupôs que as pessoas têm uma opinião e que, para convencê-las, é preciso mudar essa opinião prévia do público para o qual ela escreve. Já os alunos Ke e Ki objetivaram convencer seu público ao longo da exposição de sua opinião e de seu texto: segundo seu ponto de vista, quem foi o inventor do avião. O relato da aluna Ki demonstra que sua consciência persuasiva está conectada à situação social da Feira Cultural escolar.

¹⁶ Esses depoimentos são trechos das conferências que foram transcritos pela professora pesquisadora conforme as orientações em PRETI, Dino (org.) *Análise de textos Oraís*. Projetos Paralelos – NURC/SP. Humanitas. 2001.

6.3 Conclusão: o desenvolvimento da consciência persuasiva

Por meio das análises de dados relacionadas ao Monitoramento dos Processos de Aprendizagem e à intenção dos alunos ao redigirem o texto final, pudemos notar de que modo os alunos foram instruídos no decorrer do ensino para desenvolverem a consciência persuasiva. Esta esteve ligada à função que seus textos podem exercer sobre seu público-alvo.

O desenvolvimento foi propiciado pelas ações pedagógicas da intervenção, desde a elaboração da pergunta-problema até a escrita dos textos pelos alunos. Para osso, as ações davydovianas que permitiram verificar esse desenvolvimento foram Monitoramento e Avaliação.

O monitoramento é uma ação de aprendizagem fundamental, porque “permite aos alunos descobrir a conexão entre peculiaridades da tarefa a ser resolvida e o resultado a ser alcançado” e permite também “determinar se estão assimilando ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução de tarefa da aprendizagem” (Freitas, 2011: 82).

As perguntas-respostas dos alunos demonstraram que o monitoramento não serve apenas para o professor verificar o andamento das demais ações de aprendizagem, ou seja, às ações que sucedem a instauração da pergunta-problema. Além disso, o monitoramento serve também ao aluno, pois sua função é agir na assimilação do aprendiz, por exemplo, ao estabelecer correspondências com os conteúdos aprendidos e as tarefas solicitadas pelo professor. É o monitoramento que permite, portanto, que o professor e o aluno verifiquem quais efeitos as ações de aprendizagem estão surtindo, o que contribui para reorientar tanto os alunos quanto a intervenção, caso o rumo

tomado não seja o pretendido.

Por exemplo, incluir uma propaganda foi um desafio que a professora-pesquisadora lançou a seu grupo de alunos, com o propósito de levá-los a perceber que a função persuasiva não está apenas nos textos escritos, mas também nos textos visuais (Kress, 2003). E assim, quando os alunos afirmaram que o objetivo do restaurante ao incluir um brinde infantil era que as crianças se alimentassem, a professora-pesquisadora percebeu que esse momento seria uma chance para instaurar Zona de Desenvolvimento Proximal. Da mesma forma, outro momento de instauração de ZDP foi a avaliação diagnóstica. Para os alunos Ke e Ki, o objetivo de um texto de opinião era que as pessoas pudessem expressar sua opinião. Já a aluna Ka considerou que o objetivo do texto de opinião era que as pessoas tivessem uma opinião. A intervenção tinha o intuito, portanto, de agir nessas concepções dos alunos de modo a expandir (Magalhães, 2009) suas considerações acerca do texto de opinião, pois quando alguém expõe sua opinião, seu objetivo é atingir sua audiência, convencendo-a.

Quando apresentada a pergunta-problema do curso, as respostas dos alunos sobre o que significa persuasão estiveram relacionadas, principalmente, ao conceito de relação (Eggins, 1994), que será discutido no capítulo a seguir. Por exemplo, a aluna Ka frisou que persuadir serve para as pessoas confiarem em nós. O aluno Ke destacou que persuasão serve para as pessoas pensarem como nós pensamos. A aluna Ki considerou que persuasão tem o intuito de fazer as pessoas confiarem e acreditarem em nós, pois as pessoas precisam saber se estamos mentindo ou não.

As perguntas-respostas realizadas no decorrer da intervenção serviram,

portanto, para verificar a compreensão e assimilação dos alunos sobre o conteúdo estudado e também para desafiar os alunos de modo a criar Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) que permitisse ampliar a compreensão dos alunos sobre a função persuasiva dos textos, bem como sobre as possibilidades de estrutura esquemática (Kress, 2003; Martin, 2008) desses textos. Além disso, esse trabalho também promoveu um ensino de letramento crítico para os alunos envolvidos.

Outrossim, a consciência persuasiva dos alunos também pode ser verificada pelas conferências realizadas entre professora e alunos. Essa forma de avaliação demonstrou a intenção dos alunos ao redigirem seus textos finais: embora a aluna Ka tenha objetivado mudar a opinião das pessoas, consideramos que ela só conseguiria mudar a opinião das pessoas caso convencesse-as sobre outro ponto de vista. Já os alunos Ke e Ki objetivaram convencer seu público-alvo sobre quem eles consideram o verdadeiro inventor do avião, conforme relatos dos alunos. Dessa forma, na análise de dados a seguir também constarão trechos das conferências, nas quais será demonstrada a consciência persuasiva dos alunos, no que diz respeito aos conceitos de campo, relação e modo (Eggins, 1994).

7. Análise de dados 2: análise do aprimoramento da escrita dos alunos

A análise de dados que será apresentada a seguir visa responder à pergunta de pesquisa 2 “De que modo a intervenção realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês dos alunos?”

Para esta análise, serão apresentados os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos. Os textos iniciais compreendem um parágrafo de opinião sobre quem inventou avião. Em forma de pré-teste, ou seja, antes dos alunos estudarem sobre a função persuasiva dos textos e sobre a estrutura esquemática do texto persuasivo, foi solicitado que escrevessem um parágrafo dando sua opinião sobre quem inventou o avião. A instrução para esse exercício foi a seguinte:

Quadro 17 – Instrução para a Escrita do Texto Inicial

In your opinion, who invented the airplane? Santos Dumont or the Wright Brothers? Write a paragraph expressing your opinion.

Example: *I think _____ invented the airplane because _____*

Já as produções de texto finais foram realizadas ao término da intervenção. A preparação para essa escrita foi: a) estudo da estrutura esquemática do texto persuasivo; b) a elaboração de modelos representando o que os alunos compreendem por persuasão; c) a organização dos recursos necessários para se escrever o texto final orientado para a audiência específica dos visitantes da feira cultural. A instrução para a escrita do texto final foi a seguinte:

Quadro 18 – Instrução para a Escrita do Texto Final

Evento Cultural 2011 – Project

1. Students from the 5th grade are going to make an exposition of biographies. Students from 5A10 are going to **write a text to persuade people of who made the First Flight (Wright Brothers or Santos Dumont).**
 - a. Who do you choose to defend?
()The Wright Brothers () Santos Dumont
 - b. What's important to consider before you write your text? Draw a model to help you remember the important relations in the text, for example, people involved, necessity for communication and possibilities of communication.¹⁷

A seguir, será feita uma análise individual do aprimoramento da escrita dos alunos Ka, Ke e Ki.

7.1 Análise do Aprimoramento da Escrita da Aluna Ka

Antes de iniciarmos a análise, vejamos os textos iniciais e finais produzidos pela aluna Ka.

¹⁷ *Communication Possibilities* se refere aos recursos multimodais como, por exemplo, imagens, possíveis de serem utilizados no texto. Por motivos didáticos, os recursos multimodais foram apresentados aos alunos como *communication possibilities*.

Quadro 19 – Textos Inicial e Final da Aluna Ka

Aluna Ka	
Texto Inicial	Texto Final
	<i>Who Made the First Flight?</i>
<i>Santos Dumont invented the airplane because he turned around the Eiffel Tower and stayed in the air so long.</i>	<p><i>I think Santos Dumont invented the airplane because wright brothers made gliders and Santos Dumont airplanes and dirigibles. He (Santos Dumont) talked to the press and wright brothers kept secret. Their flight (wright brothers) lasted about 12 seconds and the flight of Santos Dumont go turned the Eiffel Tower.</i></p> <p><i>The americans also think wright brothers invented the airplane because the country of the people influence the people.</i></p> <p><i>I think so, because it doesn't matter the country but yes the people.</i></p>

O campo do texto inicial da aluna Ka revela uma tarefa escolar na qual os alunos opinam sobre o inventor do avião (assunto). A aluna utiliza significados experienciais, pois fala sobre um assunto, não fala sobre uma vivência dela. Este dado pode ser averiguado analisando-se a transitividade do texto inicial. Os processos (verbos utilizados) escolhidos pela aluna são verbos de processos materiais (verbos que revelam ações). O tempo verbal utilizado foi o *simple past*, que faz referência a ações que já ocorreram, como “*invented, turned around*” e “*stayed*”. Esses processos escolhidos pela aluna Ka revelam seus argumentos para defender sua opinião sobre o inventor do avião.

Embora o processo mental “*I think*” tenha sido dado como dica pela professora para os alunos elaborarem esse parágrafo, a aluna não utilizou esse processo para compor seu texto, utilizando apenas processos materiais. A aluna, contudo, declarou sua opinião ao defender Santos Dumont como o inventor do avião.

A escolha dos processos está diretamente relacionada aos papéis dos participantes. Por exemplo, Santos Dumont (participante) rodeou (“*turned around*”) a torre. O termo rodear está conectado com o papel realizado por esse participante. Essa ação é exclusiva desse participante. Nesse texto inicial, os participantes (atores e grupos nominais envolvidos nos processos) selecionados pela aluna foram: “*Santos Dumont*”, “*airplane*”, “*Eiffel Tower*”, o que demonstra coerência com o campo, pois esses substantivos se referem ao assunto invenção do avião. O detalhamento dos processos se deu por meio da escolha de circunstâncias de tempo e lugar, como em “*in the air*” e “*so long*”. Essas circunstâncias especificam os argumentos, que são fatos sobre o voo de Santos Dumont.

Em seu texto inicial, a aluna Ka escreveu um parágrafo conforme solicitado pelo exercício. Isso ocorreu também em virtude da relação da aluna com a professora, ou seja, da metafunção interpessoal desempenhada. Os papéis assumidos na elaboração desse texto, portanto, compreendem uma relação professor-aluno, na qual a aluna cumpre a tarefa escolar solicitada pela professora. Este fato revela obediência e hierarquia, mas também demonstra a participação da aluna, seu engajamento nas tarefas escolares.

Quanto à metafunção textual, a aluna Ka seleciona temas não-marcados no modo declarativo, como “*Santos Dumont*” e “*he turned around*”. O rema desenvolve esses temas detalhando-os, como “*invented*” e “*the Eiffel tower*”. Para promover coesão textual, a aluna emprega o pronome “*he*” como referência a Santos Dumont, além da conjunção “*because*” para conectar as orações. Essa conjunção, entretanto, havia sido ensinada previamente e dada como dica (pela professora) para os alunos construírem o parágrafo de opinião.

O tipo de exercício solicitado, para a escrita do texto inicial e para a escrita do texto final, influenciou diretamente a escrita desses textos, conforme veremos adiante na análise do texto final da aluna Ka (bem como dos textos dos demais alunos Ke e Ki). Embora a escrita do texto inicial tenha acontecido antes da intervenção e a escrita do texto final após a intervenção, vejamos, então, as diferenças quanto às variáveis campo, relação e modo na escrita do texto final da aluna Ka.

O campo do texto final está incluído na Feira Cultural realizada no colégio. Foi essa atividade social que motivou a escrita do texto. É importante destacar que o campo também se refere à atividade escolar de construir um texto persuasivo. Além disso, o campo desse texto revela, portanto, um texto de opinião escolar sobre o inventor do avião (assunto).

