



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Gabriela Mantovanelli Bevilaqua

**GÊNEROS DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA CULTURAL NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

São José do Rio Preto

2020

Gabriela Mantovanelli Bevilaqua

**GÊNEROS DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA CULTURAL NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Gois

São José do Rio Preto

2020

B571g	Bevilaqua, Gabriela Mantovanelli Gêneros discursivos como ferramenta cultural no ensino e aprendizagem de língua portuguesa / Gabriela Mantovanelli Bevilaqua. -- São José do Rio Preto, 2020 93 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientador: Jackson Gois da Silva 1. Aprendizagem. 2. Ensino Médio. 3. Professores de português. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Gabriela Mantovanelli Bevilaqua

**GÊNEROS DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA CULTURAL NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Jackson Gois da Silva
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
UEMS – Campo Grande

São José do Rio Preto
05 de março de 2020

Para minha família, especialmente aos meus pais, que nunca mediram
esforços para me dar o melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me dar forças e nunca me deixar desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Prof. Dr. Jackson Gois, pelos direcionamentos e orientações que foram fundamentais para a conclusão desse trabalho, pela paciência e por sempre acreditar em mim.

À minha família, especialmente meus pais, Sônia e Celso, e minha irmã, Nathália, pois sem o apoio deles nada seria possível. Agradeço em especial à minha amada mãe, pelas palavras de conforto nos momentos de choro e angústia e por me fazer acreditar que eu seria capaz.

Ao Fábio, pelas constantes vezes que não me deixou abaixar a cabeça e pelos momentos de compreensão.

Aos amigos do GPESig (Grupo de Pesquisa em Ensino e Significação), Matheus, Teilly, Adriano, Lucas, Juliana, Ricardo e Juliane, pelos momentos de conforto que me proporcionaram ao compartilharmos das mesmas angústias. Em especial, agradeço aos amigos Adriano e Juliane pela ajuda na edição e formatação de todos os vídeos usados na coleta de dados.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, pela oportunidade de realização do Mestrado.

RESUMO

Há alguns anos, a abordagem de ensino da língua materna, mais especificamente da gramática, tem sido um verdadeiro desafio e se tornou objeto de reflexões, debates e de pesquisas de caráter qualitativo. O objetivo dessa pesquisa é investigar como ocorrem os processos de domínio dos gêneros discursivos WhatsApp, Carta Formal e Notícia Jornalística como ferramentas culturais em sala de aula utilizadas por alunos de Ensino Médio, à luz das perspectivas da Teoria da Ação Mediada de James Wertsch. Os dados foram coletados por meio de gravações de áudio e vídeo e atividades escritas em uma escola privada de São José do Rio Preto/SP. A análise dos dados nos permite observar que as categorias Incerteza e Formalidade nos auxiliam não somente na investigação de como ocorrem os processos de domínio de uma ferramenta cultural, mas também se o agente já domina a ferramenta. Observamos que quanto mais os alunos exercitam uma ferramenta cultural, maior é o domínio que apresentam sobre ela. Em contrapartida, usar apenas a mesma ferramenta pode acabar não contribuindo para que o agente use outras. A intervenção da professora também tem um papel importante no processo de domínio das ferramentas culturais. O domínio da ferramenta cultural contribui para o processo de ensino e aprendizagem do aluno e está intimamente correlacionada a elaboração de significados.

Palavras-chave: Elaboração de significado; Gêneros discursivos; Wertsch.

ABSTRACT

For some years now, the approach to teaching mother tongue, more specifically grammar, has been a real challenge and has become the subject of reflections, debates and qualitative research. The objective of this research is to investigate how the domain processes of discourse genres WhatsApp, Formal Letter and Journalistic News occur as cultural tools in the classroom used by high school students, in the light of the perspectives of James Wertsch's Mediated Action Theory. The data were collected through audio and video recordings and activities written in a private school in São José do Rio Preto/SP. The analysis of the data allows us to observe that the categories Uncertainty and Formality help us not only in the investigation of how the processes of mastery of a cultural tool occur, but also if the agent already masters the tool. We observed that the more students exercise a cultural tool, the greater their mastery over it. In contrast, using only the same tool may end up not helping the agent to use others. The teacher's intervention also plays an important role in the process of mastering cultural tools. The mastery of the cultural tool contributes to the student's teaching-learning process and is closely correlated with the elaboration of meanings.

Keywords: Elaboration of meaning; Discursive genres; Wertsch.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade individual antes da apresentação das ferramentas culturais na Aula 1	55
Figura 2 - Aula expositiva dialogada: apresentação das ferramentas culturais	56
Figura 3 - Atividade em dupla após a apresentação das ferramentas culturais dadas na aula 2.....	57
Figura 4 - Aula de discussão em duplas após a apresentação das ferramentas culturais.....	58
Figura 5 - Coleta de dados	60
Figura 6 - Atividade dupla 4 após a apresentação da ferramenta cultural Carta Formal	75
Figura 7 - Atividade dupla 2 antes da apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística	76
Figura 8 - Atividade dupla 2 após a apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística	76
Figura 9 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural Carta formal	78
Figura 10 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural Carta formal	79
Figura 11 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística	79
Figura 12 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística	79
Figura 13 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural WhatsApp.....	81
Figura 14 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural WhatsApp	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência de aulas e descrição das atividades para coleta de dados	58
Tabela 2 - Categorias emergentes para a análise dos dados.....	63
Tabela 3 - Subcategoria Tempo de discussão em cada dupla analisada	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trechos de discussão da ferramenta cultural WhatsApp	67
Quadro 2 - Trechos de discussão da ferramenta cultural Carta Formal	67
Quadro 3 - Trechos de discussão da ferramenta cultural Notícia jornalística..	68
Quadro 4 - Trecho de discussão da dupla 2 na ferramenta cultural WhatsApp	70
Quadro 5 - Trecho de discussão dupla 1 na ferramenta cultural Carta Formal.	71
Quadro 6 - Trecho de discussão dupla 3 na ferramenta cultural Carta Formal.	72
Quadro 7 - Categoria Incerteza na ferramenta cultural Carta Formal.....	73
Quadro 8 - Categoria Incerteza na ferramenta cultural Notícia Jornalística	74
Quadro 9 - Trecho de discussão dupla 2 na ferramenta cultural Notícia Jornalística	76
Quadro 10 – Trecho de discussão dupla 2 na ferramenta cultural Notícia Jornalística	77
Quadro 11 - Trecho de discussão dupla 3 na ferramenta cultural Carta Formal	80

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA	12
1.1. Justificativa para a escolha do tema.....	12
1.2. A disciplina de Língua Portuguesa na atualidade	14
1.3. Objetivos da pesquisa	15
1.3.1. Objetivo geral.....	15
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.4. Estrutura do trabalho.....	16
2. TEORIA DA AÇÃO MEDIADA DE JAMES WERTSCH.....	18
2.1. A influência dos trabalhos de Vigotsky em Wertsch.....	19
2.2. A ação humana e ferramentas culturais	21
2.3. Propriedades das ferramentas culturais.....	22
2.4. Domínio e Apropriação	23
2.5. Gênero discursivo como ferramenta cultural.....	24
2.6. A Teoria da Ação Mediada no Ensino de Língua Portuguesa	31
3. LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO	36
3.1. O sociocultural na Linguística Aplicada.....	39
3.2. Exemplos de trabalhos que se baseiam na Teoria da Ação Mediada	46
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1. Objetivos e questão de pesquisa	51
4.1.1. Objetivo Geral	51
4.1.2. Objetivos Específicos	52
4.2. Conhecendo a escola e os participantes	52
4.3. Metodologia	53
4.3.1. Desenvolvimento das atividades	54
4.3.2. Detalhamento das aulas para coleta de dados	54
4.3.3. O instrumento de coleta de dados	58

4.3.4.	Tecnologias da informação e comunicação na coleta de dados	60
4.3.5.	Categorização dos dados	61
5.	ANÁLISE DOS DADOS	64
5.1.	Categoria Formalidade.....	64
5.2.	Categoria Incerteza	73
5.3.	Relação entre Categorias Formalidade e Incerteza.....	77
5.4.	A intervenção da professora	78
5.5.	Considerações finais	81
REFERÊNCIAS		85

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA

1.1. Justificativa para a escolha do tema

Antes de começar justificando a escolha do tema dessa dissertação, considero importante esclarecer como esse desejo pela pós-graduação surgiu, contando um pouco sobre minha trajetória acadêmica e pessoal.

No ensino fundamental I tive o privilégio de ter a minha tia, irmã do meu pai, como minha alfabetizadora. Anos lecionando para crianças, eu percebia, mesmo ainda pequena, que ela fazia aquilo com muito amor e dedicação. Posso afirmar que ela foi uma das pessoas que me inspiraram a seguir a profissão de professora.

Estudei todo o período do Ensino Básico na cidade em que nasci, Guararapes – SP, cidade pequena do interior. Em meados de 2007, quando concluí o Ensino Médio, não havia faculdade na cidade. Sendo assim, as pessoas que pretendiam fazer um curso superior necessitavam se deslocar para a cidade mais próxima, Araçatuba. Porém, meus pais, meus maiores incentivadores por ter chego até aqui, sempre almejavam algo maior para mim e para minha irmã, também professora. Eles sempre nos incentivaram a cursar uma Universidade pública, pois queriam que tivéssemos oportunidades maiores do que apenas estudarmos em uma faculdade particular na cidade vizinha.

Ao terminar o último ano do Ensino Médio, eu não sabia ao certo qual profissão gostaria de seguir. Então, frequentei um ano de cursinho pré-vestibular para poder decidir qual curso eu prestaria. No cursinho, conheci um excelente professor de Química, o André, que mesmo com mais de duzentos alunos em sala conseguia transformar sua aula em mágica, trazendo uma Química encantadora e fascinante aos meus olhos.

Nesse período não tive dúvidas: fui prestar Licenciatura em Química, pois assim eu seria professora, devido à influência positiva que minha tia me deixou, e estudaria a disciplina encantadora que o professor no cursinho me ensinou. Portanto, prestei o vestibular da UNESP para Licenciatura em Química, na cidade de Presidente Prudente, onde residi por 3 anos. Porém, o curso não era exatamente o que eu imaginava. As matérias de Cálculo eram torturantes para mim, pois eu pensava que a Matemática não estava tão interligada à Química, o que me fez desistir do curso, cancelando minha matrícula, mesmo com a desaprovação de meus pais.

Foi um período muito difícil para tentar fazer meus pais entenderem a angústia que eu passava ao estar ali naquele curso. Mesmo assim, eles não deixaram de me apoiar na minha nova decisão: prestar vestibular para Licenciatura em Letras. Áreas totalmente diferentes, porém como eu dava aulas de Inglês em uma escola de idiomas, comecei a perceber que tinha afinidade com a área de línguas. E mesmo depois de um período afastada da escola, voltei a estudar por conta própria para prestar outro vestibular: Licenciatura em Letras na Unesp de São José do Rio Preto. Com muito esforço e dedicação, consegui ser aprovada no curso e vim morar na cidade, onde resido há 8 anos. Sem dúvidas essa foi a minha melhor decisão, pois, logo no começo do curso, já comecei a me encantar pela área de Letras.

O que posso afirmar é que nunca tive dúvidas em ser professora, pois me dei conta de que estava apenas na área errada, mas com a certeza de que lecionar era o que eu queria seguir para a vida inteira. Completei o curso de Letras dentro do período de 5 anos, visto que meu curso acontecia no período noturno. Após a graduação, ainda recém-formada, tive o privilégio de começar a dar aulas em uma excelente escola particular da cidade, na qual trabalho como professora até os dias de hoje.

Iniciei a profissão lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No Ensino Médio descobri meu perfil profissional: lecionar para jovens maiores, pois lidar com os adolescentes menores não me despertava tanto interesse. Também no Ensino Médio que descobri a área da Língua Portuguesa na qual mais me identificava: Redação; disciplina a qual leciono atualmente. O contato com o Ensino Médio me despertou um interesse ainda maior: lecionar em Universidades. Para tal objetivo, decidi fazer a Pós-Graduação *Strictu Sensu* “Ensino e Processos Formativos”. Então, procurei o professor Jackson Gois, professor doutor em Educação na UNESP de São José do Rio Preto, para conhecer suas áreas de atuação de pesquisa. Quando aprovada no processo de seleção, tivemos longas conversas sobre o tema de pesquisa, que norteariam a minha dissertação.

Por fim, depois de algumas mudanças, decidimos estudar Gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, já que esse tema fazia parte dos meus estudos da graduação. Delimitado o tema, nos propomos a investigar como ocorrem os processos de elaboração de significados de três gêneros discursivos: WhatsApp, Carta formal e Notícia jornalística. Para tanto, traremos uma fundamentação teórica para respaldar essa investigação. Faremos a análise das gravações de vídeo e áudio obtidas nas

aulas de Redação do Ensino Médio de uma escola privada e, após isso, buscaremos propor reflexões sobre como esses gêneros discursivos possibilitam a elaboração de significados e como se relacionam com os graus de domínio e/ou apropriação propostos por Wertsch (1998).

1.2. A disciplina de Língua Portuguesa na atualidade

É válido afirmar que há o crescente desafio de se buscar no atual contexto de ensino de língua materna uma metodologia que agregue uma didática diferenciada, que contextualize ensino de gramática, leitura e interpretação de textos, que permita ao aluno não só apresentar uma satisfatória competência linguística de sua língua materna, mas também correlacionar conceitos e significados que são elaborados nos processos de ensino aprendizagem. Esse desafio é constante, visto que a própria disciplina de Língua Portuguesa propõe uma fragmentação apresentada nos livros didáticos e aplicada nas escolas como se não houvesse relação entre Produção de Textos, Gramática e Literatura. A importância do ensino de língua materna vai muito além de assimilar regras gramaticais. A linguagem exerce uma função social e comunicativa e é um fator de construção de identidade do sujeito, pois de acordo com Orlandi (2002, p.15), “[...] o ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem”.