Em seu texto final, a aluna utiliza orações com processos materiais (“*invented*” e “*talked*”), que servem para elencar argumentos que defendem seu posicionamento. Diferentemente do texto inicial, a aluna inclui maior quantidade de processos materiais em seu texto final. Ela também compara os dois possíveis inventores do avião através de processos materiais (“*made*”, “*lasted*”, “*turned*” e “*influence*”). Os argumentos são constituídos ao longo da metafunção experiencial, na qual a linguagem representa fatos ocorridos, por meio do tempo verbal *simple past*, embora a característica do *simple past* seja fazer referência “anterior ao momento da fala” (Butt et al, 2000: 249).

A aluna também utiliza processos mentais (“*I think*” e “*Americans think*”) tanto para si, quanto para os americanos, indicando o julgamento que ela e que os americanos fazem sobre o assunto invenção do avião.

Ainda analisando campo, a metafunção experiencial também revela

substantivos (vocabulário) específicos do assunto invenção do avião: “*dirigibles*”, “*gliders*” e “*flight*”. E quanto à transitividade das orações do texto da aluna Ka, as circunstâncias utilizadas detalham os argumentos expressos através dos processos materiais. Neste caso, por exemplo, a aluna detalha que o voo dos irmãos Wright durou 12 segundos (circunstância de tempo), ao passo que o voo de Santos Dumont rodeou a torre Eiffel (circunstância de lugar). Embora os advérbios se refiram a circunstâncias diferentes, a aluna tem a intenção de esclarecer que o voo de maior qualidade foi o de Santos Dumont, pois, entre durar 12 segundos e sobrevoar uma torre altíssima, ela deixa implícito para o julgamento do leitor que rodear a torre é mais difícil e, portanto, tem maior mérito.

O título do texto final “*Who made the first flight?*” demonstra um questionamento que revela a relação interpessoal entre escritor e leitor. A frase, no modo interrogativo, colocada no título do texto, é um movimento inicial para um diálogo com seu público-alvo. A aluna também demonstra engajamento com o assunto tratado através das expressões “*it doesn’t matter*”, “*I think so*” e “*but yes the people*”.

Com relação ao processo mental “*I think*”, este também indica um tema interpessoal que projeta a opinião da aluna diante de seu público-alvo.

A não ser pelo título, as demais orações do texto final da aluna Ka são declarativas e demonstram os julgamentos que ela faz sobre Santos Dumont, os irmãos Wright e o povo americano. É por meio do modo declarativo que a aluna apresenta seus argumentos aos seus leitores. Por exemplo, ao dizer que os americanos acham que os irmãos Wright inventaram o avião porque o país influencia as pessoas, a aluna rebate dizendo que o importa não é o país, mas

sim as pessoas. Isso revela que, embora o texto tenha sido escrito tendo por público-alvo os visitantes da Feira Cultural (público geral) e também a professora e os colegas de classe (público especializado no assunto), é importante considerar a relação interpessoal entre a aluna e o povo americano, pois essa relação se revela através dos processos mentais de julgamento “*I think*” e “*Americans think*”. Além disso, essa relação interpessoal com o povo americano foi influenciada pela intervenção pedagógica. Durante as aulas, foi realizada uma tarefa em que a professora solicitou que os alunos encontrassem a biografia de Santos Dumont em um site americano (quando a professora sabia que essa biografia não constava nesse site). O intuito era que os alunos verificassem que Santos Dumont não havia sido incluído nesse site, porque ele não era considerado inventor do avião do ponto de vista daquele site, cuja origem é americana. Essa tarefa já foi analisada nessa dissertação, no capítulo sobre Monitoramento dos Processos de Aprendizagem, e demonstrou que, embora não houvesse informações sobre Santos Dumont nesse site, a aluna Ka recorreu a informações de outro site para poder completar a tarefa. Durante a correção desse exercício, entretanto, o aluno Ke havia escrito que “*I discovered the americans thinks only the Wright Brothers who made a flaying machine, and not Santos Dumont*”, levantando o assunto sobre o crédito da invenção devido ao país de origem, aspecto que também foi trabalhado na intervenção. A aluna ficou sabendo da descoberta do aluno Ke e demonstrou não concordar com esse site, pelo fato dele não considerar Santos Dumont como possível inventor do avião. A aluna Ka, portanto, procurou argumentar em seu texto que discordava dos americanos quanto à desconsideração de Santos Dumont, mas não obteve sucesso em sua

declaração por falta de coesão com os recursos linguísticos que utilizou. A aluna, para discordar dos americanos, disse “*I think so*”, expressão de engajamento utilizada para concordar. Ela deveria, no entanto, ter usado a expressão “*I don’t think so*”. Em conferência realizada com a aluna, ela também destacou que seu objetivo ao elaborar esse texto final era “mudar a opinião das pessoas”, porque ela considerava que “não importa o país da pessoa e sim o que ela fez”.

Quanto à análise de modo do texto final da aluna Ka, esta utilizou temas não-marcados como “*I think*”, “*their flight*”, “*He*” e “*The americans*”. O grau de formalidade se mostrou adequado para um texto de opinião, no qual a aluna procura seguir a estrutura esquemática do gênero, colocando um título, expondo os argumentos e fazendo o fechamento do texto para concluir sua opinião através de argumentos. Entretanto, existe uma incoerência quanto à conclusão do texto dessa aluna. Em sua conclusão, ela elabora que “o que importa não é o país, mas sim as pessoas”, sendo que sua tese era defender Santos Dumont enquanto inventor do avião. A aluna acaba por concluir um assunto referente à credibilidade dos inventores e à influência da nacionalidade. Essa conclusão, porém, se refere ao parágrafo argumentativo anterior, no qual a aluna diz que os americanos pensam que foram os irmãos Wright que inventaram o avião, porque o país (a nacionalidade) influencia as pessoas. A utilização de “*I think so*” ao invés de “*I don’t think so*” pode ter interferido na relação do texto, uma vez que essa falta de coesão pode ter trazido falta de entendimento do texto para o público-alvo da feira cultural.

Ainda sobre a coesão do texto final, notamos que nos parágrafos iniciais, a aluna procura desfazer possíveis ambiguidades em seu texto ao utilizar

anáforas referentes aos temas escolhidos em suas orações. Como deste caso, a oração “*He (Santos Dumont) talked to the press and wright brothers kept secret*”. Nesta oração constatamos o tema *He* que se refere a Santos Dumont. A aluna pode ter colocado a referência à anáfora Santos Dumont no uso do pronome *He* porque considerou que seu leitor poderia não saber sobre quem ela estava falando, desfazendo uma possível ambiguidade. Entretanto, essas anáforas entre parênteses não precisariam ser colocadas, pois o texto seria entendido, uma vez que Santos Dumont é uma pessoa (o referente *He* é suficiente) e os irmãos Wright são duas pessoas (o referente *they* é suficiente).

Concluindo, através das análises de campo, relação e modo contrastando o texto inicial com o texto final, consideramos que a Aluna Ka demonstrou desenvolvimento em sua escrita no que diz respeito ao texto de opinião e à noção dos conceitos de campo, relação e modo. Vale também destacar o quanto a instrução influenciou a escrita dos textos inicial e final (*tool and result* – Newman and Holzman, 1993) e o quanto a intervenção serviu para modificar e expandir (Magalhães, 2009) o conhecimento da aluna. Embora a aluna tenha elencado como argumentos os fatos extraídos das biografias lidas, o fato que a aluna expressou como o que mais a influenciou no decorrer da intervenção, foi a falta de consideração de Santos Dumont como possível inventor do avião pelo site americano consultado. A aluna Ka termina seu texto se referindo a esse argumento, ao criticar o crédito da invenção simplesmente por causa da nacionalidade do inventor. O debate sobre isso ocorreu em sala de aula, a aluna o vivenciou e declarou essa experiência no campo de seu texto: a metafunção experiencial serviu para a aluna relatar fatos por ela verificados e sentidos como injustos, conforme mostra no engajamento

representado pela expressão “*it doesn't matter*”, por exemplo. Essa crítica da aluna Ka foi foco em seu texto final, o que também ficou explicitado em conferência realizada com a professora-pesquisadora. Nessa conferência realizada ao término da intervenção, foi perguntado à aluna Ka qual foi seu objetivo ao escrever aquele texto e ela respondeu que seu objetivo era “mudar a opinião das pessoas”. Quando perguntada, então, qual opinião ela gostaria de passar para as pessoas, a aluna Ka afirmou “que não importa o país da pessoa e sim o que ela fez”.

A aluna Ka demonstrou conhecer a estrutura do gênero texto de opinião, pois buscou um título convidativo, expos argumentos e concluiu seu texto. Para comprovar a veracidade da invenção de Santos Dumont, a aluna Ka colocou, para ilustrar seu texto, fotos da imprensa demonstrando Santos Dumont a bordo do avião 14-bis. Essa aluna, em seu texto final, demonstrou uma reflexão mais ampla quanto ao assunto invenção do avião, pois detalhou as circunstâncias do voo de Santos Dumont e dos irmãos Wright, numa comparação que comprova porque ela é a favor de Santos Dumont. A inclusão do assunto credibilidade da invenção também foi explorado pela aluna, que procurou levar esse debate a seu público-alvo na da escrita de seu texto. Como reflexo da intervenção, o texto final da aluna Ka demonstra que ela adquiriu uma noção de campo, relação e modo e utilizou para construir seu texto. Por fim, a intencionalidade de escrita da aluna era mudar a opinião das pessoas, conforme apontado por ela mesma na conferência com a professora.

7.2 Análise do Aprimoramento da Escrita do Aluno Ke

Quadro 20 – Textos Inicial e Final do Aluno Ke

Aluno Ke	
Texto Inicial	Texto Final
<p><i>I think Wright Brothers invented the airplane because they had flew three years earlier than Santos Dumont.</i></p>	<p>Who?</p> <p><i>People don't know who made the first airplane to fly: the Wright Brothers or Alberto Santos Dumont.</i></p> <p><i>I think was the Wright Brothers who flew it first, because in the texts that I read, they made their first flight three years earlier than Santos Dumont, in 1903, but Alberto had the press, and the Wright Brothers didn't.</i></p> <p><i>They both had a flight but in different years. I think it was the Wright Brothers that flew first in Kitty Hawk, but was secret.</i></p> <p><i>The Wright Brothers flew in 1903 in Kitty Hawk and Santos Dumont in 1906 around the Eiffel Tower.</i></p>

O campo do texto inicial do aluno Ke se refere a uma tarefa escolar na qual os alunos opinam sobre o inventor do avião (assunto). O aluno inicia seu texto utilizando um verbo que indica o processo mental (*think*), no qual ele projeta sua opinião. Este processo mental “*I think*” foi dado como dica pela professora, para os alunos iniciarem o parágrafo. O aluno seguiu a dica, completando o início de frase sugerida (“*I think _____ invented the airplane because _____*”).

O argumento que defende a opinião do aluno Ke foi elencado no uso do processo material “*had flew*”. Como a escolha do processo está diretamente

ligada aos participantes (Eggins, 1994), vale destacar que o tempo verbal desse processo contribui com a argumentação, pois o aluno usa *past perfect* indicando anterioridade, ou seja, indicando que os irmãos Wright voaram antes de Santos Dumont. Contudo, o tempo verbal (*past perfect*) utilizado pelo aluno não foi ensinado no decorrer das aulas. O aluno, provavelmente, utilizou esse tempo verbal ao estabelecer uma relação com a língua portuguesa, dando a ideia de anterioridade, ou seja, do que havia acontecido antes. Outra explicação para a utilização desse tempo verbal pode ter sido a ajuda de um adulto na finalização da escrita do texto. O aluno Ke também utilizou a circunstância de tempo “*three years earlier*” que detalha que os irmãos Wright voaram antes de Santos Dumont.

A relação do texto inicial do aluno Ke revela a metafunção interpessoal entre professora e aluno, além de engajamento e participação do aluno nas tarefas escolares. O engajamento do aluno se deve à obediência em atender ao formato sugerido para escrever seu texto: um parágrafo de opinião.

Quanto ao modo do texto inicial, notamos o tópico declarativo “*I think*”, sobre o qual o aluno desenvolve seus argumentos. É o rema dessa oração que qualifica a opinião do aluno, de que os irmãos Wright voaram antes de Santos Dumont. O pronome “*they*”, usado como referência a *Wright Brothers*, confere coesão ao texto do aluno, bem como a conjunção “*because*” (embora essa tenha sido sugerida pela professora, conforme dito na análise do texto inicial da aluna Ka).

O campo do texto final do aluno Ke está inserido na Feira Cultural realizada no colégio, que foi a atividade social que motivou a escrita do texto. É importante destacar que o campo também se refere à atividade escolar de

construir um texto persuasivo. O campo desse texto revela, portanto, um texto de opinião escolar sobre o inventor do avião (assunto).

Analisando a transitividade desse campo, o aluno utilizou orações com processos materiais (*“invented”, “had”, “flew”, “had the press e made”*), de modo a elencar argumentos que defendiam seu posicionamento. Além disso, o principal argumento utilizado pelo aluno Ke, no texto final, retoma o argumento utilizado no texto inicial: o processo “voou”, na circunstância de tempo (*“three years earlier”*), que revela anterioridade de ação para os Irmãos Wright. Outras circunstâncias, utilizadas pelo aluno para detalhar o argumento que confere anterioridade ao voo dos irmãos Wright, foram: *“first”, “in 1903”, “in Kitty Hawk”, “in 1906”, “around the Eiffel Tower” e “in different years”*. Essas são as circunstâncias que ele aponta para comparar os dois possíveis inventores do avião. Essas circunstâncias selecionadas pelo aluno detalham os argumentos expressos também através dos processos materiais. Por exemplo, o aluno detalha que: os irmãos Wright voaram antes (*“flew it first”*); que Santos Dumont teve a presença da imprensa (*“had the press”*) registrando seu voo, e os irmãos Wright não tinham- aqui utilizou o tag *“didn’t”* para negar o processo *“had the press”*. A frase de conclusão *“The Wright Brothers flew in 1903 in Kitty Hawk and Santos Dumont in 1906 around the Eiffel Tower”* é retomada, portanto, como argumento principal do texto final do aluno Ke.

No que concerne à relação do texto final do aluno Ke, ela está entre professora-aluno e também aluno-visitantes da feira cultural. O título do texto revela a metafunção interpessoal quando o aluno indaga *“Who?”*, uma frase interrogativa que indica demanda (Eggins, 1994: 149), ou seja, que inicia o diálogo do escritor com seu público-alvo. Embora esse texto não seja um

diálogo, mas uma exposição, é assim que o aluno Ke inicia a interação com sua audiência.

O aluno também busca demonstrar credibilidade junto a seu público-alvo através da frase “*in the texts that I read*”. Essa referência apresentada (Eggin, 1994) causa efeito no leitor, uma vez que o escritor demonstra que seu embasamento vem dos seus estudos, ou seja, dos fatos sobre a veracidade do primeiro voo, realizado pelos irmãos Wright.

O processo mental “*I think*” também indica interpessoalidade, na qual o aluno projeta sua opinião diante de seu público-alvo. Essa projeção é reforçada no parágrafo conclusivo, pois o aluno utiliza esse processo mental para introduzir e para concluir seu texto.

Exceto pelo título interrogativo, o modo do texto final do aluno Ke é composto por orações afirmativas no modo declarativo, defendendo os irmãos Wright como inventores do avião. O aluno demonstra um texto coerente, mas também repetitivo, pois ele mantém o centro no argumento de anterioridade do voo. Os temas selecionados pelo aluno Ke são temas não marcados: “*people*”, “*I think*”, “*the Wright Brothers*” e “*they*”. Existe também o tema marcado “*but*”, com rema “*was secret*”, que demonstra a apreciação do aluno em relação ao voo dos irmãos Wright. O aluno Ke reconhece, dessa forma, um ponto negativo do voo dos irmãos Wright, continuando a promover uma discussão sobre os dois possíveis inventores do avião.

Com relação ao grau de formalidade empregado pelo aluno, este se mostrou adequado ao texto de opinião, bem como à estrutura de seu texto: o aluno coloca título, introdução, expõe os argumentos e conclui retomando o argumento principal, o que confere ao texto coerência textual e de gênero.

Por fim, concluímos que o aluno Ke demonstrou melhoras em seu texto final, visto que, nele, por exemplo, retoma o argumento apresentado em seu texto inicial, mas realiza expansões detalhadas por meio das circunstâncias “*in 1903*”, “*in Kitty Hawk*”, “*in 1906*” e “*around the Eiffel Tower*”. Esse aluno também amplia seus argumentos através de processos materiais que indicam ações determinantes, como o voo de Santos Dumont, que teve a presença da imprensa. O aluno também inclui sua apreciação através do processo relacional indicando que o voo dos irmãos Wright foi secreto (“*was secret*”).

Além do exposto, o aluno aprimorou sua escrita quanto ao conceito de relação. Quando, por exemplo, em conferência realizada com a professora-pesquisadora, lhe foi perguntado qual era seu objetivo ao construir aquele texto, ele afirmou que sua intenção era “convencer as pessoas que os Wright Brothers que inventaram/ que fizeram o primeiro voo com o avião”. Para tanto, o aluno considerou necessário usar argumentos, afirmando que quem voou antes foram os irmãos Wright. Para o aluno essa era a maior evidência para atribuir a invenção do avião e foi por meio dela que o aluno compôs seu texto e promoveu coerência nele, retomando na conclusão o posicionamento de sua tese.

7.3 Análise do Aprimoramento da Escrita da Aluna Ki

Seguem textos iniciais e finais, bem como análises referentes à aluna Ki.

Quadro 21 – Textos Inicial e Final da Aluna Ki

Aluna Ki	
Texto Inicial	Texto Final
<p><i>I think Alberto Santos Dumont invented the airplane because he was the first to fly to be recognized with awards and championships flight. With regard to the Wright Brothers, we can tell, there were some projects that were not successful and unrecognized. Only Santos Dumont has been welcomed by Europeans and became known as the first man to fly.</i></p>	<p style="text-align: center;">Santos Dumont invented the airplane</p> <p><i>I think Santos Dumont invented the airplane because his airplane had an engine, and airplane of Wright Brothers no engine, it was a glider.</i></p> <p><i>He called the press to see the airplane but the airplane of Wright Brothers was a secret and nobody knew of the airplane.</i></p> <p><i>Was in September 1906 Santos Dumont flew the "14-bis".</i></p> <p><i>And because Santos Dumont study in Paris Machines in 4 years.</i></p> <p><i>So I think Santos Dumont because he called the press to see the airplane and began to be called "father of aviation".</i></p> <p><i>So Santos Dumont invented the airplane.</i></p>

Igualmente aos textos iniciais dos alunos Ka e Ke, o campo do texto da aluna Ki se refere a uma tarefa escolar. Dessa forma, no uso de significados experienciais a aluna opina sobre o inventor do avião (assunto).

Quanto à transitividade do texto inicial da aluna Ki, foram elencados quatro diferentes processos:

Quadro 22 – Tipos de Processos no Texto Inicial da Aluna Ki

Processo Material	Processo Relacional	Processo Existencial	Processo Mental
<p><i>“Invented”</i></p> <p><i>“and became known as the first man to fly”.</i></p> <p><i>“Only Santos Dumont has been welcomed by Europeans”</i></p>	<p><i>“he was the first to fly to be recognized with awards and championships flight”</i></p> <p><i>“that were not successful and unrecognized”</i></p>	<p><i>“there were some projects”</i></p>	<p><i>“I think”</i></p>

Diferentemente dos alunos Ka e Ke, que utilizaram principalmente processos materiais para elencar argumentos que defendessem seu posicionamento, a aluna Ki utilizou quatro tipos de processos. Considerando-se que os processos elencados estão diretamente relacionados aos participantes, a aluna também elencou diversos deles, como: *“Santos Dumont”, “airplane”, “awards and championships”, “Wright Brothers”, “projects”, “European” e “man”*. Foi em torno desses participantes que os processos se realizaram, com o intuito não apenas de mostrar o que esses participantes fizeram (processos materiais), mas quem eles eram (processos relacionais).

Os processos relacionais (“*he was the first*” e “*that were not successful*”) marcam os argumentos selecionados pela aluna Ki, uma vez que essa aluna centrou-se também na ideia de anterioridade de reconhecimento como inventor com credibilidade, ou seja, considerado pelos europeus. A aluna qualifica Santos Dumont e desqualifica os irmãos Wright no uso dos processos relacionais, pois, segundo ela, os irmãos Wright tiveram projetos que não obtiveram sucesso e, portanto, não foram reconhecidos.

A aluna Ki conclui seu texto inicial retomando seu argumento posto na expressão do processo relacional “*he was*”, pois reforça que Santos Dumont foi o primeiro homem a voar.

No aspecto relação, a aluna demonstrou comprometimento com a professora em termos de obediência e também apelo para agradá-la, pois escreveu três frases, enquanto os demais alunos (Ka e Ke) escreveram apenas um parágrafo. A aluna, portanto, procurou escrever mais do que lhe foi solicitado, demonstrando engajamento, capricho e hierarquia (no sentido de obediência e buscar agradar a professora) diante da situação escolar na qual se encontrava.

Quanto à variável modo, o texto inicial da aluna Ka demonstra uma organização textual coesa por utilizar expressões que conectam orações. Entretanto, essas expressões não condizem com a linguagem da aluna ou com a linguagem utilizada em sala de aula, ou seja, a aluna buscou essas expressões, provavelmente, com a ajuda de um adulto ao realizar o texto inicial, já que esse texto foi escrito como lição de casa. Embora a linguagem esperada para ser utilizada nos textos iniciais não seja tão informal, a expressão “*with regard to*” e o processo “*has been welcomed*” revelam uma

formalidade não condizente com o contexto dessa tarefa escolar.

O texto inicial da aluna Ki foi centrado nos temas “*I think*”, “*he was*”, “*with regard to the Wright Brothers*” e “*only Santos Dumont*”. Os temas desenvolveram, portanto, as ideias referentes ao posicionamento da aluna (“*I think*”) e à identificação de quem foi Santos Dumont (“*he was*” e “*only Santos Dumont*”), bem como sobre quem foram os irmãos Wright (“*with regard to the Wright brothers*”).

Em seu texto final, a aluna Ki atuou no mesmo campo em que os alunos KA e Ke: Feira Cultural e atividade escolar direcionada à elaboração de um texto persuasivo sobre o assunto invenção do avião.

Quanto à transitividade de seu texto final, a metafunção experiencial revela que a aluna constata fatos (que são também argumentos) por meio dos processos materiais “*had*”, “*called*” e “*flew*”. Esses argumentos são diferentes do argumento elencado no texto inicial, de forma que, os argumentos utilizados pela aluna em seu texto final remetem aos fatos lidos em sala de aula através do estudo das biografias de Santos Dumont e dos irmãos Wright. A aluna, assim como em seu texto inicial, utiliza processos relacionais para identificar apreciação e circunstância. Como exemplo disso, temos, no texto em questão, o voo dos irmãos Wright que foi secreto (“*was secret*” - apreciação) e o voo de Santos Dumont que foi em 1906 (“*was in 1906*” – circunstância de tempo).