Atualmente, nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos as dificuldades de compreensão de texto em todas as ciências, ou seja, os alunos realizam leituras e geralmente não conseguem compreender o que leem. Diante disso, é preciso pensar em formas de orientar o pensamento dos alunos para uma interpretação mais aprofundada. Um das formas possíveis seria o uso de metodologias diferenciadas em sala de aula, de maneira lúdica e dinâmica, visando uma maneira diversificada para construir conhecimento. Busca-se com isso que o professor consiga aliar teoria e prática, por meio da linguagem pertencente ao contexto social dos alunos, visto que a Língua Portuguesa ainda carrega grande peso da gramática tradicional, sendo essa apenas considerada como padrão de língua culta.

O ensino de língua materna, desde as primeiras letras até o estudo da nossa tradição literária, tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo

pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento (FARACO; CASTRO, 2008, p. 1).

Conforme vimos, na sala de aula ainda há a preocupação com o ensino de língua materna voltada para que os alunos pratiquem a norma culta da língua, sendo que o mais adequado seria que eles adquirissem, aos poucos, competências de linguagem, que lhe dessem condições de ter acesso à cultura, e que as variações linguísticas fossem consideradas a partir da realidade multifacetada dos alunos.

A presente dissertação busca analisar como ocorrem os processos de elaboração de significados dos alunos em um contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, observando os processos de ensino e aprendizagem de três gêneros discursivos: WhatsApp, Carta formal e Notícia jornalística. Para isso, a teoria da ação mediada de James Wertsch nos dará subsídio para entender como se desenvolvem esses processos.

A experiência em sala de aula nos permite observar que quando o professor comunica qualquer mensagem, cada aluno vai recebê-la significando-a de um modo específico, muitas vezes diferente daquela que o professor quis passar e isso se deve pelo fato de cada indivíduo ser único e fazer parte de um contexto social diferente fora da escola. Em outras palavras, é relevante ter convicção de que nem sempre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos vão ocorrer como o professor espera, seja em termos de conteúdo ou de conhecimento acerca do mundo à sua volta.

Portanto, o docente bem preparado saberá fazer as perguntas que provocarão desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno, fazendo-o pensar criticamente, encaminhando-a a avançar em uma nova e mais elaborada reestruturação de significados. Essa pesquisa qualitativa contribuirá significativamente para identificar e analisar os significados elaborados nos processos envolvidos.

1.3. Objetivos da pesquisa

1.3.1. Objetivo geral

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender processos de elaboração de significados na aula de Língua Portuguesa por meio do entendimento de como os

gêneros discursivos WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística como ferramentas culturais são utilizadas por alunos de Ensino Médio, à luz das perspectivas da Teoria da Ação Mediada de James Wertsch.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analisar e descrever de que maneira ocorrem os processos de domínio de três gêneros discursivos como ferramentas culturais;
- Identificar como os processos de elaboração de significados contribuem para o ensino aprendizagem dos alunos.

1.4. Estrutura do trabalho

Essa pesquisa está estruturada em 5 capítulos:

No capítulo 1, Introdução e Objetivos de pesquisa, traremos um panorama geral do ensino de língua materna na atualidade, bem como os objetivos gerais e específicos dessa pesquisa.

No capítulo 2, intitulado *Teoria da Ação Mediada de James Wertsch*, apresentamos o principal referencial teórico da pesquisa, James Wertsch (1998). Abordaremos a relação entre a ação humana e as ferramentas culturais. Além disso, traremos a justificativa da escolha da ferramenta cultural para essa investigação, os aspectos apontados pela ação mediada e como essa direção contribuirá para os processos que estamos investigando.

No capítulo 3, *Linguística Aplicada e Ensino*, apresentamos uma revisão bibliográfica das áreas de Linguística Aplicada e Ensino, buscando dar atenção sobre como a abordagem sociocultural é tratada nessas áreas, bem como a associação ao autor James Wertsch. Traremos aqui as relações dessas áreas para o ensino de língua materna.

Adiante, no capítulo 4, *Procedimentos metodológicos*, apresentaremos a questão de pesquisa que norteia esse trabalho, bem como toda a metodologia envolvida na investigação.

Por fim, no capítulo 5, *Análise dos dados*, buscaremos relacionar os resultados obtidos com o referencial teórico, seguido das considerações finais.

Diante do que foi apresentado, começaremos a discutir o principal referencial teórico que servirá como base teórica para esta investigação: A teoria da ação mediada de James Wertsch.

2. TEORIA DA AÇÃO MEDIADA DE JAMES WERTSCH

James Wertsch é um pesquisador norte-americano da área da Psicologia e Educação. Sua teoria advém das ideias de Vigotsky, baseadas na concepção do sociointeracionismo. Segundo essa concepção, a aprendizagem acontece em contextos históricos, sociais e culturais. Além de Vigotsky, o autor tem suas raízes intelectuais em escritos de Kenneth Burke, a respeito da ação humana, e em Mikhail Bakhtin, para descrever a dialogicidade.

Wertsch escreveu diversos livros, mas um de seus mais importantes foi intitulado *Mind as Action* (1998), que já foi traduzido para o espanhol com o título *La Mente en acción*. É nessa obra que fundamentaremos a Teoria da Ação Mediada aqui abordada.

Nessa obra o autor descreve como a elaboração de significados ocorre por meio da linguagem e utiliza o termo sociocultural ao desenvolver a teoria da ação mediada, no qual essa ação depende de três fatores: culturais, históricos e institucionais. Em outras palavras, o foco da análise sociocultural está na ação humana, interna ou externa, realizada por um agente e mediada por uma ferramenta cultural. Wertsch tenta compreender o fenômeno da mente humana a partir de uma abordagem que levará em conta o meio social e material onde esse se manifesta.

Para o autor, o cenário sociocultural e o indivíduo não são abordagens opostas para se compreender os processos mentais humanos, mas complementares e indissociáveis. Segundo Pereira e Ostermann (2012), processos mentais e contexto sociocultural não existem independentemente e devem ser pensados como momentos ou elementos de uma unidade de análise que descreva o modo como entram em contato dinâmico.

Para Wertsch, todo modo de mediação tem uma materialidade e as ferramentas culturais continuam existindo, mesmo depois que os agentes que a utilizaram não mais existam. Segundo ele,

Os seres humanos são basicamente animais que usam signos, e as formas de ação que desenvolvem, especialmente o falar e pensar, envolvem uma combinação não redutível de um agente ativo e uma ferramenta cultural (WERTSCH, 2010, citado por Martins e Moser, 2012, p. 15).

Portanto, podemos entender que, segundo o autor, para compreender a mente humana é necessário que toda ação humana seja mediada por ferramentas culturais, que ocorrem num determinado contexto sociocultural.

2.1. A influência dos trabalhos de Vigotsky em Wertsch

Para entendermos as ideias propostas por Wertsch, considerando suas influências na corrente sociocultural, é relevante compreendermos os aspectos originados em Vigotsky, especialmente em relação à materialidade do significado e os sistemas simbólicos para o desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky busca compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem. Na obra intitulada *“Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico”* a autora Marta Kohl de Oliveira afirma que um dos pilares dessa teoria vigotskyana é que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior e “a relação mundo/homem é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (OLIVEIRA, 1997, p.23). A autora diz que

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p.33).

Os signos, por sua vez, também chamados por Vigotsky de “instrumentos simbólicos”, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos em diversos contextos. Ao mesmo tempo em que o homem cria instrumentos materiais, ele também pode criar meios artificiais, que lhe possibilitam controlar seus próprios atos, como, por exemplo, colocar uma fita no braço para se lembrar de algo. Esses são considerados signos externos, usados para realizar ações internas, como não se esquecer de algo, no caso exemplificado. Sobre isso,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKY, 1989, p. 58).

Podemos dizer que esse poder de criação de signos é que permite ao homem a interação com a realidade social na qual vive. A linguagem teve um papel de importância nos estudos de Vigotsky, sendo esta considerada fundamental em todos os grupos humanos. Segundo Vigotsky (1996), sem linguagem não há desenvolvimento, não há aprendizagem, não há humano. É nessa ideia que Wertsch aprofundou seus estudos a partir da afirmação de que a ação humana, tanto social quanto individual, é mediada por instrumentos e signos, o que ele chama de mediação.

A partir da obra de Vigotsky é que James Wertsch traz estudos sobre ações humanas mediadas por ferramentas culturais no espaço social, onde o sujeito se desenvolve. Desse modo, nos interessa as contribuições que esse autor pode trazer para o contexto no qual o sujeito-aluno possa desenvolver habilidades, atuando com ferramentas culturais: a sala de aula de língua materna.

Wertsch busca compreender o funcionamento da mente humana a partir de uma perspectiva que leva em consideração o meio social e material onde a mente humana opera. Portanto, para Wertsch, indivíduo e cenário sociocultural não são opostos, mas são complementares e indissociáveis. O objetivo de Wertsch é “buscar uma explicação dos processos mentais humanos que reconheça a relação entre esses processos e o contexto cultural, histórico e institucional no qual eles ocorrem” (PEREIRA; OSTEMANN, 2012, p.25). Dito isso, é notável a grande influência dos trabalhos de Vigotsky em Wertsch, visto que o estudioso russo aborda o estudo da mente humana atrelada às interações sociais.

A linguagem entra como um elemento mediador na relação do sujeito com o meio. Wertsch toma de Vigotsky a ideia de mediação, ao afirmar que a ação humana é mediada por instrumentos e signos.

Segundo Wertsch (1998), ao analisar a mediação, Vigotsky enfocava a linguagem e essa também pode ser uma ferramenta cultural, mesmo que essa seja mais complexa de ser pensada como uma ferramenta “real”, se compararmos a outra mais material, como mapas, por exemplo.

As ferramentas culturais, segundo Wertsch, apresentam características que as definem, sendo uma delas a materialidade. Até mesmo a linguagem é material, se levarmos em consideração a sua emissão vocal, por exemplo. A materialidade está ligada no fato delas serem localizadas espacialmente e existirem de alguma forma. Ou seja, objetos físicos como revistas, livros e enunciados escritos, por exemplo, são manipulados facilmente e não tem sua materialidade posta em dúvida. Contudo, em

enunciados orais isso não fica tão evidente. Segundo Wertsch, “a materialidade da linguagem falada parece evaporar depois de um instante de existência” (WERTSCH, 1998, p.59).

2.2. A ação humana e ferramentas culturais

Para Wertsch, entre os agentes e as ferramentas existe uma tensão irreduzível, pois indivíduos sempre estão atuando com ferramentas culturais. Somando a isso, o autor ainda afirma que qualquer forma de ação é impossível, ou ao menos muito difícil, sem uma ferramenta cultural e um agente, no caso o estudante, agindo.

Em outras palavras, ao invés de considerar que o agente seja o responsável pela ação, de maneira isolada, Wertsch reformula a definição de agente: “o indivíduo que opera com ferramentas culturais” (Wertsch, 1998, p. 52). Para o autor, somente é possível entender os processos mentais, que fazem parte da construção de significados e que estão situados num cenário sociocultural, ao analisarmos as ferramentas culturais empregadas na ação humana. Ou seja, o processo de significação, para o autor, é absolutamente interativo. Nesses processos de significação, devemos considerar como os estudantes dão sentido aos constructos do pensamento cerceados na esfera escolar.

Em se tratando do fato de que há uma relação intrínseca entre as ferramentas culturais e construção dos significados, o uso das ferramentas culturais podem revelar como os alunos estão pensando ou como significam conceitos. Ainda segundo Wertsch, a introdução de novas ferramentas culturais pode transformar a ação, gerando mudanças na aprendizagem, mas também isso não significa dizer que a única forma de introduzir mudanças seja através de novas ferramentas culturais. As mudanças se produzem por uma variação nos níveis de habilidade e outros fatos relacionados com o agente.

Julgamos relevante trazer essa teoria à nossa pesquisa, devido à contribuição que ela pode nos dar, a fim de fornecer diferentes compreensões para trabalhar com gêneros discursivos na sala de aula e também pelo fato de que ela nos ajuda a entender os processos de domínio da ferramenta cultural pelo agente, no caso o estudante.

2.3. Propriedades das ferramentas culturais

O foco da investigação sociocultural de Wertsch (1998) está voltado para os agentes e as suas ferramentas culturais como mediadoras da ação. O autor destaca alguns motivos para justificar seu foco de investigação.

Em primeiro lugar, não se pode focar no agente individual para que a ação humana aconteça, mas sim na dialética agente-instrumento, uma vez que as ferramentas culturais estão envolvidas na ação. O autor traz a análise da ação mediada, ou seja, do agente agindo com as ferramentas culturais. Em outras palavras, o indivíduo só se desenvolve cognitivamente, operando com ferramentas culturais e nunca de maneira isolada.

O autor também aponta que há um vínculo entre ação humana e contextos culturais, institucionais e históricos, pois as ferramentas culturais são inerentes a esses meios.

Para caracterizar a ação mediada e as ferramentas culturais, Wertsch (idem) elabora algumas afirmações básicas que tentam resumir as particularidades da ação mediada. Iremos considerar aqui as mais relevantes para o nosso trabalho:

1. há uma tensão irreduzível entre o agente e ferramentas culturais mediacionais;
2. as ferramentas culturais podem possibilitar e, ao mesmo tempo, restringir a ação;
3. a relação entre agentes e ferramentas culturais pode ser caracterizada em termos de domínio e apropriação;

Sobre a tensão irreduzível, Wertsch explica que as ferramentas culturais são incapazes de operar dentro delas mesmas, ou seja, somente em conjunto com um agente que elas podem causar impacto. A ação humana configura ir além da ação individual. Por isso que ele afirma ser mais adequado usar o termo "indivíduos-atuando-com-ferramentas-culturais", do que simplesmente falar de indivíduos ou de ferramentas culturais. As ferramentas culturais são fornecidas por um cenário sociocultural particular, nesse caso, a escola que proporciona ao aluno atuar com a ferramenta cultural gênero discursivo. Acreditamos que compreender as ferramentas culturais nos permite utilizá-las de forma mais competente, objetivando o desenvolvimento de novas habilidades entre os sujeitos, ou seja, entre os alunos.

A ideia de que as ferramentas culturais transformam a ação mediada e a restringem, ao mesmo tempo em que possibilitam a ação, é essencial para entendermos o motivo pelo qual alguns alunos fracassam na realização de uma tarefa em sala de aula. A escolha da ferramenta cultural que o professor apresentará aos seus alunos pode gerar diversas habilidades nos alunos, o que permitirá ao professor refletir qual ferramenta cultural é a mais adequada na situação de ensino perante a realização de uma determinada tarefa. Por isso é que algumas ferramentas podem possibilitar e, ao mesmo tempo, restringir a ação humana. E a percepção de que essas ferramentas transformam a ação mediada e o entendimento de como elas ocorrem é fundamental para o processo de domínio e apropriação por parte dos alunos.

A afirmação 3 sobre domínio e apropriação será melhor explicada no próximo tópico, pois merece mais atenção, devido a sua importância para nossa pesquisa.

2.4. Domínio e Apropriação

Diferentemente de Vigotsky, Wertsch não utiliza o termo *internalização* para descrever a ontogênese do pensamento. O autor afirma que esse termo pode causar certa confusão, pois a ideia de internalização, além de sugerir diversas interpretações, sugere uma espécie de oposição entre processos internos e externos, que levam a pensar em um dualismo entre corpo e mente. Portanto, diante disso, Wertsch utiliza os termos de *domínio* e *apropriação*.

De acordo com o autor, a noção de domínio de uma ferramenta cultural seria a habilidade do agente em *saber* utilizar a ferramenta com facilidade. Nessa perspectiva, a ênfase está em "saber como", ao invés de "saber o que" (WERTSCH, 2002). Contudo, saber utilizar a ferramenta cultural em um contexto específico não implica, necessariamente, dizer que o agente saiba utilizá-la em um contexto diferente. Para Wertsch, temos que saber utilizar a ferramenta em situações diversas e isso está relacionado a outro nível de internalização: a *apropriação*.

A apropriação, termo utilizado dos escritos de Bakhtin, está relacionada ao processo de tornar próprio, algo que foi tomado do outro. Em outras palavras, seria "o processo pelo qual os agentes tomam algo emprestado de outros e o tornam próprio" (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p.32). Os processos de domínio e apropriação estão intimamente ligados, contudo é importante destacar que "é possível que o agente domine, mas não se aproprie de um recurso mediacional, como é possível também

que domínio e apropriação estejam correlacionados em alto ou baixo grau” (PONTONE JUNIOR, 2016). Em Wertsch, para que haja uma apropriação, é necessário não apenas que as ferramentas estejam dominadas, mas sim que sejam incorporadas pelo novo agente.

Posso (2010) também explica essas duas formas de internalização.

Um exemplo de domínio de um conceito é saber resolver corretamente um exercício proposto em aula, ou seja, o agente passa a realizar com destreza tarefas no plano interno que antes só eram realizadas no plano externo. [...] No entanto, quando o agente faz uso de uma ferramenta com habilidade, em situações socioculturais distintas (descontextualizadas), reconhecendo seu valor em diferentes esferas de comunicação, temos caracterizado nível mais alto de internalização (POSSO, 2010, p.53).

Nessa pesquisa, o foco de interesse se concentra em analisar qualitativamente os processos de domínio de três ferramentas culturais: gêneros discursivos WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística em sala de aula. A apropriação não será analisada, pois além de não ser nosso objetivo, o contexto em que a pesquisa foi realizada não nos permite analisá-la, pois acreditamos que a apropriação está fortemente relacionada à motivação do agente, no caso o estudante, em tomar as ferramentas culturais para si.

2.5. Gênero discursivo como ferramenta cultural

É de extrema importância explicitar a escolha de alguns gêneros discursivos como ferramentas culturais para essa pesquisa. Antes disso, é pertinente dizer sobre a importância da percepção de que novas ferramentas culturais transformam a ação mediada e entender como essas transformações ocorrem é essencial para compreendermos o processo de domínio e apropriação dessas ferramentas culturais por parte dos alunos. Refletir sobre como novas ferramentas culturais podem transformar as ações mediadas no contexto de sala de aula é tarefa fundamental do professor, para que tenha êxito no processo de ensino aprendizagem em sala de aula e que essa seja não só um auditório no qual alunos sejam expectadores de seus professores, mas sim um espaço de trabalho entre o professor e seus alunos.

Pensando nisso, acreditamos que trabalhar de forma significativa com o aluno é contribuir de fato para a sua formação; é pensar em uma aprendizagem de sala de aula que seja significativa para sua vida extraescolar. Nas aulas de Língua

Portuguesa, o aluno entra em contato com uma diversidade de textos de diferentes gêneros que circulam socialmente e a escola deve se mostrar preocupada em mostrar a esse aluno a especificidade de cada texto, ou seja, de cada gênero, para que assim haja uma maior proximidade entre o que se está ensinando na escola e o que o aluno vivencia em seu cotidiano.

Partindo desses pressupostos, optamos pela escolha de três gêneros discursivos como ferramentas culturais que serão objetos de análise dessa pesquisa. Compreender os diferentes gêneros discursivos implica dizer que se os alunos compreendem os discursos que os cercam fora e dentro da sala de aula, eles podem ter condições de interagir com esses discursos e com seus interlocutores.

Bakhtin chama de gêneros do discurso ou discursivos os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.279) que são produzidos pelas condições comunicativas das esferas sociais, tais como, científica, cotidiana, ideológica, entre outras.

Segundo Bakhtin (2003), a vontade discursiva do falante só pode ser manifestada na escolha de um gênero discursivo. Quando alguém se comunica com o outro, não são trocadas apenas palavras ou orações, mas sim enunciados que se materializam.

Para Petroni (2008, p.79),

O ensino e a aprendizagem da linguagem pela perspectiva dos gêneros discursivos redimensionam o papel do professor de Língua Portuguesa, que deixa de ser visto como mestre em textos literários e científicos e passa a ser um profissional que compreende as diversidades socioculturais e linguística dos estudantes.

Portanto, o professor deve promover uma (re) significação no ensino de língua materna, ao reconhecer o discurso como prática social e os gêneros como sendo uma organização desses recursos. Os gêneros são uma forma de organização na nossa fala, pois nos comunicamos por enunciados e não por orações isoladas.

Na perspectiva Bakhtiniana, as manifestações linguísticas (escrita, oralidade, gestos etc) são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana. Para o autor,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou

doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 290).

É importante ressaltarmos que, para Bakhtin, o diálogo é seu objeto de estudo, diferentemente de Saussure, que foca seus estudos na concepção de Língua. Portanto, para Bakhtin, os diálogos estão repletos de enunciados, nos quais há a presença de um locutor e de um interlocutor.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Vemos aqui que o autor considera o diálogo um espaço amplo, que reflete a compreensão da realidade social dos indivíduos. Bakhtin enxerga a linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo e não a vê como um sistema autônomo. Para ele, o diálogo engloba qualquer transmissão oral. Esses diálogos giram em torno de discursos, que são repletos de enunciados, no qual os gêneros discursivos fazem parte desses tipos de enunciados. “Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. [...] O contrato se faz com uma das vozes de uma polêmica” (Fiorin, 2006, p. 25).

Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários, levando em conta seu grau de complexidade. Podemos dizer que os gêneros primários, na visão do autor, são aqueles enunciados trocados no dia a dia, ou seja, aqueles falados rotineiramente, enquanto que os secundários apresentam um grau de complexidade maior. Para compreendermos melhor essa diferenciação, tomemos as palavras do autor ao dizer que

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que

integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios (BAKHTIN, 2006, p.263).

Podemos dizer que estudar gêneros discursivos leva em consideração à natureza do enunciado nas diversas esferas da atividade de comunicação, isso porque “os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como ‘correias de transmissão’ entre a história da sociedade e a história da língua”. (BAKHTIN apud MACHADO, 2010, p. 156).

Para Bakhtin, o discurso e o enunciado constituem uma dinâmica dialógica de troca entre sujeitos dentro de um processo de comunicação e isso pode acontecer tanto em um diálogo simples no cotidiano quanto em um gênero secundário. Portanto, quando nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, sendo que esses estão no dia a dia dos sujeitos falantes, que possuem um infinito repertório de gêneros e que, muitas vezes, são usados inconscientemente, até mesmo em conversas mais informais, os discursos são moldados por gêneros. Tais gêneros, segundo Bakhtin (1997, p. 282), nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Conforme Machado (2010), quanto maior for o conhecimento das formas discursivas maior será a liberdade de usar os gêneros e, assim, produzir efeitos comunicativos e expressivos.

Podemos perceber que os gêneros do discurso vão sofrendo constantes modificações, em consequência do momento histórico em que estão inseridos e, dependendo da situação social em que estão envolvidos, é usado um gênero com características peculiares. A este respeito, Bakhtin (1997, p. 106) afirma “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Esta passagem, de certa forma, explica o “relativamente estável”, pois bem como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender às necessidades desta sociedade. Tal como afirma Marcuschi (2006, p. 27),

[...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desdobramentos de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet.

Nesse sentido, observamos que um gênero pode originar outro, tal como o gênero Carta usado nessa pesquisa, que, com o surgimento da internet, foi modificado

para o email e, mais recentemente, para o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

Em seu livro *Mind as Action* (1998), no capítulo 3, Wertsch afirma que a linguagem é uma ferramenta cultural e o discurso é uma forma de ação mediada e, por isso, as afirmações trazidas por ele sobre ação mediada também se aplicam ao discurso. Afirma também que os discursos se dão por enunciados e a noção de enunciado deriva de Bakhtin (1986, p. 71), que o considera “a unidade real de comunicação discursiva”. Para ele,

[...] o discurso só pode existir em uma realidade na forma de enunciados concretos de falantes individuais, sujeitos no discurso. O discurso sempre toma a forma de um enunciado que pertence a um falante particular e fora dessa forma não pode existir.

Wertsch explica que os “falantes individuais” podem dar a ideia de um indivíduo isolado, mas não é isso que Bakhtin quer dizer. Pelo contrário, pois o autor considera que as diferentes formas de linguagem proporcionam diferentes organizações de enunciados adotados e utilizados pelos falantes. Wertsch diz que a caracterização trazida por Bakhtin de gêneros discursivos, como visto anteriormente, deixa bem claro que esses podem ser considerados modos de mediação.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o conceito de gênero discursivo é um ponto de partida a ser abordado em sala de aula, para que o desenvolvimento de leitura e escrita seja mais significativo, por exemplo. Afinal, como já foi dito, não pensamos mediante palavras e orações isoladas, mas sim diante de uma corrente discursiva, repleta de enunciados. Para Bakhtin, a compreensão de um enunciado é dialógica, porque implica um processo de interação social dos sujeitos com outros. Para ele, a língua não é concebida como um produto acabado, transmitido de geração em geração, como se fosse algo a ser herdado. Os indivíduos não recebem a língua materna pronta para ser usada. Para o teórico russo, o diálogo é o que importa e é preciso conhecer os interlocutores envolvidos na interação discursiva, pois a significação dos gêneros está repleta de ideologias que reproduzem os valores sociais. Como diz o autor,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Infelizmente, ainda tem se perpetuado na maioria das escolas um ensino primordialmente prescritivo, focado nos aspectos formais e normativos, dando pouca ênfase nos estudos dos gêneros discursivos centrados no contexto de interação discursiva, tal como propõe a perspectiva bakhtiniana. Nas aulas de produção textual é recorrente um ensino que foque nos tipos textuais e não em gêneros textuais. Marcuschi (2005), pautado em Bakhtin, faz uma diferenciação entre os gêneros e as tipologias, mostrando as distinções entre eles. O autor considera que os tipos textuais seguem cinco sequências, sendo: argumentativa, narrativa, injuntiva, descritiva e expositiva. Já os gêneros, são inúmeros, como por exemplo, um bilhete, uma carta, um telefonema, uma notícia, uma aula expositiva, um convite, entre outros.

Diante disso, é notório o fato de que a linguagem, em seu uso, não acontece por meio de tipologias textuais, mas sim através dos gêneros, o que nos permite afirmar que, partir da ideia de trabalhar o uso de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa é um caminho a ser trilhado, que pode promover mais facilmente a construção de sentido no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Vale ressaltar que mais importante do que apenas fazer o aluno identificar os diversos tipos de gêneros, é fazer com que ele saiba utilizá-los de forma correta.