No que se refere à relação no texto final da aluna Ki, este, igualmente aos textos finais dos alunos Ka e Ke, revela uma relação professor-aluno e aluno-visitantes da feira cultural. Mas, diferentemente dos alunos Ka e Ke, que estabeleceram diálogo com seu público-alvo em seus títulos (orações no modo interrogativo), a aluna Ki empregou uma oração no modo declarativo como seu

título: “*Santos Dumont invented the airplane*”. E foi com base nessa frase que a aluna elaborou seu texto expositivo, com frases declarativas. A aluna, então, demonstrou compreender a relação de seu texto instaurada em seu título, pois afirmou, em conferência com a professora, que “porque para mim ele inventou o avião, então eu tive que contar porque que eu achava isso. Então eu coloquei “*Santos Dumont invented the airplane*” para poder chamar a atenção das pessoas para elas se interessarem”.

A análise de modo do texto final da aluna Ki nos permite verificar que a aluna procurou organizar um texto coerente, no qual a conclusão retomasse a tese inicial através da afirmação de que Santos Dumont inventou o avião. Nesse sentido, a aluna demonstrou consciência dessa conclusão ao afirmar, em conferência realizada com a professora, que usou bastante a conjunção *so* “para as pessoas saberem, por exemplo, é uma conclusão de tudo o que eu acho”.

Quanto à linguagem utilizada pela aluna, esta revela um grau de formalidade adequado ao texto de opinião e também uma linguagem condizente com a realidade das aulas que a aluna Ki frequentou.

Além do já exposto, a aluna utiliza anáforas para se referir a Santos Dumont: “*his airplane*” e “*he called the press*”, conferindo coesão a seu texto. Entretanto, a falta de proficiência da aluna Ki pode ter comprometido o entendimento do texto em alguns pontos. Como exemplo disso, temos que, quando a aluna afirma que o avião de Santos Dumont tinha motor e o dos irmãos Wright não, a aluna coloca “*his airplane had an engine and airplane of Wright brothers no engine*”. Essa aluna não dominava a língua inglesa o suficiente para redigir a estrutura “*the airplane of the Wright Brothers didn't*

have an engine". Ela também não utilizou o *simple past* na oração "*and because Santos Dumont study in Paris Machines in 4 years*". Neste caso, a aluna provavelmente quis dizer que Santos Dumont estudou em Paris por 4 anos, então ela deveria ter usado a expressão "*for four years*" para se referir à circunstância de tempo. Essa oração também parece solta no texto, pois a conjunção "*because*" indicaria uma causa, e a oração não se presta a isso. Na verdade a aluna procura qualificar Santos Dumont, por haver estudado em Paris por 4 anos, então coloca uma frase desconexa das demais.

Os temas das orações do texto final da aluna Ki são, principalmente, temas não-marcados, como "*I think*", "*his airplane*" e "*he called*". Também foi empregado o tema marcado "*was in September 1906*", que revela a influência da língua portuguesa, na qual é possível iniciar essa frase sem sujeito. Em inglês, diferentemente, seria necessário o sujeito "*it*".

Por fim, concluímos ao longo da análise de campo, relação e modo, que a aluna Ki elaborou um texto final com linguagem mais apropriada, ou seja, não utilizando expressões que não parecessem de sua própria linguagem e da linguagem utilizada no contexto em questão, como "*with regard to*". Esse texto final da aluna demonstra sua linguagem que, embora influenciada pelas biografias lidas e pelas aulas, não demonstra haver sido, em maior parte, elaborada por um adulto.

Além disso, a aluna procurou promover uma discussão em seu texto, qualificando Santos Dumont através de processos materiais ("*had an engine*" e "*called the press*") e desqualificando os irmãos Wright ("*no engine*" e "*was secret*").

Nesse texto final, a aluna não demonstra a relação de hierarquia e apelo

para agradar a professora que demonstrou em seu texto inicial, portanto ela procura redigir um texto persuasivo mobilizando os recursos que aprendeu, como estrutura esquemática (tese e retomada de tese na conclusão), além da utilização de argumentos fatuais. A aluna estava ciente de seu público-alvo e de suas intenções, conforme explicitado em conferência realizada com a professora-pesquisadora. Quando lhe foi perguntado qual havia sido seu objetivo ao escrever aquele texto final, ela afirmou “Eu quis escrever esse texto/ eu tinha que escrever pra poder mostrar pras pessoas que vieram na feira cultural... pra mostrar quem inventou o avião e os argumentos e porque”. Ela também explicou seu principal argumento esclarecendo sobre a qualidade de um avião, ter motor ou não, afirmando que “porque... eu acho que ele/quando ele inventou ele fez um avião com... motor e... o avião é considerado avião mesmo quando tem motor quando não tem motor é considerado *glider*”. Essa compreensão do avião foi proporcionada pelo estudo no decorrer da intervenção; e até o próprio vocabulário *engine* e *glider*, por ser específico, demonstra o quanto os alunos estudaram sobre o campo em que atuaram.

Para comprovar a credibilidade de Santos Dumont, a aluna incluiu fotos da imprensa demonstrando que ele realmente voou com o 14-Bis na data apontada por ela (1906).

7.4 Conclusão da Análise do Aprimoramento da Escrita dos Alunos

As análises dos textos iniciais e finais escritos pelos alunos visaram a responder a seguinte pergunta de pesquisa: 2) De que modo a intervenção

realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês dos alunos?

Quanto ao aprimoramento da escrita dos alunos Ka, Ke e Ki, podemos destacar os seguintes aspectos:

- Quantidade e qualidade dos argumentos utilizados;
- Utilização correta da estrutura esquemática do texto persuasivo - título, defesa de opinião, argumentos para defender opinião e conclusão;
- Intenção de convencer o público-alvo (conceito de relação).

A intervenção realizada objetivou ensinar o texto persuasivo e contribuir com o insumo de argumentos possíveis de serem utilizados. Quanto a isso, as biografias de Santos Dumont e dos irmãos Wright, por exemplo, trouxeram fatos sobre a invenção do avião que são evidências comprobatórias da veracidade desses inventores quanto à invenção que lhes é creditada. As biografias permitiram, portanto, que os alunos escolhessem fatos para serem usados como argumentos em sua escrita, de modo que um gênero foi utilizado para se escrever outro, ou seja, as biografias foram utilizadas para os alunos escreverem os textos persuasivos. O quadro a seguir elencou os argumentos utilizados pelos alunos em seus textos iniciais e finais.

Quadro 23 - Argumentos utilizados nos textos finais

Argumento utilizado	Aluna Ka	Aluna Ka	Aluno Ke	Aluno Ke	Aluna Ki	Aluna Ki
	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final
<i>Turned around the Eiffel Tower</i>	✓	✓				
<i>Stayed in the air so long</i>	✓	✓				
<i>Wright Brothers made gliders and Santos Dumont airplanes and dirigibles</i>		✓				✓
<i>Talked to the Press/ Kept secret</i>		✓		✓		✓
<i>It doesn't matter the country, but the people</i>		✓				
<i>Flew three years earlier</i>			✓	✓		
<i>He was recognized with awards and championships flight</i>					✓	
<i>There were some projects that were not successful and unrecognized</i>					✓	
<i>He has been welcomed by Europeans</i>					✓	

O quadro demonstra que a maioria dos argumentos escolhidos pelos alunos se refere a processos materiais que indicam fatos, e estes evidenciam a veracidade da invenção. Portanto, a credibilidade do inventor está sendo defendido pelos alunos, como, por exemplo, as alunas Ka e Ki optaram por defender Santos Dumont. Dessa forma, as duas utilizaram o argumento

“qualidade da invenção” em seus textos finais ao dizerem que Santos Dumont fez aviões e dirigíveis, ao passo que os irmãos Wright fizeram apenas planadores (sem motor). Esse argumento não esteve presente no texto do aluno Ke, porque ele optou por defender os irmãos Wright. Para o aluno Ke, portanto, o argumento que justificou sua opção foi o de “anterioridade do voo”, conforme marcado por ele, tanto em seu texto inicial, quanto em seu texto final.

Já o argumento que se refere à cobertura da imprensa, como aspecto que confere veracidade à invenção, esteve presente nos três textos finais. Entretanto, no texto do aluno Ke esse não foi propriamente um argumento, mas uma discussão. O aluno Ke, embora defendesse os irmãos Wright, revelou um ponto negativo na credibilidade da invenção deles: a ausência da imprensa.

A aluna que mais expandiu seus argumentos, em termos de quantidade e também de diversidade, foi a aluna Ka. Em seu texto inicial, por exemplo, ela elencou dois argumentos. Em seu texto final, a aluna manteve esses dois argumentos e acrescentou mais três que se referem à qualidade do avião e à veracidade da invenção comprovada pela imprensa.

O aluno Ke manteve como argumento principal e único, tanto no texto inicial quanto no texto final, a anterioridade do voo, pelo fato dos irmãos Wright terem voado três anos antes de Santos Dumont. Em seu texto final, o aluno Ke expandiu esse argumento nos parágrafos, retomando-o na conclusão. Já a aluna Ki, embora tenha diminuído o número de seus argumentos em seu texto final (foram dois argumentos no texto final e três no texto inicial), nele demonstrou argumentos fatuais específicos e mais comprobatórios do que os argumentos utilizados no texto inicial. Por exemplo, no texto inicial a aluna dizia que Santos Dumont foi aclamado pelos europeus (esse texto provavelmente foi

escrito com o auxílio de um adulto, por ter sido solicitado como lição de casa). Embora esse argumento revele credibilidade, ele não comprova a invenção de Santos Dumont por si só. No texto final, a aluna demonstra, diferentemente, argumentos comprobatórios: o avião de Santos Dumont tinha motor e seu voo teve a cobertura da imprensa.

Esse quadro nos revela que os alunos procuraram utilizar argumentos que comprovassem a invenção do avião. O quadro permite, portanto, constatar que as alunas Ka e Ki demonstraram uma evolução no embasamento da argumentação. Essas alunas elencaram, em seus textos finais, mais argumentos fatuais comprobatórios da invenção do avião. O aluno Ke, contudo, se manteve no embasamento argumentativo de seu texto inicial, pois, embora tenha realizado expansões, utilizou o mesmo argumento em seus textos inicial e final. E mesmo em seu texto inicial, o aluno Ke já apontava um aspecto que conferia veracidade à invenção dos irmãos Wright: a anterioridade do voo.

No aspecto “utilização da estrutura esquemática”, os alunos Ka e Ke demonstraram conhecer a necessidade de se estabelecer um título para dialogar com a audiência. Dessa forma, esses escolheram uma pergunta como título, de modo a chamar a atenção para quem realizou o primeiro voo. Já a aluna Ki, em seu título, utilizou uma frase afirmativa declarando que Santos Dumont inventou o avião.

Os alunos Ka, Ke e Ki respeitaram a estrutura esquemática do texto de opinião e retomaram, em suas conclusões, o argumento principal defendido em seus textos: a aluna Ka retomou o argumento sobre a credibilidade do inventor relacionada à nacionalidade; o aluno Ke retomou o argumento sobre a anterioridade do voo, e a aluna Ki retomou o argumento de veracidade da

invenção por ter existido cobertura da imprensa.

Quanto à intenção persuasiva ao redigir o texto final, os três alunos demonstraram que objetivaram atingir sua audiência: os visitantes da Feira Cultural Escolar. Sendo assim, ao objetivar “mudar a opinião das pessoas”, a aluna Ka não centrou seus argumentos somente na defesa de Santos Dumont como inventor, pois a aluna procurou destacar que não devemos julgar o inventor apenas por sua nacionalidade quando queremos atribuir-lhe credibilidade. Já o aluno Ke objetivou “convencer as pessoas” e a aluna Ki procurou “mostrar para as pessoas” quem foi o verdadeiro inventor do avião.

Quanto aos depoimentos dos alunos Ka, Ke e Ki, nas conferências realizadas com a professora, estes demonstram que eles estavam cientes do conceito relação, ou seja, sabiam que deveriam causar o efeito persuasivo na audiência para quem escreveram seus textos.

8. Conclusão

O ensino do texto persuasivo em inglês para o Ensino Fundamental I objetivou melhorar o embasamento para a argumentação dos alunos e desenvolver neles a consciência persuasiva. Para tanto, foi traçado um trabalho de pesquisa de mestrado que envolveu as seguintes etapas: a) avaliação diagnóstica; b) intervenção rumo a mudanças qualitativas sobre as concepções dos alunos em relação à função persuasiva dos textos, bem como o ensino do texto persuasivo e dos conceitos de campo, relação e modo; c) análise de resultados. Essa dissertação, portanto, descreve e analisa os efeitos obtidos através de um ensino traçado conforme as ações de

aprendizagem da pedagogia davydoviana (1988). Tudo isso dentro do cotidiano escolar dos alunos envolvidos: as aulas de inglês como língua estrangeira no 5º ano do Ensino Fundamental.

Foram elaboradas duas perguntas de pesquisa: 1) A intervenção para o ensino de LEC baseado na abordagem davydoviana e na escola de gênero australiana desenvolveu nos alunos a consciência persuasiva? Se sim, como? Se não, por quê? e 2) De que modo a intervenção realizada melhorou o embasamento para a argumentação da escrita de texto de opinião em inglês dos alunos? Para responder a essas perguntas de pesquisa, foram realizadas perguntas durante a intervenção com o intuito de verificar momentos de percepção dos alunos com relação aos objetivos persuasivos dos textos. Essas perguntas compreenderam a ação davydoviana “Monitoramento dos Processos de Aprendizagem”. Também foram solicitadas produções escritas aos alunos antes e após a intervenção com o intuito de averiguar os impactos desse ensino sobre a escrita dos alunos. Outra maneira de verificar as intenções dos alunos ao redigirem seu texto final foram as conferências realizadas ao final da intervenção.

A análise de dados revelou, por meio da ação Monitoramento dos Processos de Aprendizagem, que os alunos expandiram suas percepções sobre os objetivos dos textos persuasivos estudados em sala de aula. Durante a intervenção, foram realizados exercícios durante os quais os alunos puderam notar a composição da estrutura esquemática, bem como de campo, relação e modo de textos persuasivos. Ao final da intervenção, os alunos redigiram textos persuasivos para serem expostos na Feira Cultural Escolar. Esses textos finais tratavam do inventor do avião. Mas, diferentemente dos textos produzidos

antes da intervenção, quando as noções de campo, relação e modo não haviam sido ensinadas, a análise dos textos finais redigidos pelos alunos e depoimentos dados por eles, nas conferências realizadas ao término da intervenção, mostraram que os alunos tinham consciência de que o objetivo de seus textos finais era a persuasão: persuadir os visitantes da feira cultural sobre quem inventou o avião.

8.1 Contribuições da Pesquisa

Essa pesquisa de mestrado contribuiu com as seguintes áreas: a) Ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC); b) Ensino através de Gêneros Textuais; c) Ensino de Escrita em Língua Estrangeira; d) Teoria da Atividade Sócio Histórico e Cultural (TASHC); e) Análise Textual sob a Ótica da Linguística Sistêmico Funcional.

Assim, essa pesquisa contribuiu com a área de LEC por ter objetivado ensinar a escrita, habilidade pouco explorada na área. Nesse caso, o trabalho com o texto persuasivo procurou romper barreiras no que diz respeito aos gêneros que fazem parte do cotidiano infantil, de modo a oferecer uma alternativa para o ensino por meio de gêneros, que pode e deve contemplar não apenas histórias infantis, por exemplo.

Quanto à operacionalização do ensino através das ações de aprendizagem davydovianas (1988), essa se constituiu como um meio para se atingir os objetivos de ensino e de desenvolvimento. Dessa forma, a intervenção utilizou o gênero textual persuasivo como objeto de ensino para promover o desenvolvimento da consciência persuasiva e a melhora da escrita.

Existem muitas propostas de ensino por meio de gêneros textuais, mas faltam estudos que avaliem esse tipo de aprendizagem. Portanto, a aplicação desse ensino se faz necessária não apenas para ilustrar as possibilidades de aprendizagem, mas também para viabilizar que o ensino seja implementado em outros contextos.

A intervenção de ensino proposta por essa pesquisa foi inovadora e não se guiou por um livro didático. Dessa forma, os conteúdos e objetivos de ensino foram elaborados para uma situação de aprendizagem específica, diferentemente de guiar o ensino por um livro didático centrado em campos semânticos com temas como cores, animais e roupas (Moura, 2010).

Essa pesquisa esteve calcada na TASHC e contribuiu para ilustrar a instauração de ZDP. Podemos então definir o conceito de ZDP como o espaço entre o ser e o tornar-se (Newman e Holzman, 1993). A análise de dados dessa pesquisa demonstrou como foi instaurada ZDP de modo a ocasionar mudanças na compreensão do texto de opinião e na elaboração desses tipos de textos. Isso ocorreu, principalmente, através da ação de aprendizagem Monitoramento. Além disso, a ZDP foi construída por meio de uma avaliação diagnóstica que averiguou a compreensão dos alunos em relação ao texto de opinião. A ZDP foi instaurada porque o objetivo não foi apenas constatar a percepção dos alunos com relação ao texto de opinião em língua estrangeira, mas lançar tarefas pedagógicas, de modo que essa percepção fosse expandida, com o intuito de conscientizá-los acerca da função persuasiva dos textos. Os estudos sobre crenças, por exemplo, muitas vezes constataam a compreensão das pessoas sobre determinado assunto, mas não intervêm para modificar essa compreensão, seja de professores, seja de alunos.

Em suma, esse estudo teve a intenção de contribuir com o questionamento: “O que, portanto, as crianças aprendem quando são ensinadas a escrever?” (Martin e Rothery, 1981: 3). Essa reflexão requer que sejam ensinados às crianças mais do que ortografia e pontuação, por exemplo. Nesse sentido, o papel do gênero é fundamental no ensino da escrita. Dessa forma, essa pesquisa também objetivou ensinar os conceitos de estrutura esquemática, campo, relação e modo (Eggins, 1994) aos alunos. Embora esses conceitos não tenham sido nomeados, eles foram trabalhados e constituíram parte necessária para que os alunos elaborassem seus textos finais. Além disso, as produções escritas dos alunos também foram analisadas de acordo com a estrutura esquemática e as variáveis de registro. É importante destacar também que a intervenção não procurou ensinar a estrutura esquemática do texto persuasivo como se fosse uma fórmula. O modelo central sobre o que é a persuasão foi utilizado para orientar o ensino das relações básicas que compõem o texto persuasivo. Desse modo, nos textos finais dos alunos, por exemplo, não foi solicitado que eles preenchessem lacunas e formassem a estrutura esquemática do texto persuasivo. Contudo, os alunos conseguiram utilizar essa estrutura em virtude da maneira como aprenderam o que é a persuasão e sua materialização através dos conceitos de estrutura esquemática e de campo, relação e modo (Eggins, 1994) no decorrer da intervenção. As análises das produções escritas dos alunos, sob a ótica da Linguística Sistêmico Funcional, demonstraram que o gênero foi aprendido como um conceito abstrato e não empírico como se fosse uma fórmula.

Essas análises textuais foram reveladoras do processo de aprendizagem dos alunos, porque lidaram especificamente com os textos autênticos

produzidos por eles.

8.2 Limitações da pesquisa

Como o objetivo da intervenção realizada era aprimorar a escrita das crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em língua estrangeira e agir em suas compreensões sobre a função do texto persuasivo, contribuindo para expandi-la, considero que o tempo de duração da intervenção mostrou-se limitado: apenas dois meses e meio. Essa duração esteve relacionada ao bimestre no qual a intervenção foi proposta, respeitando o calendário escolar da instituição em questão. Dessa forma, mais tempo de ensino poderia permitir que a ampliação de conhecimento fosse maior e envolvesse mais áreas que não apenas o tema invenção do avião. A intervenção também poderia ter contemplado uma maior variedade de gêneros que envolvem a persuasão, como, por exemplo, mais propagandas.

Para a análise de dados, poucos alunos foram selecionados como sujeitos de pesquisa. Uma das razões para isso foi o tipo de análise qualitativa proposta. Nem todos os dados coletados foram analisados por completo (modelos centrais e atividades de análise de textos persuasivos, por exemplo), pois o foco para análise de dados nessa pesquisa foram as produções escritas e os momentos de percepção da função persuasiva dos textos. Entretanto, os dados armazenados poderão servir para pesquisas futuras, conforme será discutido adiante.

O colégio onde foi realizada a pesquisa é uma escola particular de classe alta, na qual o ensino de inglês se inicia no maternal, o que faz com que

a maioria dos alunos do 5º ano (faixa etária que participou da intervenção) esteja habituada às aulas de inglês desde a Educação Infantil. Os alunos já possuíam um bom repertório em língua inglesa, o que contribuiu para que acompanhassem o ensino da intervenção. Essas condições seguramente contribuíram para viabilizar a intervenção. Entretanto, a falta de proficiência em inglês pode ter sido um fator que limitou a compreensão e o desenvolvimento de uma minoria de alunos. Isso já era previsto por mim como professora-pesquisadora, por isso houve um trabalho de compreensão linguística durante a intervenção. Desse modo, um dos objetivos foi promover a compreensão do assunto estudado (invenção do avião) e do vocabulário específico (aviação) no decorrer da intervenção, caso contrário, os objetivos da intervenção não seriam cumpridos. Para facilitar a leitura das biografias em L2, por exemplo, foram realizados exercícios de compreensão de vocabulário, verbos e expressões de modo a atingirem o público infantil, como *Picture dictionaries* sobre vocabulário específico de aviação (e.g. *gliders* e *engine*); exercícios para destacar no texto argumentos, nacionalidade do inventor, condições do voo; exercícios para rotular a estrutura esquemática do texto (tese, argumentos, conclusão) e tarefas de casa em forma de pesquisa na internet. Em suma, foram realizados exercícios para facilitar a compreensão dos textos autênticos estudados. Mesmo assim, essas medidas podem não ter garantido a compreensão de todos os alunos. Seria então necessário avaliar a turma toda para averiguar, até mesmo em termos quantitativos, o quanto foi assimilado, seja da compreensão de L2, seja do intuito da intervenção.

Como o objetivo dos textos finais produzidos era atingir uma audiência específica (visitantes da feira cultural), poderiam ter ocorrido mais tipos de

interação na Feira Cultural. Os alunos estavam presentes para apresentar a exposição e recepcionar os visitantes. Contudo, poderiam ter havido mais interações sociais, de modo a questionar o que os alunos haviam escrito, bem como também poderiam ter sido organizados debates ou discussões entre os escritores (alunos) e a audiência (visitantes da Feira Cultural). Para tanto, o conceito de relação (Eggins, 1994) poderia ter sido mais explorado, de modo que os alunos tivessem a chance de notar as peculiaridades dos tipos de audiência em diversos textos persuasivos. Seria necessário que os alunos estudassem o quanto crenças e valores da audiência, por exemplo, podem servir como instrumento para sua compreensão. Desse modo, os alunos aprenderiam que conhecer valores e crenças da audiência constitui fator fundamental para se construir a persuasão, não somente para escolha de argumentos como também o modo (*mode*) para veiculá-los.