Ademais, a grande diversidade de gêneros permite que cada interação social humana elabore seus gêneros de acordo com as finalidades comunicativas que cada situação social exija. Ou seja, trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula é fazer uma imersão do aluno em diversas esferas de circulação (cotidiana, escolar, científica, política, literária, publicitária, entre outras). O principal objetivo da abordagem de gêneros discursivos em sala de aula é fazer com que o aluno não apenas decore ou memorize os tipos de gêneros, mas saiba identificá-los nas práticas de uso, o que permite ao aluno saber usá-los de acordo com a situação comunicativa que ele está inserido e isso favorecerá o entendimento dos alunos de que, por meio dos gêneros, praticamos ações.

O trabalho com gêneros também permite ao aluno que tenha um interlocutor em mente, uma situação real de comunicação, o que garante mais direcionamento às suas escolhas linguísticas, pois quando um aluno escreve apenas uma dissertação, por exemplo, a pedido da professora, não há o porquê se preocupar com a adequação da linguagem, pois essa escrita está fora de um contexto social.

Tomando como referência o ensino em sala de aula atualmente, é importante ponderar que não há como estudar genuinamente a linguagem, tendo em vista apenas

critérios linguísticos baseados no uso da língua, cercado por regras gramaticais dadas por convenções sociais. O professor deve levar em consideração que há uma realidade extralinguística imprescindível para gerar a construção de sentido e para que haja ensino aprendizagem mais significativo, devemos levar em consideração a totalidade do ato discursivo e, para isso, o ponto de partida poderá estar centrado no ensino a partir de gêneros discursivos.

A atual abordagem fragmentada, tomando os conteúdos de gramática normativa, produção de texto e literatura mantém uma tradição de ensino, como se esses conteúdos não tivessem relação entre si. O que deve ser superado é o modelo de escola tradicional, que vigora em muitas escolas e segue o padrão em que a sala de aula se constitui de alunos apenas ouvindo e professor falando.

Para tal superação, a proposta seria trabalhar a linguagem partindo do uso dos gêneros discursivos e não do conceito e do conteúdo, pois os gêneros discursivos possibilitam que, se o indivíduo se apropriar/inserir da realidade social e se constituir como sujeito dialógico, ele pode transformar o meio social em que vive e se transformar, simultaneamente. Essa proposta possibilita ao aluno conhecer a função social e os aspectos de estilo e composição de diversos textos, fazendo com que ele escolha o gênero discursivo mais adequado, de acordo com a situação comunicativa que ele esteja.

É importante frisar que a proposta de trabalhar com gêneros discursivos não está pautada em ensinar os aspectos estruturais dos mesmos, pois assim estamos dando prioridade à forma e não na função real da língua. Trabalhar com gêneros na sala de aula implica levar em conta aspectos extra verbais, tais como a função social, os interlocutores envolvidos, a ideologia e a intenção que cada gênero exige. Quando o professor parte do viés de gêneros discursivos na sala de aula, ele possibilita aos alunos aproximar-se dos usos de linguagem extraescolares. Nesse sentido que Bakhtin (2004) afirma que a língua não pode ser separada da vida real, ou seja, a Língua Portuguesa não pode ser tratada como uma língua que possua um sistema fechado.

Em nossa concepção, as ideias do autor se aproximam da concepção sociocultural e se distanciam da visão da Linguística descritiva. Em outras palavras, se olharmos às palavras ou às orações, fora do contexto de comunicação, não entendemos os seus sentidos. Conforme o autor,

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva (Idem, 2003, p. 289).

Bakhtin não busca adotar critérios apenas linguísticos, mas sim enunciativos, pois sua teoria introduz as instâncias reais de uso da língua, visando sua função e a especificidade da esfera humana em que ocorre, além das necessidades de uma temática inserida nos participantes da interação verbal.

Reforçando a ideia de Bakhtin, quando estamos em uma situação de interação, a escolha do gênero não se dá de maneira espontânea, pois o locutor usa intencionalmente um gênero que seja mais adequado àquela situação e seleciona os recursos estruturais pertencentes a ele, como por exemplo, em uma conversa com maior ou menor grau de informalidade, o usuário utiliza o gênero que apresenta elementos mais adequados diante da situação. Dessa forma, o locutor sempre leva em conta o seu interlocutor para fazer um uso “considerado adequado” do gênero discursivo para determinado momento. Um exemplo claro é o trazido nessa pesquisa, pois diante de um mesmo tema o aluno elabora gêneros diferentes (Carta formal, WhatsApp e Jornal), precisando fazer adequações diante da situação que está inserido.

2.6. A Teoria da Ação Mediada no Ensino de Língua Portuguesa

As ferramentas culturais estão associadas ao poder e à autoridade. Portanto, não são neutras e podem modificar radicalmente a ação mediada. Esse poder que as ferramentas exercem está relacionado à tensão irredutível entre elas e o agente e não apenas no agente isoladamente. Essa característica é baseada na ideia de Bakhtin de gêneros discursivos que são tipos de enunciados utilizados em situações específicas. Portanto, podemos considerar o discurso (linguagem) como uma macro ferramenta cultural, que está sendo utilizada pelo agente naquela determinada relação humana ou social na qual o poder está presente, como, por exemplo, na sala de aula.

A distinção entre diferentes ferramentas culturais (ou tipos de pensamento verbal) dentro de uma linguagem natural pode ser feita com base nas noções de “gêneros discursivos” e “linguagem sociais” propostas por Bakhtin. Essas formas de linguagem são concebidas como ferramentas culturais que organizam a ação mental e comunicativa (WERTSCH, 1998, p.11).

Para Wertsch, quase toda ação humana é uma ação mediada. No contexto escolar, podemos pensar no papel operante dos agentes – professor e alunos – com as ferramentas culturais. Determinados gêneros do discurso, por exemplo, utilizados pelos agentes, são exemplos de ferramentas culturais. Entendemos nesse trabalho que a ação mediada tem um caráter intencional com objetivos explícitos e que o domínio das ferramentas culturais por parte dos alunos é fundamental para que haja uma prática pedagógica que proporcione ao aluno, além de dominar a ferramenta cultural de gênero discursivo, apropriar-se dela.

A ideia do uso de gêneros discursivos como ferramenta cultural nessa pesquisa nos possibilitará compreender que os alunos são mais ou menos habilidosos conforme os meios mediacionais.

Sabendo-se que os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados, trazer alguns gêneros discursivos como ferramentas culturais para ser investigadas na sala de aula, partindo da abordagem da teoria da ação mediada de James Wertsch, que leva em conta aspectos culturais, históricos e institucionais, contribui para a construção de sujeitos que possivelmente expressarão suas concepções de mundo, suas crenças e seus valores através dos mais variados gêneros discursivos em determinadas situações cotidianas.

As ideias elaboradas por Wertsch na teoria da ação mediada acerca do domínio de ferramentas culturais na aula de língua materna colaboram para que haja um desenvolvimento da capacidade do aluno de pensar e utilizar diferentes gêneros. Ao invés do professor apenas expor as ferramentas culturais e esperar que os alunos as dominem por conta própria, o ensino da língua deve promover que o agente, no caso o aluno, atue de fato com essas ferramentas culturais, usando-as em seu contexto de produção. Como já foi dito anteriormente, mais importante que apenas expor a ferramenta ao aluno, é fundamental que ele saiba não só identificá-las, mas ter o domínio para utilizá-las em determinada situação real.

No caso dos gêneros discursivos, é importante que o aluno saiba não apenas identificar o que é uma Carta formal, por exemplo, mas que ele saiba estruturá-la (forma e linguagem adequadas) e usá-la no momento oportuno da situação de interação discursiva na qual ele esteja inserido. Para isso, é fundamental que o aluno tenha o domínio dessa ferramenta cultural.

Partindo da afirmação já dita, não é possível estudar a linguagem tendo em vista apenas critérios linguísticos, tais como as regras gramaticais. Sendo assim, como profissionais da área de ensino e atuantes em sala de aula, entendemos que Wertsch e suas ideias da teoria da ação mediada nos fornecem os elementos necessários, a partir de aspectos socioculturais, para que os processos de domínio de alguns gêneros discursivos como ferramentas culturais sejam investigados e, conseqüentemente, nos permite a investigar problemas do ensino em alunos do Ensino Médio, objetivo central dessa pesquisa.

A teoria bakhtiniana, referência nos trabalhos de Wertsch, busca adotar critérios enunciativos, pois ela busca introduzir as instâncias reais de uso da língua, visando sua função e a especificidade da esfera humana em que ocorre além das necessidades de uma temática inserida nos participantes da interação verbal. Tais aspectos fazem parte das concepções de sociocultural trazidas por Wertsch. O enfoque sociocultural trazido pelo autor consiste em expor e explicar as relações entre a ação humana e os contextos culturais, institucionais e históricos. A teoria da ação mediada de Wertsch, segundo Giordan (2008), visa compreender como os diversos contextos que permeiam a ação humana podem influenciar ou até determinar a origem do pensamento ou a construção de conceitos. Dito de outra forma, o processo de construção de conceitos pertence a um campo social de mediação feito com ferramentas, como por exemplo, o gênero discursivo, nesse caso.

A teoria de Wertsch também nos possibilita repensarmos a noção de agente, superando a rasa ideia de que esse é apenas o sujeito responsável por uma ação. Faz-se necessário considerarmos “o sujeito-aluno como um indivíduo que opera com os modos de mediação” (WERTSCH, 1998, p. 52). Esses modos de mediação possibilitam e ou restringem a ação, o que evidencia o poder que as ferramentas culturais proporcionam.

A teoria da ação mediada auxilia na compreensão da produção de significados, a partir da inserção de ferramentas no ambiente escolar. Portanto, ela nos auxiliará a investigar os processos de significação durante a utilização da ferramenta gêneros discursivos e, assim, termos o entendimento de como as ferramentas culturais transformam a ação mediada e como ocorre esse processo de domínio por parte dos alunos.

Diante do que foi dito, a proposta do uso de gêneros discursivos na sala de aula como ferramenta cultural é importante no ensino de língua materna, para que os

alunos entendam que os gêneros são indissociáveis da sociedade. Claro que esse não é um trabalho que deve ficar restrito apenas ao professor de língua portuguesa, mas também aos professores de outras disciplinas, da escola, de forma geral, e da família, tal como afirma Antunes (2009).

Nas aulas de redação, especificamente, é importante que o professor considere o processo de produção de textos mais reflexivo, ou seja, menos transmissivo e que leve em consideração as esferas da comunicação humana como um espaço de interação verbal. Em outras palavras, a leitura e a escrita ainda acontecem de forma idealizada, ou seja, o aluno escreve focado para apenas um leitor – o professor. É preciso que o aluno visualize um leitor real e faça um planejamento de escrita voltado às práticas sociais. Trabalhar com gêneros é tornar isso mais concreto na sala de aula, pois os gêneros são conhecidos pelas suas características distintas, que fazem parte das práticas sociais, pois eles precisam compor-se de tema, estilo e forma composicional.

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Somando a isso, é preciso ensinar os alunos a perceberem que os sentidos dos enunciados não estão acabados em uma estrutura morfossintática que os sustentam, mas estão inseridos em contextos de produção. Assim, o aluno saber produzir vários gêneros textuais será um aluno que tem uma visão mais ampla da língua e, por isso, os utilizará como padrões comunicativos na sociedade, tornando-se um sujeito ativo.

O professor também pode selecionar gêneros variados, orais e escritos, pertencentes à diversas esferas humanas, pois assim facilitará o processo de domínio dos alunos de variados gêneros que compõem uma lista infindável. Mais uma vez, deve-se deixar claro que a proposta de trabalhar gênero discursivo como ferramenta cultural deve extrapolar a dimensão estrutural, tendo em vista os aspectos discursivos que devem ser explorados nas mediações entre aluno e professor. Ou seja, partir da noção de gênero na sala de aula é fazer uma relação direta com seu uso em interações sociais cotidianas. Essa proposta é uma ilustração da superação do

estruturalismo, pois a estrutura da língua existe, mas não faz parte do dia a dia dos falantes.

Mais do que apenas pedir ao aluno que se produza determinado gênero, o professor deve explorar alguns elementos relacionados ao funcionamento real desse gênero, como por exemplo, o motivo de produzir um determinado gênero, qual a finalidade discursiva, quem são os interlocutores envolvidos naquela interação discursiva e em quais suportes os gêneros circulam. A partir dessa discussão, é provável que o aluno compreenda a dinâmica da interação discursiva (relacionada ao uso) proporcionada pelos gêneros e, desse modo, talvez, seja possível uma mudança significativa não só nas produções textuais dentro e fora de sala de aula, mas também em suas interações verbais com os sujeitos.

Diante disso, acreditamos que não só conhecer as características, a forma e a materialidade dos gêneros, mas também saber utilizá-los pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos que agem na sociedade e que sejam conscientes de sua cidadania.

3. LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO

Nesse capítulo buscamos investigar como o ensino de língua materna aparece nos trabalhos das áreas da Linguística Aplicada e do Ensino.

A Linguística, segundo Lobato (1986), é o estudo científico da linguagem verbal humana (língua oral e escrita). O seu início como ciência moderna se deu pela publicação de *Cours de Linguistique Générale*, o suíço Ferdinand de Saussure, em 1916. Inicialmente, a Linguística teórica, também chamada Linguística descritiva, passou por momentos de concentração de interesse em algumas áreas, tais como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. De acordo com Rajagopalan (2006), a linguística teórica não dá atenção ao social, deixando-o como segundo plano. Para o autor, “o social entra como acréscimo as considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157).

Porém, a partir de 1960, os pesquisadores demonstraram atenção para o uso e funcionamento linguístico com implicações que são próprias das condições de produção real da língua, ou seja, passou-se a integrar a Linguística em seu sentido macro, abrangendo temas como: contexto, falante, ouvinte, enunciador, enunciado, referente, espaço de interação, fatores socioculturais, entre outros. Diante disso, algumas áreas surgiram, a partir de então, sendo uma delas a Linguística Aplicada (LA). O termo “aplicada” começa a se voltar para usos e resultados práticos da linguagem, ou seja, o papel central da LA era aplicar as teorias descritivas da Linguística na solução de problemas cotidianos relacionados à linguagem verbal. A princípio, o único objeto da LA estava voltado ao ensino de línguas, em especial a inglesa.

A partir dessa nova abordagem, o fenômeno linguístico passou a ser visto como um fenômeno sociocultural, heterogêneo e em constante mudança. Sendo assim, a concepção de língua ampliou-se, segundo afirmação de Marcuschi (2005, p.152):

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Nesse cenário, cresceu a preocupação dos linguistas com o ensino de línguas e a Linguística Aplicada (LA) se constituiu uma área de pesquisa. Na concepção atual, a LA é considerada como área interdisciplinar que se empenha em solucionar problemas humanos que derivam de vários usos da linguagem, de acordo com Celani (1992, p.20). Segundo a autora, a LA poderia ser representada por uma integração

com muitas outras áreas, tais como: didática, sociologia, psicologia do desenvolvimento, educação, história, entre outras, o que a caracteriza como um campo de investigação autônomo.

De acordo com Marcuschi e Salomão (2004, p.15)

A Linguística não se recusa a analisar todos os problemas que dizem respeito a aspectos formais e estruturais, processos comunicativos e interativos, cognitivos e (sócio) históricos que envolvem o ser humano em suas atividades diárias. Afinal, a linguagem é o maior empreendimento conjunto do ser humano e não pode ser cercado de um lado apenas.

A partir do momento em que faz uso da linguagem, o indivíduo se encontra em um processo cultural, que, por meio de símbolos, reproduz o contexto cultural que vivencia. Strey (2002) aponta que o indivíduo tanto cria como mantém a sua cultura presente na sociedade. Cada indivíduo, ao nascer, segundo o mesmo autor, “encontra-se num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações sociais” (2002, p.59). A formação da personalidade do ser humano é decorrente, segundo Savoia (1989, p. 54), “de um processo de socialização, no qual intervêm fatores inatos e adquiridos”. Os fatores adquiridos provêm da natureza social e cultural.

Portanto, devemos considerar o aluno como sujeito ativo no contexto cultural, no qual ele tem a liberdade de tomar decisões, por meio de novas interpretações. Além disso, ele recebe a informação e constrói, criativa e coletivamente, um processo cultural voltado à época atual que vivencia. Se considerarmos a cultura como uma herança social, que é transmitida por ensinamento a cada nova geração devemos conhecer a realidade cultural do aluno para compreender suas práticas, costumes, concepções e as transformações que ocorrem na sua vida e é nessa realidade sociocultural que o indivíduo se socializa. Sua personalidade, suas atitudes, opiniões se formam a partir dessas relações socioculturais, em que controla e planeja suas próprias atividades.

Savoia (1989, p. 55) garante que

[...] o processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, através da qual aprendemos comportamentos sociais considerados adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nos elogiar ou a nos punir.

Diante das afirmações desses autores, vemos aqui que a proposta da Linguística Aplicada, ao contrário da Linguística, direciona-se a fatores socioculturais

por compreender que esses fatores têm relação direta com as atitudes e comportamentos dos alunos.

Segundo Moita Lopes (2006), a LA tradicional ainda é uma área muito positivista, embora no Brasil, não o seja tanto. Segundo o mesmo autor, a pesquisa em LA no Brasil tem se alastrado para uma série de contextos diferentes da sala de aula: da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que aspectos referentes à educação linguística predominem. No entanto, tratando-se da sala de aula, a tendência de alguns estudos contemporâneos em LA, é considerar problemas relacionados à linguagem, que sejam socialmente relevantes, de forma contextualizada, e buscar soluções pertinentes e úteis para os sujeitos.

Muitos pesquisadores da área têm buscado dar ênfase a linguagem como prática social e observá-la em uso, juntamente aos fatores contextuais do uso da mesma. Em outras palavras, cada vez mais se percebe que, para que a teoria tenha alguma utilidade, precisa-se levar em consideração sua utilidade prática para os indivíduos no seu cotidiano. Moita Lopes (op cit) argumenta que a LA contemporânea precisa ter algo a dizer sobre o mundo para os sujeitos que o habitam, ou seja, a pesquisa em LA não pode estar dissociada da prática, ignorando as vozes dos que a vivem. Em relação a isso, ainda de acordo com Moita Lopes (1996), a LA tem se utilizado de diferentes métodos em diversos enfoques e vem se estabelecendo como área científica autônoma. Entre várias de suas tendências atuais voltadas ao ensino de língua está a pesquisa que enfoca o processo de ensinar/aprender línguas, realizadas na sala de aula de línguas (pesquisas interpretativistas, tal como a pesquisa de intervenção, que investiga a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula) e também a investigação do produto de ensino/aprendizagem, ou seja, a participação dos alunos a testes ou atividades para coleta de dados.

Na obra intitulada *Aborder la linguistique* de 1996, o autor D. Maingueneau cita três características peculiares da LA que a diferenciam da Linguística descritiva. Em primeiro plano, o autor afirma que a LA responde a uma demanda social, ou seja, a LA está voltada, diferentemente da Linguística, a fatores socioculturais. Como segunda característica, ele afirma que a LA faz empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos. Por fim, afirma que a LA é avaliada por seus resultados. Diante dessas características, o mesmo autor ainda faz mais duas afirmações: que a área da

LA está voltada prioritariamente para o ensino e aprendizagem de línguas e que ela também encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística como ponto de partida.

Essas ideias de Maingueneau se aproximam das de Smith (2000),

[...] o que poderíamos chamar de concepção autônoma, com a linguística aplicada como uma disciplina ou atividade independente, desenvolvendo teorias, descrições ou outros esquemas potencialmente mais relevantes para as necessidades práticas do que aqueles que emanam de outras fontes disciplinares – o linguista aplicado não é mais um consumidor de teorias ou descrições nessa concepção, mas um produtor de teorias relevantes com base em pesquisa (em relação ao ensino de línguas, o crescimento de Aquisição de Segunda Língua como campo de pesquisa em linguística aplicada talvez o demonstre com mais clareza) (SMITH, 2000).

Vemos aqui que as afirmações desse autor também esbarram na ideia de que a LA é uma área produtora de teorias relevantes em relação ao ensino de línguas.

Segundo Kleiman (1998, p.70), o foco de interesse da LA não é a linguagem em si, mas sim o conhecimento às práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições, porque seu conhecimento pode ajudar a entender os fatores que condicionam as práticas institucionais (sociais).

3.1. O sociocultural na Linguística Aplicada

Diversos trabalhos respaldados pela teoria sociocultural são encontrados na LA em diversos âmbitos de ensino aprendizagem, tais como gêneros discursivos, práticas docentes, novas tecnologias no ensino, formação de professores, letramento, entre outros.

Vigotsky é um autor cada vez mais presente na LA, por sua teoria ter sido utilizada pela área de ensino e aprendizagem de línguas. É importante lembrar que a LA não é uma ciência que se restringe apenas ao ensino. De acordo com Moita Lopes (1996, p.123):

Há uma preocupação cada vez maior em LA com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo.

O mesmo autor ainda reforça que as teorias socioculturais, na linha de Vigotsky e Bakhtin, são essenciais e relevantes para a LA, ao entender que a linguagem é um instrumento de construção do conhecimento e da vida social. Assim, o interesse da

LA passa a ser “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana” (WERTSCH, 1991, p.8).

De acordo com Celani (1998, p.136), entre as linhas de pesquisa predominantes na LA atual, inclui-se a interação em contextos institucionais, tais como contextos específicos em negócios, sala de aula, médico/paciente e análise crítica do discurso. A autora ainda afirma que uma importante linha de pesquisa da LA está relacionada com a interação em aprendizagem, incluindo letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e intraculturais em contexto pedagógico, ou seja, segundo a autora, o foco das pesquisas é sociocultural, discursivo e psicológico.

Analisando alguns trabalhos na área, encontramos diversas contribuições para o ensino de línguas de pesquisadores que trazem interesses voltados ao uso da tecnologia como recurso mediador das interações, por exemplo. Em sua tese de doutorado, Aranda (2011) traz a importância do uso de recursos tecnológicos que serviram como instrumentos mediadores para que os estudantes realizassem as práticas didáticas envolvidas na pesquisa. Nesse trabalho, a autora também ressalta como é relevante o papel do professor ao desempenhar novas formas de facilitar a aprendizagem, ou seja, a autora discute que a área da Linguística também propõe investigar novas metodologias de ensino.

Andreetto (2013), ao propor uma investigação relacionada a gêneros textuais, faz levantamentos de estruturas léxicos-gramaticais que possam impedir a fluência da leitura dos diferentes gêneros da área médica. O objetivo da autora, em sua dissertação, é oferecer ao professor subsídios na preparação e organização do conteúdo pragmático em cursos voltados a leitura instrumental. Em suas considerações finais, a autora diz que a metodologia proposta na pesquisa pode auxiliar os professores em sala de aula.

As contribuições que a LA traz estão voltadas para áreas de levantamento de corpus, formação de professores, uso da escrita e propostas de metodologias. Em sua dissertação, Cavalari (2014) busca desenvolver um procedimento metodológico de Jogo Teatral que mobilize alunos de Ensino Fundamental II a operarem sobre sua própria linguagem, por meio da produção de enunciados orais e escrito. A autora traz a importância do uso de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa e propõe um trabalho entre Língua e Arte na sala de aula, a fim de desenvolver um instrumento didático para ser aplicado na aula. A proposta foi desenvolver uma atividade para

exercitar a argumentação através do teatro. Ao término do trabalho conclui-se que o teatro em sala de aula produziu efeitos significativos no aprendizado dos alunos, provenientes da correlação entre Língua e Arte. Ou seja, o trabalho com gêneros discursivos trouxe contribuições para o ensino da língua materna em sala de aula e ampliou o domínio competente das modalidades escrita e falada.

Além de trabalhos como esse, focados em propor novas metodologias em sala que proporcionam grandes contribuições ao ensino de língua materna e estrangeira, outros trabalhos voltados para concepção sociocultural no tocante ao ensino de língua também foram encontrados (AMORIM, 2008; MARTINELLI, 2014; TROMBETTA, 2017; SANTOS, 2015). Como vimos, essas pesquisas estão direcionadas de modo a contribuir para o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira.

Segundo Vieira Abrahão (2012), aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. Para ela, uma perspectiva sociocultural baseia-se no entendimento de que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas.

Perante essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo se dá através de um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social. Diante disso, acreditamos que a teoria sociocultural nos ajuda a entender os processos durante a aprendizagem do aluno, que envolve aspectos cognitivos e os sociais, o que nos possibilita mapear como os alunos aprendem.

A teoria sociocultural na Linguística Aplicada não é simplesmente uma teoria que estuda aspectos sociais e culturais. É uma teoria que “reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas unicamente humanas” (LANTOLF; THORNE, 2009, p.1).

A abordagem sociocultural trazida na LA também está presente nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta a diversidade cultural como uma das competências específicas a serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a BNCC (2016, p. 85):

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-

a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Widdowson (1979) destaca a distinção entre LA e aplicação de Linguística. O autor faz um severo questionamento ao indagar que

É uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (WIDDOWSON, 1979a/1977, p. 235).

Podemos perceber que o autor propõe que a LA não seja dependente de uma teoria linguística e que o próprio nome já lhe dá essa característica. Ou seja, afirma que a LA ainda não seria uma área autônoma e que as teorias e descrições linguísticas advindas da Linguística ainda permaneciam como guia para muitos profissionais em relação ao ensino de línguas. O mesmo autor ainda diz que os processos envolvidos nas ações de ensinar e aprender línguas em sala de aula são muito complexos e que nenhuma área do conhecimento isoladamente pode dar conta da teorização necessária para compreender esses processos.

Entendemos o termo “complexo” como uma referência ao fato de que a sala de aula é um ambiente rico e passível de pesquisas em torno dos processos de elaboração de significados, pois é nela que esses processos acontecem, ou seja, é nela que há a construção do conhecimento.

Como vimos no início do capítulo, a LA advém da Linguística teórica ou também conhecida como descritiva. Podemos perceber que o propósito inicial nos primeiros anos de existência da LA como ciência aplicada voltava-se para o social, ou seja, para o domínio prático que advinha das pesquisas na ciência pura. Dado isso, observamos que um dos interesses centrais da LA seria, então, a sala de aula, visto que a LA voltava-se para a solução de problemas cotidianos relacionados à linguagem, tanto que um de seus eixos de pesquisa é denominado ensino e aprendizagem de línguas. Também cabe reconhecer a relevância da participação dos linguistas aplicados em definir instrumentos teóricos e possibilidades metodológicas adequadas ao ensino e

aprendizagem das línguas; não somente para a sala de aula, mas para diversos contextos.

Em D'Elia (2014), por exemplo, a autora aborda os estudos na área de inglês para negócios sob a ótica de uma Abordagem Instrumental com enfoque na elaboração de cursos de inglês para fins especificamente profissionais, além da criação de material didático. O intuito da autora era contribuir para uma melhor compreensão do uso da escrita corporativa em inglês no Brasil. A coleta de dados para essa pesquisa foi feita em uma empresa de pequeno porte que oferece serviços de Tecnologia da Informação. Portanto, diante de exemplos como esse, podemos notar que a LA trouxe contribuições importantes que vão além do espaço da sala de aula.