Por último, considero que os alunos poderiam ter avaliado campo, relação e modo (Eggins, 1994) das redações uns dos outros e dos textos que eles próprios escreveram, pois essa análise ficou restrita à professora-pesquisadora. Os alunos poderiam também ter verificado, por exemplo, o quanto eles foram persuasivos em seus textos ou o quanto e de que forma eles atingiram a audiência específica. Caso não fosse possível analisar campo, relação e modo, pois esses conceitos foram trabalhados sem serem nomeados, os alunos poderiam ter avaliado os argumentos elencados por eles e pelos colegas nos textos iniciais e finais. Poderia ter havido, por exemplo, uma discussão sobre a aluna Ka, que aumentou a quantidade de argumentos em seu texto final e sobre o aluno Ke, que manteve o argumento principal de seu texto inicial em seu texto final. Poderiam ter existido, portanto, reflexões

sobre quais eram bons argumentos, e sobre o que tratavam os argumentos: qualidade do voo ou veracidade da invenção, por exemplo.

8.3 Pesquisas Futuras

A pesquisa “Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento por meio do Texto Persuasivo” gerou os seguintes temas para pesquisas futuras: a) Investigar o ensino de gêneros fatuais para crianças; b) Investigar como o ensino de escrita do texto persuasivo é trabalhado (e se é trabalhado) em outros contextos, seja em L2 ou L1; c) Investigar as percepções e o desenvolvimento da consciência das crianças com relação à função de outros gêneros (função de entreter, função de debater e função de instruir, por exemplo); d) avaliar a possibilidade de adaptação dos materiais criados para essa intervenção em outros contextos de ensino (escolas de idiomas e escolas públicas).

Outras pesquisas futuras podem contribuir com a área de LEC e TASHC na medida em que objetivarem realizar e demonstrar intervenções em diversos contextos. Essa pesquisa, por exemplo, poderia ser adaptada e poderia ocorrer em outro contexto de ensino. Quanto à sua adaptação, tanto os materiais criados quanto a pergunta-problema do curso poderiam ser reestruturados, respeitando seu objetivo maior: desenvolver nos alunos a consciência com relação à função social do gênero textual ensinado e promover o aprimoramento da escrita dos aprendizes.

As possibilidades de realização de pesquisas de ensino de escrita com vistas ao desenvolvimento em escolas públicas também deve ser foco de

pesquisas futuras. Embora condições materiais e nível de proficiência sejam fatores que exercem influência na viabilidade da intervenção, consideramos que a metodologia dessa pesquisa poderia ser aplicada ao contexto de ensino público. Para esse contexto, a instauração de ZDP, por exemplo, poderia ser feita através de uma avaliação diagnóstica dos alunos de uma turma pré-determinada, com o intuito de constatar a compreensão desses alunos sobre a função de um gênero textual (seja persuasivo ou instrutivo, por exemplo). A partir dessa constatação, seria traçado um trabalho intervencionista com as ações de aprendizagem de Davydov (1988), com o objetivo de agir nessa compreensão e contribuir para expandi-la (Daniels, 2011). Contudo, é necessário ter em vista que a escola em que foi realizada a intervenção tinha condições de aplicação desse ensino, também pela disponibilização de recursos, como computadores e Datashow nas salas de aula, além da facilidade de entregar atividades xerocadas aos alunos. O apoio dos pais também era uma influência positiva e a visão sobre o ensino de inglês do colégio dava credibilidade à professora-pesquisadora. Essas condições podem não existir em outros contextos, mas não considero que intervenções como essa não possam ser feitas em outras escolas regulares, escolas de idiomas e escolas públicas.

Por último, ressalto que, para a continuidade dessa pesquisa, também seria necessário analisar os dados não contemplados em análise nessa dissertação. Assim, os modelos sobre a persuasão, por exemplo, poderiam ser analisados em forma de artigo acadêmico. Poderia também haver uma análise da intervenção em si, composta pela avaliação dos exercícios realizados, bem como das respostas que os alunos atribuíram a esses exercícios. A

multimodalidade também poderia ser verificada nas produções finais dos alunos, uma vez que, durante a intervenção, houve momentos de ensino das *communication possibilities*¹⁸, em que os alunos foram sensibilizados a notarem diferentes formas de linguagem: facial, verbal, pictórica etc. Contudo, um dos cuidados da professora-pesquisadora, para tanto, foi armazenar esses dados.

Essa pesquisa demonstrou o ensino da escrita em língua estrangeira para alunos em idade escolar primária. Defende-se, portanto, que a escrita seja ensinada para as crianças, não sendo necessário chegar à idade adulta para se iniciar a escrita em língua estrangeira.

Esperamos assim, que essa pesquisa sirva de inspiração para que a escrita continue sendo ensinada às crianças desde cedo e que surjam novas pesquisas na área de ensino de escrita em língua estrangeira elas. Outrossim, ensinar a escrita faz parte do processo de letramento em língua estrangeira. Portanto, é necessário ensinar explicitamente os gêneros para as crianças, pois quanto mais gêneros uma pessoa domina, maior é a sua mobilidade social (Martin e Rothery, 1981: 5). Desse modo, conhecer os gêneros textuais pode contribuir para que as pessoas tenham mais capacidade de agência em um mundo cada vez mais conectado: onde saber uma língua estrangeira não significa apenas saber palavras pertencentes a um campo semântico (roupas, alimentos etc), mas significa conseguir se comunicar para conseguir o que se precisa ou se deseja.

¹⁸ Nome que, por razões didáticas, a professora-pesquisadora atribuiu para o conceito de multimodalidade.

9. Referências Bibliográficas

ADA, Alma Flor et al. **Moving into English 2**. Estados Unidos. Harcourt, 2005.

ANTONINI, Ariane Fernandes. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental**. Tese de Mestrado. Unicamp, 2009.

BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BARBIER, Renée. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília. Liber Livro Editora, 2007, p. 03-36.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo. Cortez, 2005.

BHATTACHARJEE, Yudhijit. Why bilinguals are smarter. Disponível em <http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html>. Último acesso: Março de 2012.

BUTT, David et al. **Using Functional Grammar: an explorer's guide**. Second Edition. Macquarie University, 2000.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMERON, Lynne. Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. **ELT Journal**. Volume 57/2. Oxford University Press, April 2003.

CHAIKLIN, Seth. **The significance of practice in the scientific study of human activity**. Palestra ministrada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 21 de outubro de 2013.

_____. Developmental Teaching in Upper-Secondary School. MARIANE, In: Hedegaard and LOMPSCHER, Joachim (org.) **Learning Activity and Development**. Aarhus University Press. Dinamarca, 1999. p. 187-210.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. In **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Volume 48, número 2. Campinas. Julho/dezembro 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200005. Último acesso em 2 de julho de 2012.

DAMIANOVIC, Maria Cristina; FUGA, Valdete. O Ensino de LI para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental: experiências a partir de uma atividade social. In: **Anais do Congresso Internacional da AFIRSE e V Colóquio Nacional Políticas Educacionais e Práticas Educativas**. João Pessoa. Paraíba. Brasil, 2009. p. 1-16.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas. SP. Papyrus. 1994.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for schoolchildren. **Soviet Psychology**. Volume XXI. Número 2, 1983, p. 50-76.

DAVYDOV, V. V. Analysis of psychologico-pedagogical principles of learning. **Studia Psychologia**, volume 22, número 1, 1980.

_____. **Lev Vygotsky and educational psychology**. Saint Lucie Press. 1997.

_____. What is real learning. In: HEDEGAARD, Marianne; LOMPSCHER, Joachim. **Learning Activity and Development**. Aarhus University Press. Dinamarca, 1999, p. 123-138.

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

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

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

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

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Papirus Editora, 1994.

_____. Teoria da Atividade e Pesquisa Intervencionista. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo. Edições Loyola, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Editora Autores Associados, 2001.

DUNN, W. & LANTOLF, J. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's I 1: Incommensurable constructs, uncommon theories. In: **Language Learning**, número 48, 1998, p. 411-442.

DREY, Rafaela Fetzner et al. **Gêneros de Texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Mercado de Letras. 2008.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. Continuum International Publishing Group, 2004.

ELKONIN, D. B. (1978). **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERRARINI, Marlene Aparecida. **O gênero textual Conto de Fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. Tese de Mestrado. UEL. Londrina, 2009.

FERREIRA, Marília Mendes. **A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance**. Penn State University. Tese de Doutorado, 2005.

_____. *Approaches to L2 writing instruction*. In: **Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**, 2007, 175-189.

_____. Desafios e Implicações de um Ensino com foco no Desenvolvimento: A Pedagogia de V. V. Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Editora da PUC Goiás, 2011, p. 17-30.

_____. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, F.C.; Mateus, E.; Damianovic, M.C.. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. 1ªed. Campinas: Pontes, 2012, p. 61-108.

_____. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI. São Paulo, LAEL/PUC-SP. 2010, p. 38-61.

_____. Uma aplicação da abordagem pedagógica 'Movimento do Abstrato para o Concreto' para o ensino de gênero textual. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n. 1, 2009, p. 116-129.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Aprendizagem e Formação de Conceitos na Teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO,

Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Editora da PUC Goiás, 2011, p. 71-84.

FIGUEIRA, Cristina Dias de Souza. Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos – São Paulo. Editora Claraluz. 2008. p. 35-62.

FIGUEIRA, Cristina Dias de Souza. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes. 2010, p. 93-124.

FLEER, M. e RIDGWAY, A. Mapping the relations between everyday concepts within playful learning environment. **Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop**, 2007. Disponível em <http://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/2/>. Último acesso: janeiro de 2014.

FREITAS, Carla Conti de. Artslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 203-220.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010.

HAMMOND, Jenny et al. **English for Social Purposes**. Macquire University, Sidney, Australia, 1992.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. Oxford University Press, 2004.

HE, Tung-hsien e WANG, Wen-lien. Invented spelling of EFL young beginning writers and its relation with phonological awareness and grapheme-phoneme principles. In: **Journal of Second Language Writing**, nº 18, 2009.

HEDEGAARD, Marianne. The qualitative analyses of the development of a child's theoretical knowledge and thinking. In L. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Ed.). **Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing**. New York: Cambridge University Press, 1995.

_____. **Learning in Classrooms: A Cultural Historical Approach**. Aarhus University Press, 2001.

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

HEDEGAARD, Marianne; LOMPSCHER, Joachim (org.) **Learning Activity and Development**. Aarhus University Press. Dinamarca, 1999.

HEDEGAARD, Marianne; CHAIKLIN, Seth; JENSEN, Ufe Juul (org.) **Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches**. Aarhus University Press. Dinamarca, 2003.

HOLDEN S. e ROGERS, M. **English Language Teaching**. 1ª edição. DELTI, Texas, 1997.

INGHILLERI, Moira. **Learning to Mean as a Symbolic and Social Process: The Story of ESL Writers**. University of London, 1989.

KAMBERELIS, George. Genre Development and Learning: Children Writing Stories, Science Reports, and Poems. **Research in the Teaching of English**. Volume 33, Purdue University, May, 1999.

KERN, Richard **Literacy and Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York, Prentice Hall, 1985.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Editora Routledge, 2003.

LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, 2000.

_____. A Unified Approach to L2 Learning and Teaching. **International Handbook of English Language Teaching**, 2007.

LANTOLF, James P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the genesis of Second Language Development**. Oxford University Press, 2006

LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. **Vygotskian approaches to second language research**. Greenword Publishing Group, 1994.

LANTOLF, James P.; PHOENER, Matthew E. Dynamic Assessment in the language classroom. **Language Teaching Research**, 2005, p. 1-33.

LANTOLF, James P.; ALJAAFREH, Ali. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**. Vol. 78, 1994, p. 465-483.

LEE, Benjamin. Intellectual Origins of Vygotsky's semiotic analysis. In: WERSTCH, James. **Culture, communication, and cognition: Vygotskian**

perspective. Cambridge University Press, 1985.

Leontiev, A. N. **Problems of the development of the mind**. Moscow: Progress, 1981.

_____ (1934). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In L.S. Vygotsky, A.R. Luria e A.N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Editora da PUC Goiás, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org). **Didáticas e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Editora da PUC Goiás, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 2, 2009, p. 100-124. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3014>. Último acesso: julho de 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **A atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo. Editora Moderna/Richmond, 2009.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de e VENTURA, Carolina Siqueira Muniz. O Tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers** 47. LAEL (PUC) e AELSU (University of Liverpool): 2002.

LOMPSCHER, Joachim. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete. In: HEDEGAARD, Marianne; LOMPSCHER, Joachim

(org.) **Learning Activity and Development**. Aarhus (Dinamarca). Aarhus University Press, 1999, p. 139-166.

LOPES, Jorge Augusto da Silva; PEREIRA, Carolina Elis e FERNANDES, Juliana Silva. Língua Estrangeira e Oralidade nas primeiras séries do Ensino Fundamental. 2004, 760-769. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/linguaestrangeira.pdf>.

Último acesso em 2 de julho de 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A ZDP como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SZUNDY et al (org.) **Vygotsky: uma revista do século XXI**. São Paulo. Andross, 2009.

MCCAFFERTY, Steven G. Adult Second Language Learner's Use of Private Speech: A Review of Studies. **The Modern Language Journal**, vol. 78, nº 4, 1994, p. 421 – 436.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a Escrita** – atividades de retextualização. Cortez Editora, São Paulo, 2003.

MARTIN, Jim; ROTHERY, Joan. The Ontogenesis of Written Genre. **Working Papers in Linguistics**. Linguistics Department University of Sidney. Writing Project Report, 1981.

MARTIN, J.; ROSE, David. **Genre Relations** – Mapping Culture. London Oakville: Equinox, 2008.

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

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Último acesso:

outubro de 2013.

MATTHIESSEN, Christinan M. I. M; TEURYA, Kasuhiro; LAM, Marvin. **Keyterms in Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2010.

MERCER, Neil. Developing Argumentation: Lessons Learned in the Primary School. In: MIRZAN, Nathalie Muler e PERRET-CLERMONT, Anne-Nely et al. **Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices**. Springer, 2009, p. 177-194.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado Ético-Afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Editora Alínea, 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, Teorias, Métodos e Debates**. 2ª Edição. São Paulo. Editora Parábola. 2007.

MIRZA, Nathalie Muler; PERRET-CLERMONT, Anne-Nely et al. **Argumentation and Education**. Theoretical Foundations and Practices. Springer, 2009.

MOURA, Selma de Assis. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 269-298.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NEGUERUELA, E; LANTOLF, J.P. Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish. In: Salaberry, R.M; LAFFORD, B .A. (coord.). **The Art of Teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis**. Washington DC: Georgetown University Press, 2006.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – Revolutionary Scientist**. Editora Routledge. London and New York: 1993.

PETERCHE, Célia Regina Capellini. **Caderno Pedagógico para a Disciplina de Língua Inglesa**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Londrina, 2008

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis. Vozes, 1972.

_____.; INELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo. Difel, 1974.

POLIO, Charlene. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. Cambridge. 2003.

POYTON, Cate. Writing in the Primary School. Writing to mean: teaching genres across the curriculum. **Occasional Papers**, número 9, 1986. Papers and workshops reports from the “Writing to mean” conference held at the University of Sidney, May, 1985.

PRABHU, N. S. There’s no best method – why?. In: **Tesol Quarterly**. Vol 24, nº 2, 1990.

Queiroz, Isabela Tornopolski. **Gêneros Textuais e Ensino da LI para Crianças**. Artigo resultado de pesquisa bibliográfica orientado por Prof. Ms. Raquel Cristina Mendes de Carvalho. UNICENTRO. Disponível em

web03.unicentro.br/pet/pdf/08_isabela.pdf. Último acesso em 15 de maio de 2012.

PRETI, Dino (org.) **Análise de textos Oraís**. Projetos Paralelos – NURC/SP. Humanitas, 2001.

RABARDEL, Pierre. From Artefact to Instrument. In: **Interacting with Computers**, Volume 15, Issue 5, October 2003, p.641-645.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL. Exposing Young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Volume 48, número 2. Campinas. Julho/dezembro 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/02.pdf>. Último acesso em 2 de julho de 2012.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 9-12.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra; ROSELLI, Bernadette Rodriguez. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos – São Paulo. Editora Claraluz, 2008, p. 63-84.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo. Editora Abril. De fevereiro de 2009 a maio de 2010.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série:** dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental Público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades.** São Carlos – São Paulo. Editora Claraluz, 2008.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia; COSTA, Leny Pereira. A avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas para Crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades.** São Carlos – São Paulo. Editora Claraluz, 2008, p. 85-114.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TÍLIO, Rogério. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Volume 48, nº 2, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/08.pdf>. Último acesso em 2 de julho de 2012.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs) **Língua Estrangeira para Crianças:** Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Pontes, 2010.

RODRIGUES, L. A. **Dos fios, das tramas e dos nós:** a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimento de professores de inglês que atuam no ciclo I do ensino fundamental. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2005.

RUSSEL, David. Rethinking Genre and Societ. In **Written Communication**, Vol

14. No 4, October, 1997, p. 504-554.

_____. Use of Activity Theory in Written Communication Research. In: *Learning and Expanding with Activity Theory*. In: DANIELS, Harry e GUTIERREZ, Cris D. (org.) Editora Cambridge, 2009, p. 40-52.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo e BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de Língua Estrangeira para Crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Volume 48, nº 2, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/10.pdf>. Último acesso em 2 de julho de 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 149-186.

SANNINO, Annalisa; DANIELS, Harry; GUTIÉRREZ, Kris D. **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge University Press, 2009.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 61-92.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras. 2010.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Volume 48, nº 2. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/03.pdf>. Último acesso em 2 de julho de 2012.

_____. Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 187-202.

SCHULZE, Joshua. Writing to persuade: a systemic functional view. **Gist Education and Learning Research Journal**. Número 5. Novembro de 2011. Disponível em http://www.academia.edu/1494067/Writing_to_Persuade_A_Systemic_Functional_View. Último acesso: 11 de novembro de 2013.

SCRUTON, Roger. **Spinoza**. Fundação Editora da UNESP. 1998.

SECCATO, Mariana Guedes. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental I. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Pontes, 2010, p. 125-148.

SILVA, C. E. **A explicação na interação adulto-criança: um estudo em sala de aula com aprendizes de inglês**. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 2002.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Mercado de Letras. 2003.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Jogos de Linguagem como Gêneros no processo de Ensino-Aprendizagem de LE para Crianças. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Volume 48, nº 2. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/07.pdf>. Último acesso em 2 de julho de 2012.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares**: relato de um experimento. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 1993.

TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Campinas. Volume 48, número 2, de julho a dezembro de 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-181320090002&lng=en&nrm=iso. Último acesso em 2 de julho de 2012.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de historias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual historia infantil sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. 2008. DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i1.4054. Vol. 30, No 1 (2008). Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.uem.br%2Fojs%2Findex.php%2FActaSciLangCult%2Farticle%2Fdownload%2F4054%2F2895&ei=MHAEUO6jNoXM2AXNuuiVBQ&usq=AFQjCNEkSfKFwe-BWjVAhvhw9WjO0EXPQ&sig2=e-NT76y415G4b buAXnnLg>. Último acesso 16 de julho de 2012.

_____. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

VIAN JR, Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de . A perspectiva teleológica de Martin para a Análise dos Gêneros Textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, Teorias, Métodos e Debates**. 2ª Edição. São Paulo. Editora Parábola, 1987, p. 29-45.

VIAN JR, Orlando e IKEDA, Sumiko Nishitani. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, jan./jun. 2009, p.13-32.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1930, 1984 e 1996). **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche: São Paulo. Editora Martins Fontes, 7ª Edição, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **The collected Works of L. S. Vygotsky**. Volume 1: Problems of General Psychology. Plenum Press. New York and London: 1987.

WATTLES, Isidora e BOJANIC, Biljana Radic. The analysis of an online debate – the systemic functional grammar approach. **FACTA UNIVERSITATIS. Series: Linguistics and Literature** Vol. 5, No 1, 2007, pp. 47 – 58.

WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy. **Learning for life in the 21st century**. Blackwell Publishing. 2007.

WERTSCH, J. and Hickman, M. Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis, 1987.

ZAMEL, Vivian in “Writing: The process of discovering meaning” in **TESOL Quarterly** Vol 16 No. 2. June, 1982.

ZINNI, Andrea. Panorama de Língua Estrangeira. Prêmio Victor Civita 2009. Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=IF6lZ_ibmIQ > Último acesso em 5 de outubro de 2010.

10. Anexos

10.1 Anexo 1 – Formulários e Documentos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ autorizo
 meu (minha) _____
 (nome do responsável) (RG do responsável)

filho (a) _____ a participar da pesquisa:
 (nome do(a) aluno(a))

Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino,
 Aprendizagem e Desenvolvimento por meio do Texto Persuasivo

DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Local: Colégio X (Unidade X)

Orientadora responsável: Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira – DLM-FFLCH- Universidade de São Paulo

Pesquisador em sala de aula: Prof. Lilian de Melo Fernandes Martinelli – Colégio X

Duração da pesquisa: Segundo Semestre do Ano letivo 2011

Explicações sobre a pesquisa: Trata-se de uma pesquisa de Mestrado realizada pela professora Lilian com o objetivo de promover e verificar o ensino de inglês por meio dos gêneros textuais biografia e texto de opinião, bem como o impacto desse ensino na autoconfiança, motivação dos aprendizes, no aprendizado da língua e na melhora produção oral e escrita.

Instrumentos utilizados: As atividades que serão realizadas pelos alunos fazem parte da estrutura curricular de inglês do 5º ano. Portanto, os alunos farão leitura de biografias, leitura de textos de opinião e argumentação, e exercícios referentes à estrutura desses textos e ao vocabulário. Haverá também uma reflexão contrastando os possíveis inventores do avião: Wright Brothers ou Santos Dumont. Ao final das atividades, os alunos produzirão um texto de opinião no qual terão de dizer quem inventou o avião argumentar a favor desse inventor. Algumas dessas atividades serão xerocadas, gravadas e/ou filmadas.

Quem contatar em caso de dúvida:

Orientadora responsável pelo projeto: Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira 3091-XXXX
mmferreira@usp.br

Pesquisador de sala de aula: Prof. Lilian de Melo Fernandes 4613-XXXX
lilian_mfer@yahoo.com.br

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, ou seja, nomes e rostos dos alunos não serão divulgados ao público. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura

do

responsável:

São Paulo, 3 de outubro de 2011

Ao Colégio X

Por meio desta, gostaria de pedir autorização dessa instituição para que minha orientanda de mestrado Lílian de Melo Fernandes Martinelli possa coletar dados na sua turma X no segundo semestre de 2011.