Alguns autores, como vimos, afirmam que a linguística aplicada é um espaço de pesquisa e de prática. Quando lemos tal afirmação, podemos relacionar a prática a problemas do cotidiano, ou seja, a sala de aula. Entendemos que propor novas metodologias e criar teorias para serem “aplicadas” em sala de aula, tal como aborda alguns trabalhos encontrados na LA relacionados à teoria sociocultural, seja uma grande contribuição em direção ao ensino de língua materna, pois a proposta da linguística aplicada parecer ir ao encontro dos problemas de linguagem colocados na prática e da linguagem em uso, preocupando-se com as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas.

A revisão bibliográfica trazida nos faz perceber que os problemas apontados pela LA estão, em grande parte, atrelados aos aspectos centrais da própria Linguística, pois retomando Celani (1992, p.20): “na concepção atual, a LA é considerada como uma área interdisciplinar que se empenha em solucionar problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem”.

Sobre estudo da língua, compartilhamos da mesma visão ao analisarmos a afirmação de Marcushi e Salomão (2004, p.15): “A linguística não se recusa a analisar todos os problemas que dizem respeito a aspectos formais e estruturais [...]”.

Vemos aqui, principalmente pelo uso dos termos “formais” e “estruturais” que a LA também contribui de forma relevante a aspectos relacionados à própria teoria. Temos evidências disso diante do levantamento bibliográfico de trabalhos trazidos aqui.

Os linguistas aplicados parecem partir de subsídios teóricos advindos da linguística para formular métodos de ensino de línguas (materna e estrangeira). Eles

apresentam abordagens fundamentadas sobre como a apresentação de elementos linguísticos deveriam se dar em sala de aula. Ou seja, a preocupação deles parece se voltar a um olhar mais direcionado a abordagens de ensino e no produto final da aprendizagem.

Além dos trabalhos pesquisados e citados acima, fizemos uma busca avançada por teses e dissertações em repositórios das universidades paulistas usando de uma só vez as palavras-chave *Wertsch*, *língua materna*, *língua portuguesa* e *Linguística Aplicada*, e não encontramos trabalhos que tragam uma associação direta entre a Teoria da Ação Mediada de James Wertsch e o ensino de língua portuguesa, pois a maioria dos trabalhos encontrados pertence a temas diversificados.

No repositório de teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP¹), alguns dos trabalhos que foram encontrados eram voltados mais especificamente para análise de material didático de língua portuguesa (COSTA, 2012), análises de propostas de currículo do Estado de São Paulo (CUSTÓDIO, 2010), investigação de características motivacionais nas aulas de língua espanhola (SANTOS, 2003), entre outros.

No repositório de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP²), encontramos trabalhos direcionados à criação de metodologias para o ensino de línguas estrangeiras (FREIRE, 2001), a investigação da oralidade como objetivo de ensino aprendizagem e as conexões de teorias linguísticas com o ensino de língua materna (EVARISTO, 2006), relação de sujeito e língua para o ensino de português sob um estudo de parâmetros curriculares e livro didático (SANTOS, 2000), etc.

No repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR³), também não encontramos trabalhos que vão de encontro ao referencial teórico de James Wertsch e o ensino de língua materna, pois alguns dos trabalhos encontrados eram direcionados a diversos temas, tais como: apropriação de gênero seminário em contextos universitários (SANTOS, 2012), português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados no Brasil (SÃO BERNARDO, 2016), a exploração do uso da imagem em livros didáticos para o ensino de língua materna (SANTOS, 2015), dentre outros.

¹ <https://repositorio.unesp.br/>

² <http://www.repositorio.unicamp.br/>

³ <https://repositorio.ufscar.br/>

Por fim, no repositório da Universidade de São Paulo (USP⁴), os trabalhos encontrados são ligados a temas diversos, como por exemplo, os conceitos de letramento e alfabetização científicos na física como linguagem (MENDES, 2010), análises de atividades de textos multimodais em ambientes virtuais (SANTOS, 2009), o jogo na formação continuada de professores (PIMENTEL, 2004), etc.

Tendo isso em vista, acreditamos na importância da nossa pesquisa como uma inovação para a área de ensino de língua materna e que estará voltada diretamente a análise de processos de ensino aprendizagem dentro da sala de aula de língua portuguesa.

Acreditamos também que ir além dos aspectos abordados pela Linguística seja um caminho viável para investigarmos como ocorrem os processos de ensino aprendizagem de língua materna, pois entender como o professor ensina e como o aluno aprende caracteriza o processo de elaboração de significados.

Celani (1998) afirma que foco das pesquisas em LA é sociocultural, discursivo e psicológico pelo fato de que algumas linhas de pesquisa incluem o contexto pedagógico, tal como ensino e aprendizagem de línguas. Diante desse ponto de vista, percebemos que os trabalhos encontrados e trazidos aqui contribuem para áreas direcionadas à leitura, escrita, papel do professor, recursos tecnológicos, entre outros já citados anteriormente.

Para Lantolf (2009) e Thorne (2009), a LA é uma teoria que reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas unicamente humanas. Tendo isso em vista, é perceptível que a linguística aplicada e o ensino desenvolvem pesquisas que apontam para um avanço na qualidade de ensino da sala de aula e nós, como profissionais da área de ensino, reconhecemos o papel das relações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo para investigarmos os problemas de sala de aula e analisarmos os processos de ensino aprendizagem.

Vimos que os autores trazidos comungam do mesmo pensamento de que a abordagem sociocultural na LA leva em consideração o papel social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Notamos que ela passou a adicionar diversas pautas em suas pesquisas, tais como gêneros discursivos, formação de professores, afetividade e cognição, novas tecnologias, metodologias de ensino, entre outros. Ou seja, a LA

⁴ <https://www.teses.usp.br/>

oferece um direcionamento de métodos, que podem ser adotados para buscar uma aprendizagem mais efetiva e isso é de extrema importância.

Entendemos que compreender os processos de construção de conhecimento ajuda o professor a entender como seu aluno pensa, sendo isso de grande valia para que o processo de ensino aprendizagem ocorra. Diante da revisão bibliográfica trazida, vimos quais as contribuições que a LA trouxe no direcionamento de propor estudos em diferentes áreas do ensino.

3.2. Exemplos de trabalhos que se baseiam na Teoria da Ação Mediada

A maior parte dos trabalhos encontrados que utilizam Wertsch como referencial teórico pertence à área do ensino. Tal constatação já evidencia que o referencial teórico que iremos utilizar oferece subsídios que auxiliam na investigação de processos de elaboração de significados ocorridos em sala de aula. Vale salientar ainda que essa teoria também é usada em áreas que não pertencem ao ensino (SOUSA, 2018; MIRANDA, 2018; RIVAS, 2009; BULCÃO, 2018), como por exemplo, na Psicologia Experimental e na Engenharia.

Julgamos relevante trazer algumas dissertações e teses encontradas que mostram pesquisas voltadas para a sala de aula.

Oliveira (2015), em sua dissertação, utilizou a teoria da ação mediada de James Wertsch como quadro teórico para avaliar as contribuições de uso de Recursos Educacionais Abertos - REA, para o domínio e apropriação das ferramentas culturais sobre a Teoria Cinética dos Gases Ideais. O autor investigou a elaboração de significados relacionados ao estudo da Teoria Cinética dos Gases Ideais diante das principais dificuldades que estudantes do Ensino Médio evidenciavam durante o processo de elaboração de significados sobre o comportamento de Gases Ideais. As análises feitas nesse trabalho apontaram níveis de domínio e apropriação de ferramentas culturais.

Gomes (2013) também se pautou em Wertsch para investigar a ação de alunos de Ensino Médio, ou seja, a dinâmica discursiva em sala de aula, ao utilizarem diversas ferramentas culturais na aprendizagem do conceito de radioatividade. Uma sequência didática foi elaborada para a investigação da ação e o papel do professor também foi analisado ao negociar significados para os alunos entre as distintas ferramentas culturais utilizadas. O pesquisador concluiu que, durante a ação

discursiva dos alunos, foram utilizados enunciados mesclados de gêneros e que o discurso científico não prevaleceu em sala de aula, pois os gêneros se hibridizavam e isso foi percebido nos momentos em que a aprendizagem pôde ser descrita como domínio. Em suas considerações finais, ele afirmou que “[...] A partir de nossos referenciais teóricos, não tivemos dúvidas que a polifonia na ação discursiva nos auxiliou a compreender o processo de formação de conceitos [...]” (GOMES, 2013, p.77).

Silva (2018) buscou analisar, a partir de Wertsch, as estratégias utilizadas por professores de Química, para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de visualização e representação molecular pelos estudantes. Pautada na teoria da ação mediada, a autora descreveu as estratégias utilizadas pelos professores, ao agirem com as ferramentas de visualização, para evidenciar como eles auxiliam os estudantes a desenvolver habilidades de visualização e representação molecular em suas aulas de Química. A partir disso, ela descreveu as aulas analisadas, categorizou as ferramentas de visualização utilizadas e identificou as estratégias que cada um dos professores utilizou em suas aulas para favorecer aos estudantes o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Ademais, através da análise das entrevistas com os professores, foram investigados aspectos da formação acadêmica e da trajetória profissional que influenciaram suas práticas, delineando as suas performances atuais.

Silva (2018) concluiu em sua dissertação que os resultados permitiram mostrar que os professores planejavam como e quando as ferramentas de visualização seriam utilizadas em suas aulas. Além disso, a autora constatou que as ferramentas de visualização apresentavam potencialidades próprias, restringindo ou permitindo a ação dos professores, sendo essa uma das propriedades da teoria da ação mediada e, devido a ela, foi possível perceber a complementaridade no uso das diferentes ferramentas de visualização nas aulas dos professores analisados. A teoria da ação mediada auxiliou também a compreender e a explicitar a mediação dos conhecimentos que os professores faziam, ao agir com as diferentes ferramentas de visualização. Por fim, ela afirmou que os resultados da pesquisa trouxeram contribuições para a área do ensino de química, por apresentar resultados significativos sobre as estratégias utilizadas por professores de química.

Outro trabalho encontrado baseado em James Wertsch foi o de Roldi (2017). A autora se utiliza da teoria da ação mediada para analisar os principais aspectos do ensino de ciências, por investigação presentes nas atividades implementadas no

Instituto Nacional da Mata Atlântica (INMA), denominadas visitas monitoradas e projeto Jovens Pesquisadores. Após sua investigação, ela concluiu que a introdução dos princípios teórico-metodológicos do ensino por investigação nas atividades investigativas visando o objetivo de conciliar as potencialidades educativas do INMA com o ensino de biologia na educação básica, demonstrou-se produtiva para a compreensão dos conceitos biológicos pelos alunos participantes da pesquisa.

Suas conclusões vão ao encontro com uma das afirmações de Wertsch, ao dizer que a introdução de novas ferramentas culturais modifica a ação mediada e promove mudanças no agente e em outros elementos da ação mediada.

Diante do acompanhamento das visitas monitoradas e entrevistas dos mediadores do INMA, a autora concluiu que a visita monitorada é uma ação mediada, que conta com a participação ativa dos alunos, participantes do processo de ensino aprendizagem e, desse modo, evidenciou a possibilidade de o INMA se tornar um espaço para a promoção do ensino de biologia, incorporando os princípios teórico-metodológicos do ensino por investigação em suas práticas.

Após o levantamento de trabalhos acadêmicos que utilizam o referencial teórico discutido nesse trabalho, vimos que maioria utiliza a teoria da ação mediada para investigar processos de ensino aprendizagem nas áreas de ciências, promovendo melhorias no ensino em química, física e biologia. Não diferente disso, Ribeiro (2018), em sua pesquisa de mestrado, propôs o uso de um jogo em sala de aula como ferramenta cultural para o estudo de produção de significados sobre conceitos das funções inorgânicas nas aulas de química nos processos de domínio e apropriação em aulas do Ensino Médio. O jogo intitulado “Planeta Química: uma aventura no cotidiano” inseria os alunos em situações cotidianas, com o propósito de utilizarem o conhecimento químico adquirido para solucionarem desafios, relacionando conhecimentos científicos com o seu cotidiano.

Durante o jogo, a pesquisadora observou a interação dos alunos colocados em pares e analisou de que modo aconteciam os diálogos. Os alunos internalizaram o conteúdo científico, apresentando domínio em níveis de apropriação dos conceitos químicos. Além de apresentarem domínio, ela percebeu que os alunos desenvolveram pensamento crítico e reflexivo à respeito de questões ambientais durante os diálogos. A partir das discussões levantadas pela professora, os alunos produziram significados dos conceitos químicos se posicionando, levantando hipóteses e propondo soluções

para os problemas levantados. Ou seja, a interação entre aluno e professor contribuiu para o processo de produção de significados.

Após análise dos dados, Ribeiro (2018) também concluiu que o jogo serviu como uma ferramenta potencializadora para a aprendizagem dos alunos, pois teve uma contribuição significativa para o ensino da química, diante de uma abordagem sociocultural. Trabalho similar foi encontrado em Melo (2018), no qual a concepção de jogo de cartas também foi objeto de estudo para o ensino de química, baseando-se na perspectiva de James Wertsch. Nesse estudo, a pesquisadora também trouxe evidências da importância do jogo de cartas como ferramenta cultural nos processos de elaboração de significados da química.