Como sua orientadora, gostaria de prestar alguns esclarecimentos quanto à pesquisa de Lilian. Primeiramente, ela está em conformidade com a ética de pesquisa. Em anexo, encontra-se o termo de consentimento livre e esclarecido que detalha os procedimentos a serem realizados e garante ao aluno o direito de interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum ônus a ele. Além disso, essa coleta não afetará a rotina de aulas e o conteúdo a ser ensinado e também não exporá os alunos a nenhum procedimento de risco. Ao contrário, gostaria de enfatizar o caráter inovador da pesquisa e a potencialidade da mesma para a melhoria do ensino da língua inglesa em contexto de escolas regulares.

Aproveito a oportunidade para agradecer imensamente o apoio que o Colégio X está nos oferecendo para realizar esse trabalho, que com certeza trará frutos não somente para seus alunos como também para outras escolas.

Atenciosamente,

MMF

10.2 Anexo 2 – Produções Escritas dos Alunos

Texto Inicial - Aluna Ka

B. In your opinion, who invented the airplane: Santos Dumont or the Wright Brothers? Write a paragraph expressing your opinion.

Example: I think _____ invented the airplane because _____

Santos Dumont invented the airplane because he turned around the Eiffel tower and stayed in the air so long.

Texto Final - Aluna Ka

Who Made the first flight?

I think Santos Dumont invented the airplane because Wright Brothers made gliders and Santos Dumont (Santos Dumont) dirigibles. He talked to the press and Wright Brothers kept secret. Their flight lasted about 12 seconds and Santos Dumont turned around the Eiffel tower. The Americans also think Wright Brothers invented the airplane because the people influence the country of the people. I think Santos Dumont made the first flight but yes to the Wright Brothers because it was the first flight in the country.

Texto Inicial - Aluno Ke

B. In your opinion, who invented the airplane: Santos Dumont or the Wright Brothers? Write a paragraph expressing your opinion.

Example: I think Wright Brothers invented the airplane because _____

I think Wright Brothers invented the airplane because they had flown three years earlier than Santos Dumont.

Texto Final - Aluno Ke

Who?
 People don't know who made the first airplane to fly: the Wright Brothers or Alberto Santos Dumont.
 I think was the Wright Brothers who flew first, because in the texts that I read, they made their first flight three years earlier than Santos Dumont, in 1903, but only Alberto had the passport and the Wright Brothers didn't.
 They both a flight, but in different years. I think it was the Wright Brothers that flew first in Kitty Hawk, but was in 1903. The Wright Brothers flew in 1903 in Kitty Hawk and Santos Dumont in 1906 around the Eiffel Tower.



Alberto Santos Dumont

1908



Wilbur and Orville Wright

1903

Wright Brothers

Kitty Hawk

1903

Santos Dumont

Paris (Eiffel Tower)

1906

Texto Inicial - Aluna Ki

B In your opinion, who invented the airplane: Santos Dumont or the Wright Brothers? Write a paragraph expressing your opinion.

Example: I think _____ invented the airplane because _____

I think Alberto Santos Dumont invented the airplane because he was the first to be recognized with awards and championships flight. With regard to the Wright Brothers, we can tell there were some projects that were not successful and unrecognized. Only Santos Dumont has been welcomed by Europeans and became known as the first man to fly.

Texto Final - Aluna Ki

SANTOS DUMONT

INVENTED THE AIRPLANE

05/11/11

Santos Dumont invented the airplane

I think Santos Dumont invented the airplane because his airplane had an engine, and airplane of Wright Brothers no engine it was glider.

He called the press to see the airplane but the airplane of Wright Brothers was a secret and nobody knew of the airplane.

Was in September 1906 Santos Dumont flew the "14 bis".

And because Santos Dumont study in Paris machines in 4 years.

So I think Santos Dumont because he called the press to see the airplane and began to be called "father of aviation".

So Santos Dumont invented the airplane.

Santos Dumont

14-bis

10.3 Anexo 3 – Transcrição das Conferências professora-alunos ao término da intervenção

Trechos transcritos das conferências realizadas após a intervenção pedagógica^{19 20}		
Aluna Ka	Aluno Ke	Aluna Ki
<p>PP: aluna Ka me fala assim qual que foi o seu objetivo de escrever esse texto?</p> <p>Aluna Ka: é::... mudar a opinião das pessoas</p> <p>PP: ah que legal mudar a opinião das pessoas muito bem então mudar a opinião das pessoas que opinião você gostaria de passar para as pessoas?</p> <p>Aluna Ka: que... não importa o país da pessoa e sim o que ela fez</p> <p>PP: Então entendi, isso foi o principal (...) Então olha, você colocou “I think so, because it doesn’t matter the country but yes the people”(…) Então quem que você defendeu aqui Wright Brothers ou Santos Dumont?</p> <p>Aluna Ka: Santos Dumont²¹</p>	<p>PP: a primeira pergunta, aluno Ke, é assim qual era o objetivo que você tinha pra fazer esse trabalho?</p> <p>Aluno Ke: convencer as pessoas que os Wright Brothers que inventaram/ que fizeram o primeiro vôo com o avião</p> <p>PP: ah::: e pra convencer que foram os Wright Brothers/ porque de que país que eles são?</p> <p>Aluno Ke: eles são é:: dos Estados Unidos</p> <p>PP: isso e o que você mais usou para conseguir convencer?</p> <p>Aluno Ke: argumentos</p> <p>PP: argumentos... você quer dar um exemplo de um argumento bem legal que comprova que foram os Wright Brothers vamos procurar no seu texto?</p> <p>Aluno Ke: ... aqui.... the</p>	<p>PP: aluna Ki, qual que era o seu objetivo de você escrever esse trabalho?</p> <p>Aluna Ki: Eu quis escrever esse texto/ eu tinha que escrever pra poder mostrar pras pessoas que vieram na feira cultural... pra mostrar quem inventou o avião e os argumentos e porquê</p> <p>PP: Ah:::... entendi... e quem que inventou o avião/ onde é que você demonstra? Quem que você acha?</p> <p>Aluna Ki: Eu acho que foi o Santos Dumont</p> <p>PP: Como é que você demonstrou isso no seu trabalho?</p> <p>Aluna Ki: porque... eu acho que ele/quando ele inventou ele fez um avião com... motor e... o avião é considerado avião mesmo quando tem motor quando não tem motor é considerado glider</p>

¹⁹ PP é a sigla referente a professora-pesquisadora

²⁰ A transcrição seguiu o modelo de Preti, Dino (org.) *Análise de textos Oraís*. Projetos Paralelos NURC/SP. Humanitas. 2001.

²¹ Infelizmente, o restante da conferência com a aluna Ka foi perdido. Durante a gravação, a professora-pesquisadora não percebeu que a máquina havia parado de gravar.

	<p>Wright Brothres flew in 1903 in Kitty Hawk and Santos Dumont in 1906 around the Eiffel tower</p> <p>PP: isso e isso demonstra que quem voou antes?</p> <p>Aluno Ke: os Wright Brothers</p> <p>PP: É...e para quem que foi escrito esse trabalho?</p> <p>Aluno Ke: Para todo o mundo, para as crianças e adultos</p> <p>PP: Certo, e porquê você fez esses desenhos?</p> <p>Aluno Ke: Para convencer melhor de que foram os Wright Brothers</p> <p>PP: E porquê (...) nesse desenho o que que você demonstra?</p> <p>Aluno Ke: É o avião dos Wright Brothers voando.</p> <p>PP: Em que ano?</p> <p>Aluno Ke: Em Kitty Hawk, em 1903.</p> <p>PP: Legal, e nesse lado?</p> <p>Aluno Ke: Santos Dumont que sobrevoou a Eifel Tower em 1906.</p> <p>PP: E aqui você põe duas fotos...</p> <p>Aluno Ke: Para convencer ainda mais porque aqui mostra quem é Santos Dumont e quem é Wright Brothers</p> <p>PP: Certo. E quando você fez esse trabalho, o que você mais consultou? Você consultou a pasta de inglês? Você estudou em casa com a</p>	<p>PP: Ah... que legal</p> <p>E aí por que que você escolheu esse título “Santos Dumont invented the airplane”?</p> <p>Aluna Ki: Porque para mim ele inventou o avião, então eu tive que contar porque que eu achava isso. Então eu coloquei “Santos Dumont invented the airplane” para poder chamar a atenção das pessoas para elas se interessarem.</p> <p>PP: Ah, que legal. E você começa seu texto dando argumento ou opinião?</p> <p>Aluna Ki: I think Santos Dumont invented the airplane because he had an engine and Wright Brothers no engine</p> <p>PP: Então “I think”, o que significa?</p> <p>Aluna Ki: Eu acho.</p> <p>PP: Mas você poderia ter escrito esse texto falando só de Santos Dumont, porque que você falou dos Wright Brothers?</p> <p>Aluna Ki: Para comparar o avião dos dois.</p> <p>PP: E essa comparação ajuda para as pessoas de decidirem?</p> <p>Aluna Ki: Ajuda.</p> <p>PP: E aí você usou bastante a palavra “so”</p> <p>Aluna Ki: Para as pessoas saberem, por exemplo, é uma</p>
--	--	--

	<p>sua mãe? Você pesquisou na internet? O que você mais utilizou para fazer esse trabalho?</p> <p>Aluno Ke: Eu fiz as três coisas, mas principalmente as fichas e os textos</p> <p>PP: Ah... e os textos são as biographies? Foi analisando a biography que você concluiu?</p> <p>Aluno Ke: Sim</p> <p>PP: E agora me fala uma coisa. Esses modelos ajudaram ou não ajudaram? Como foi para você elaborar esses modelos</p> <p>Aluno Ke: Eles ajudaram muito porque foi daí que eu tirei o desenho</p> <p>PP: Porque você utilizou não só a linguagem escrita. E você começou o seu texto “who”. Por que com essa pergunta “who”?</p> <p>Aluno Ke: Porque quase ninguém sabe quem inventou o avião, eles ficam indecisos em qual desses dois</p> <p>PP: Entendi, então você fez essa pergunta também para os indecisos. E aí porque que você começou assim “people don’t know who made the first airplane to fly</p> <p>Aluno Ke: Because... é...to introduce the text</p> <p>PP: Yes, you introduce the text, it’s very good. And you give arguments. E aí porque que você fala assim “because</p>	<p>conclusão de tudo o que eu acho.</p> <p>PP: Então compara a frase da conclusão com a frase do título do texto</p> <p>Aluna Ki: Santos Dumont invented the airplane (2x)</p> <p>PP: Então você manteve</p> <p>Aluna Ki: Mantive</p> <p>PP: E porque que você pois essas fotos e fez esses desenhos?</p> <p>Aluna Ki: Eu coloquei as fotos do Santos Dumont para as pessoas saberem o que ele era e também coloquei a foto do avião dele.</p>
--	---	--

	<p>in the texts that I read”?</p> <p>Aluno Ke: Porque quando eu fui lendo os textos, dizia essas informações (...) então voou antes que Santos Dumont (...) três anos antes</p> <p>PP: E isso demonstra que você estudou também, não demonstra?</p> <p>Aluno Ke:</p> <p>PP: E no final você achou difícil fazer esse trabalho?</p> <p>Aluno Ke: Não achei tão difícil porque quase todas as informações estavam nos textos e quando você dava aula da internet</p> <p>PP: Isso, também nas pesquisas na internet. E se eu te pedisse para escrever um texto sobre quem inventou o avião (...) se eu não tivesse te pedido para convencer, você acha que teria mudado alguma coisa?</p> <p>Aluno Ke: Eu acho que sim porque às vezes eu não ia acabar escrevendo muita coisa dos textos, com argumentos ...</p>	
--	--	--