Posso (2010) também utilizou Wertsch como um de seus referenciais teóricos, para responder ao questionamento se compreender o processo de significação como domínio e apropriação de ferramentas culturais permitiria caracterizar a aprendizagem como um processo de produção de significados. Para responder essa questão, ela elaborou uma sequência didática problematizadora em aulas de química e, acompanhando a resolução do problema, ela analisou os significados produzidos pelos alunos e caracterizou-os como domínio e apropriação de ferramentas culturais. Depois de todos os dados analisados, a pesquisadora verificou que os alunos dominaram e se apropriaram de conceitos químicos, da forma de organização dos enunciados própria da esfera científica e do uso de modelos como ferramentas capazes de realizar atividades concretas.

Em suas considerações finais, ela constata ser importante que a aprendizagem seja investigada como um processo de significação de conceitos científicos, a partir de interações discursivas como metodologia de pesquisa e que essa metodologia permite avaliar o processo de desenvolvimento cognitivo como um processo de construção de significados. Por fim, a pesquisadora acrescentou que a problematização propiciou a significação, pois um problema é gerador de conceitos que devem ser significados para que o aluno crie sentido e motivo próprio para a utilização dos conceitos.

Diferentemente dos trabalhos citados até o momento, em que o foco de investigação estava centrado nos significados produzidos pelos alunos, Starobinas (2008) utilizou a teoria da ação mediada para analisar as estratégias de domínio e apropriação de um fórum eletrônico por professores, a partir das interações discursivas na comunidade virtual de um programa chamado Educar na Sociedade de

Informação, da Universidade de São Paulo. A pesquisadora investigou como a interlocução contribuiu para a identificação dos sentidos do uso das tecnologias na educação escolar. Após a análise dos dados, ela chegou à conclusão de que a interlocução mediada pelo fórum eletrônico, como meio mediacional, representou uma oportunidade de exercitar a escuta e a capacidade de expressão dos professores. Além disso, os professores que se apropriaram dos processos de elaboração contribuíram para a compreensão de sentidos específicos da atuação docente e na adoção de novas práticas educativas.

Podemos perceber que os trabalhos encontrados na área de ensino pautados em James Wertsch são de extrema importância para a sala de aula, pois a teoria da ação mediada traz diversas contribuições, ao analisarmos os processos de ensino aprendizagem. De acordo com nossa concepção, a ideia de aprendizagem depende da construção de significados, que decorre de uma interação social e do uso de ferramentas culturais.

Além dos citados, outros trabalhos de mestrado e doutorado também foram encontrados na área de ensino (ADRIANO, 2015; SIQUEIRA, 2017; SANTOS, 2018; BIERWAGEN, 2011; PINHEIRO, 2016; VRIES, 2017; FOGAÇA, 2011; SESSA, 2013), pautados no mesmo referencial teórico e que vão de encontro com o objetivo de investigar e compreender processos de elaboração de significados de ferramentas culturais.

Diante da nossa perspectiva como professores, seguiremos na direção das contribuições que a Teoria da Ação Mediada de James Wertsch pode nos fornecer. Veremos no capítulo a seguir o procedimento metodológico feito para a investigação dos processos de domínio das ferramentas culturais que estamos analisando.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo abordaremos os principais objetivos dessa pesquisa. Serão apresentados o contexto de coleta de dados, os participantes investigados, os procedimentos metodológicos, instrumentos e método de análise.

4.1. Objetivos e questão de pesquisa

A presente pesquisa visa contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem tanto do trabalho do professor em sala de aula, quanto para o aluno que está inserido no processo de ensino aprendizagem. Como profissionais da área de ensino e atuantes na sala de aula, entender os processos de significação da língua materna, por parte dos alunos, pode nos auxiliar na prática pedagógica em sala de aula.

Concordamos com Bakhtin (2004), ao dizer que o ensino da Língua Portuguesa não deve dar prioridade à estrutura, ou seja, considerar a língua como um sistema fechado, já que, para o autor, a língua não pode ser separada da vida real. O propósito em sala de aula do professor de língua portuguesa deve estar voltado a formar leitores críticos e trabalhar gêneros do discurso em sala de aula nos beneficia nesse direcionamento de formar alunos pensantes e conscientes que saibam utilizar os gêneros nas mais diversas situações discursivas não só dentro da sala de aula, mas fora dela também.

Visando essa tentativa, propomos uma atividade direcionada, que nos permitirá elucidar nossos objetivos, bem como responder nossas questões de pesquisa: como ocorrem os processos de domínio dos gêneros discursivos WhatsApp, Carta formal e Notícia jornalística como ferramentas culturais em sala de aula de Língua Portuguesa? E de que forma os alunos utilizam esses gêneros discursivos em sala de aula?

4.1.1. Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender processos de elaboração de significados na aula de Língua Portuguesa, por meio do entendimento de como os gêneros discursivos WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística como ferramentas

culturais são utilizadas por alunos de Ensino Médio, à luz das perspectivas da Teoria da Ação Mediada de James Wertsch.

4.1.2. Objetivos Específicos

- Analisar e descrever de que maneira ocorrem os processos de domínio de três gêneros discursivos como ferramentais culturais;
- Identificar como os processos de elaboração de significados contribuem para o ensino aprendizagem dos alunos.

Para alcançarmos os objetivos propostos e responder as questões de pesquisa foi proposta uma atividade direcionada antes da apresentação da ferramenta cultural (conhecimento prévio) e após a apresentação. Essa atividade será detalhada mais adiante.

4.2. Conhecendo a escola e os participantes

A investigação ocorreu em uma escola privada, localizada na cidade de São José do Rio Preto/SP, durante o quarto bimestre de 2018. Após aprovação do comitê de ética, a aplicação da pesquisa foi autorizada pela direção da escola e os alunos que aceitaram participar, assinaram um termo de assentimento após o termo de consentimento assinado pelos seus respectivos responsáveis, visto que são alunos menores de idade.

Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados nas primeiras séries A e B do Ensino Médio (EM), período matutino. No Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa é fragmentada em três áreas: Literatura, Redação e Gramática. Optamos por aplicar a pesquisa nas aulas de Redação, pois é nessa disciplina, de acordo com o projeto pedagógico da escola, que os alunos entram em contato com diversos gêneros textuais. Portanto, é nessa aula que a nossa atividade direcionada se harmonizaria com o conteúdo que a professora estava trabalhando com os alunos naquele bimestre e, assim, não prejudicaríamos o cronograma da professora.

Optamos por aplicar essa pesquisa na primeira série do Ensino Médio, porque é nessa série que há uma abordagem mais aprofundada em gêneros discursivos, se

comparada ao Ensino Fundamental II. Além disso, consideramos também que a discussão dos alunos do Ensino Médio poderia nos fornecer mais dados do que os alunos do Ensino Fundamental II, visto que alunos do Ensino Médio supostamente trazem mais bagagem acadêmica em relação aos do Ensino Fundamental. Portanto, essa escolha possivelmente nos garantiria discussões mais elaboradas, durante a realização das atividades.

É importante citar que no momento em que os alunos foram convidados a participar da pesquisa, os pesquisadores deixaram claro que os que não aceitassem, não seriam filmados e não seriam prejudicados em relação à nota da disciplina, visto que essa é uma das principais preocupações dos alunos.

4.3. Metodologia

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, pois ela prioriza entender o processo e não focar apenas em um resultado final. Para Bogdan e Biklen (1994), o objetivo desse tipo de pesquisa é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos na investigação” mediante a situação no qual se encontram.

A investigação visa preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De acordo com Gil (1994), a pesquisa qualitativa considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito, que não pode ser traduzida em números, tal como aborda a pesquisa quantitativa, mas sim a pesquisa é de caráter descritivo e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente, assim como essa pesquisa propõe.

O procedimento metodológico utilizado para análise dos dados nessa pesquisa é a Análise Textual Discursiva. Julgamos que este procedimento metodológico seja adequado a nossa pesquisa, devido ao fato de que ela tem caráter qualitativo, ou seja, pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos. Em outras palavras, não pretendemos testar hipóteses, a fim de comprová-las ou refutá-las, mas a intenção principal aqui é a compreensão dos fenômenos.

Esse procedimento metodológico nos permitirá criar categorias de análises emergentes, para analisarmos nossos dados. Sabendo-se que diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto, segundo Moraes (2003), um texto sempre

possibilita múltiplas significações. Sendo assim, o ciclo da análise textual é um exercício de elaborar sentidos. Portanto, pretende-se, segundo o mesmo autor, “construir compreensões com base em um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler” (MORAES, 2003, p. 193).

4.3.1. Desenvolvimento das atividades

Como já dito antes, as atividades que serão aqui detalhadas aconteceram nas aulas de Redação das primeiras séries A e B do Ensino Médio em uma escola privada. A ênfase não estava voltada apenas à produção da atividade escrita, mas também para o momento da discussão que os alunos deveriam fazer sobre algumas questões, o que nos possibilitou ter dados mais enriquecidos, pois a fala dos alunos, em alguns momentos, pode ser mais esclarecedora do que a escrita. Acreditamos que esse momento de discussão tem muito a nos oferecer, pois as investigações que se utilizam dessa metodologia “possibilitam a discussão dos processos pelos quais as ideias são propostas, negociadas, defendidas e questionadas no discurso” (MARTINS, 2006, p.298). Ou seja, vários sentidos podem ser construídos nas relações entre discursos. Portanto, como estamos interessados em analisar o processo de elaboração de significados dos três gêneros discursivos investigados nessa pesquisa, a discussão entre os alunos nos possibilitará compreender de que maneira ocorrerá o domínio dessa ferramenta cultural.

A coleta de dados aconteceu durante 3 aulas em cada turma. O tempo de cada aula era de 45 minutos e eram ministradas as terças e quintas, totalizando aproximadamente 5 horas de trabalho de coleta de dados.

4.3.2. Detalhamento das aulas para coleta de dados

Os procedimentos adotados durante as atividades foram os mesmos em ambas as turmas, A e B. Na primeira aula de coleta de dados, elaboramos uma atividade escrita (atividade 1), direcionada para sabermos os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos gêneros discursivos solicitados. Pedimos para que os alunos individualmente elaborassem três textos em diferentes gêneros: em WhatsApp, Carta formal e Notícia jornalística. Todos os textos foram escritos baseados em um tema

comum. Para essa aula não houve a necessidade da captação de vídeo e áudio, pois como os alunos iriam fazer apenas atividades escritas individuais, sem o auxílio da professora e sem propormos nenhuma discussão, não havia a necessidade da filmagem. Abaixo segue a imagem da atividade direcionada, pedida na aula 1, e que foi entregue em xerox para cada aluno.

Figura 1 - Atividade individual antes da apresentação das ferramentas culturais na Aula 1

1- Escreva a seguinte situação abaixo no formato de uma conversa entre você e um amigo(a) via WHATSAPP (máximo: 15 linhas)

Você se esforçou (ou nem tanto) para alcançar a média bimestral 6,0 que precisava para fechar o quarto bimestre e passar de ano. No entanto, você alcançou como média final 5,8 e precisa que a professora arredonde sua nota para 6,0. Conte essa situação a um amigo e peça um conselho sobre o que você deve fazer.

2- Escreva a seguinte situação abaixo no formato de uma CARTA FORMAL (máximo: 15 linhas):

Você se esforçou (ou nem tanto) para alcançar a média bimestral 6,0 que precisava para fechar o quarto bimestre e passar de ano. No entanto, você alcançou como média final 5,8 e precisa que a professora arredonde sua nota para 6,0. Escreva um pedido em que você convença sua professora a lhe dar a nota que você precisa.

3- Escreva a seguinte situação abaixo no formato de uma NOTÍCIA JORNALÍSTICA VIRTUAL que será veiculada em um site bastante conhecido na internet (máximo: 15 linhas):

Você se esforçou (ou nem tanto) para alcançar a média bimestral 6,0 que precisava para fechar o quarto bimestre e passar de ano. No entanto, você alcançou como média final 5,8 e precisa que a professora arredonde sua nota para 6,0. Escreva essa situação em forma de uma notícia relatando esse fato e dando um desfecho.

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda aula consistiu-se em uma aula expositiva dialogada, na qual houve a exposição de diferentes gêneros discursivos por parte da professora. A professora trouxe slides com imagens de diferentes gêneros (incluindo os gêneros pedidos na aula anterior) e, simultaneamente à explicação, ia nomeando cada gênero. Os alunos de ambas as turmas participaram questionando dúvidas, inclusive sobre a aula anterior na qual foi aplicada a atividade. Nesse momento, houve a explicação da ferramenta cultural, bem como a exemplificação de diferentes gêneros discursivos, tais como poema, fábula, diário, propagandas publicitárias, entre outros. Nessa etapa foi necessária a gravação, pois precisaríamos investigar qual foi a importância da intervenção da professora, ao compararmos a realização da atividade de conhecimento prévio (atividade 1), ou seja, sem apresentarmos as ferramentas culturais, e a atividade após a apresentação das ferramentas culturais (atividade 2).

Figura 2 - Aula expositiva dialogada: apresentação das ferramentas culturais



Fonte: GPESig, 2020.

Na terceira e última aula, a professora organizou os alunos em duplas e foi dada uma nova atividade escrita (atividade 2), direcionada para os gêneros, visando verificarmos como ocorreu o domínio das ferramentas culturais, após elas serem apresentadas aos alunos. Nessa atividade, foram mantidos os mesmos gêneros da atividade 1, porém, sendo um tema diferente daquele dado anteriormente. Junto a essa atividade escrita, também constava um roteiro de discussão, no qual havia perguntas que deviam ser apenas discutidas oralmente, pois essa discussão seria uma fonte de dados complementar, ao transcrevermos as falas.

Figura 3 - Atividade em dupla após a apresentação das ferramentas culturais dadas na aula 2

1- Escreva a seguinte situação abaixo como uma mensagem que será enviada pelo WHATSAPP (máximo: 15 linhas) Você e seus colegas de sala estão organizando uma viagem para a formatura ao final do Ensino Médio. Já está quase tudo certo para fecharem o pacote e a lista de confirmação dos nomes que irão viajar precisa ser fechado o mais rápido possível. Sua mãe (ou pai) não quer deixar você ir nessa viagem. Mande uma mensagem via whatsapp para ela/ele pedindo que você possa ir à viagem com seus amigos. 2- Escreva a seguinte situação abaixo no formato de uma CARTA FORMAL. (máximo: 15 linhas) Você e seus colegas de sala estão organizando uma viagem para a formatura ao final do Ensino Médio. Já está quase tudo certo para fecharem o pacote, porém vocês precisam da autorização da diretora da escola para que a viagem aconteça. A aprovação da diretora é importante, visto que se houver a autorização dela, a escola patrocinará o ônibus para a viagem. Escreva o pedido para a diretora a fim de que ela autorize a viagem e conceda o ônibus aos alunos. 3- Escreva a seguinte situação abaixo no formato de uma NOTÍCIA JORNALÍSTICA VIRTUAL. (máximo: 15 linhas) Você e seus colegas de sala estão organizando uma viagem para a formatura ao final do Ensino Médio. Já está quase tudo certo para fecharem o pacote, porém vocês precisam da autorização da diretora da escola para que a viagem aconteça. A aprovação da diretora é importante, visto que se houver a autorização dela, a escola patrocinará o ônibus para a viagem. Escreva essa situação em forma de uma notícia relatando esse fato e dando um desfecho.
Roteiro de discussão Em duplas, <u>discuta</u> as seguintes questões após fazer a atividade acima. 1- Quais as características que mais diferem de um gênero para o outro? Comente as de cada um e compare-as. 2- Qual o conteúdo temático (assunto) e estilo (marcas linguísticas) foram usados para produzir cada gênero abaixo? Discuta-os separadamente. a) Whatsapp b) Carta formal c) Notícia

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa aula, além da gravação de vídeo, houve também a captação de áudio, através de microfones posicionados nas duplas. Essa captação foi necessária para analisarmos os áudios das conversas individuais de cada dupla. A imagem abaixo ilustra esse momento.

Figura 4 - Aula de discussão em duplas após a apresentação das ferramentas culturais

Fonte: GPESig, 2020.

Para termos acesso às discussões de cada dupla, separadamente, utilizamos um *software* que nos permitiu esse tipo de formatação. A tabela abaixo sintetiza a sequência de aulas descritas.

Tabela 1 - Sequência de aulas e descrição das atividades para coleta de dados

Sequência das aulas	Atividades realizadas	Equipamentos utilizados
Aula 1: atividade 1	Atividade individual de conhecimento prévio antes da apresentação da ferramenta cultural	Não houve gravação de áudio e vídeo
Aula 2	Aula expositiva-dialogada feita pela professora para apresentação da ferramenta cultural	Houve gravação de áudio e vídeo
Aula 3: atividade 2	Atividade direcionada em duplas após a apresentação da ferramenta cultural	Houve gravação de áudio e vídeo com a utilização de microfones nas duplas

Fonte: Elaborado pela autora

4.3.3. O instrumento de coleta de dados

Em uma pesquisa qualitativa, conforme Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), ao escolher a metodologia, é necessário considerar qual a melhor forma de obter resultados que nos deem riqueza de detalhes para que possamos formular hipóteses em relação aos aspectos que nos propomos compreender. Sendo assim, deve-se

pensar qual a melhor forma de coletar os dados. Para saber qual o melhor direcionamento em relação a isso, devemos levar em consideração quais os objetivos da pesquisa.

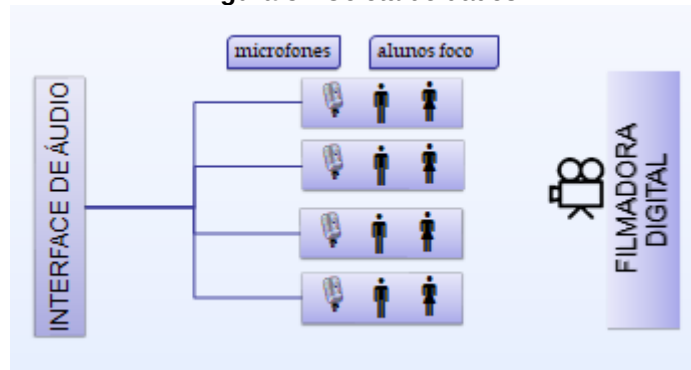
Como essa pesquisa é pautada na teoria da ação mediada, entendemos que a melhor forma de coletar os dados é a partir de gravações em áudio e vídeo, já que o nosso propósito é o de analisar o agente (aluno) agindo com as ferramentas culturais (gêneros discursivos). Sendo assim, as gravações nos permitem analisar o processo de domínio da ferramenta cultural e não apenas o produto final, ou seja, se ele dominou ou não. Outro aspecto relevante a ser considerado após as gravações dos vídeos é a transcrição das falas dos alunos. De acordo com Bourdieu (1999), o pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado disse durante a gravação. Portanto, as transcrições aqui apresentadas são fiéis às falas, sendo mantidos até mesmo os erros de concordâncias, pois assim conseguiremos analisar de modo mais claro como os agentes estavam agindo com as ferramentas culturais.

Além das gravações de vídeo e captação dos áudios dos alunos através de microfones, também aplicamos atividades direcionadas que serviram como instrumentos de coleta de dados. Consideramos de extrema importância a realização dessas gravações, pois concordamos com a ideia de Martins (2006) ao dizer que o registro de observação em vídeo possibilita a documentação de elementos de comunicação não-verbais, tais como gestos, ações corporais e expressões faciais, que caracterizam as interações e, juntamente a linguagem verbal, representam um importante papel na construção de sentidos.

Também não menos importante que as atividades escritas, as gravações em áudio utilizadas durante a realização das atividades escritas sobre as ferramentas culturais constituíram em um instrumento rico em informações, pois elas nos auxiliaram a compreender as falas promovidas durante as interações dos estudantes, no momento em que estavam reunidos em duplas na aula 3 (figura 4). Segundo Carvalho (2004), a técnica de gravação de vídeo e áudio em pesquisas qualitativas “tem se mostrado altamente produtiva quer nas pesquisas em que o enfoque é o professor quer nas investigações que procuram entender como os alunos constroem os conhecimentos científicos durante as aulas” (p. 3), pois a filmagem das aulas possibilita estudar o detalhamento do processo de ensino-aprendizagem.

É por meio desses discursos promovidos entre os alunos, que serão analisados como eles organizam o pensamento sobre as ferramentas culturais. A imagem abaixo ilustra a coleta de dados realizada na aula 3.

Figura 5 - Coleta de dados



Fonte: Maioralli, 2018

4.3.4. Tecnologias da informação e comunicação na coleta de dados

O material utilizado para captura de vídeos foi uma única câmera filmadora SONY HANDYCAM HDR-PJ380. Na segunda aula, no qual houve a exposição dos gêneros pela professora, a câmera foi posicionada no canto esquerdo dianteiro da sala para que pudéssemos filmar a professora e os alunos, o que nos possibilitou captar imagens do comportamento de ambos. Para a captura dos áudios utilizamos uma interface de áudio Focusrite Scarlett 18i20, que tem a capacidade de gravar simultaneamente até oito canais de áudio em formato digital. Esses dados foram gravados diretamente em um computador, uma vez que a interface de áudio estava conectada via USB nesse computador.

Para a captura de áudios dos alunos divididos em 4 duplas na terceira aula, utilizamos também microfones sem fio Lyco UHXPRO-01HLI para coletar os dados, os quais foram colocados em cada duplas de alunos.

Para a análise dos dados, o programa de edição de vídeo Movavi ® foi escolhido para realizarmos a sincronização das imagens de vídeo e áudio, e assim, tornar nítida a discussão sobre a ferramenta cultural no momento em que os alunos estavam executando a atividade 3. Após as gravações, foram realizados recortes nos vídeos a fim de focalizar a interação de cada dupla-foco. Com os arquivos editados, cada aluno de cada dupla-foco teve suas falas transcritas na íntegra e na ordem em

que foram faladas. Por fim, essas foram analisadas conforme categorias de análises que serão explicitadas a seguir.

4.3.5. Categorização dos dados

Os dados foram categorizados a partir da Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes (2003), todo texto possui uma multiplicidade de leituras e a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Portanto, pretendemos “construir compreensões com base em um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise de alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler” (MORAES, 2003, p. 193).

Seguindo as etapas sugeridas por Moraes (2003), primeiro faremos o processo chamado de desconstrução e unitarização, que consiste em fragmentar os textos para que surjam unidades de análise, também chamadas de unidades de significado. Para cada unidade de análise daremos um título que apresenta a ideia central da unidade. Essas unidades de análise serão analisadas a partir de categorias construídas em consonância com os objetivos da pesquisa, chamadas de categorias emergentes. O autor nomeia essa segunda etapa de processo de categorização.

Esse método indutivo, no qual resultará na criação de categorias emergentes, se dá por meio de um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise no qual iremos organizando conjuntos de elementos semelhantes. Ou seja, a partir das transcrições das falas dos estudantes e de trechos das atividades escritas, criamos essas categorias, levando em consideração o que é mais relevante e o que apareceu com mais frequência nos nossos dados. Não podemos deixar de levar em consideração que essa é uma análise qualitativa. Sendo assim, buscamos ler e compreender o que está nas entrelinhas do que foi escrito e falado pelos alunos. Portanto, a criação das “categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*” (MORAES, 2003, p.198). Adotamos como categoria o conceito trazido por Abbagnano (2007) em que categoria é qualquer noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão linguística em qualquer campo.

As categorias criadas (tabela 2) nos darão suporte para compreendermos como ocorrem os processos de domínio da ferramenta cultural, pois o como está associado ao processo do antes e depois da apresentação da ferramenta cultural. É importante

destacar que a comparação que faremos entre as atividades 1 e 2 é apenas uma passagem, pois o nosso foco está centrado no durante, ou seja, em como ocorrem os processos de domínio da ferramenta cultural que estamos analisando. Desse modo, transcrevemos alguns trechos de falas, e qualitativamente, analisamos como ocorrem os processos de domínio da ferramenta cultural dos gêneros discursivos analisados. Analisaremos o processo de três ferramentas culturais, WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística em 4 duplas de alunos. Os nomes dados são fictícios a fim de preservarmos a identidade dos alunos.

As categorias construídas (tabela 2) se baseiam em aspectos e elementos que acreditamos ser relevantes e que apareceram com frequência para compreendermos os processos de domínio das ferramentas culturais que estamos analisando. Sendo assim, os trechos de falas apresentados entre as duplas (quadros 1 a 11) nos possibilitam entender os processos de elaboração dos significados sobre as ferramentas culturais analisadas, sendo que isso não seria possível, se o aluno estivesse sozinho. Pensando nisso é que reunimos os alunos em duplas para a realização da atividade 2 (figura 4).

A primeira categoria emergente é intitulada Categoria de **Formalidade**. Como Formalidade, entendemos que essa está relacionada ao aspecto da ferramenta cultural estar mais próxima ou mais distante do cotidiano do aluno, ou seja, a ferramenta cultural que está mais distante da realidade do aluno exige maior grau de formalidade e a ferramenta que está mais próxima do cotidiano do aluno exige menor grau de formalidade.

Dentro dessa categoria, consideramos duas subcategorias importantes. Uma delas é a subcategoria nomeada “Tempo de discussão” e está relacionada ao tempo gasto de discussão entre a dupla durante a utilização da ferramenta cultural: a de maior tempo de discussão e a de menor tempo de discussão. A segunda subcategoria é nomeada “Uso da Linguagem”. Nessa subcategoria procuramos entender como os alunos utilizam a linguagem no gênero formalmente mais distante e no mais próximo deles. Em outras palavras, buscamos aspectos que mostram a tendência dos alunos em utilizarem termos mais ou menos extremos de formalidade.

A segunda categoria emergente é nomeada como Categoria de **Incerteza**. Dentro dessa categoria, analisaremos qualitativamente a presença de trechos que mostram momentos em que os alunos apresentam incerteza, quando estão utilizando cada ferramenta cultural. Aqui buscaremos exemplificar trechos que expressam

incerteza, como, por exemplo, “Eu acho que”, nos momentos de fala dos alunos quanto à linguagem e estrutura adequadas à ferramenta cultural. Esses trechos de incerteza nos ajudam a compreender os processos de domínio das ferramentas culturais no momento em que o aluno está agindo com cada uma delas. A tabela abaixo mostra as categorias citadas, descrevendo-as.

Tabela 2 - Categorias emergentes para a análise dos dados

	CATEGORIAS		
	FORMALIDADE		INCERTEZA
SUBCATEGORIAS	Tempo de discussão	Uso da linguagem	Trechos que expressam incerteza em relação à estrutura e linguagem que cada ferramenta cultural exige
DESCRIÇÃO	Tempo estimado de discussão entre a dupla no momento em que o agente (aluno) está agindo com a ferramenta cultural	Termos usados que expressam a ideia de formalidade	

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo capítulo, fundamentados em Wertsch e nas categorias acima, propomos algumas considerações a respeito dos dados analisados.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados que vamos apresentar aqui se referem à análise dos dados desta pesquisa. As categorias de análise já citadas foram elencadas por terem relevância em nossos dados, no momento em que o agente (aluno) está agindo com as ferramentas culturais. Adotamos como critérios de relevância, para a criação das categorias, os momentos em que os alunos começavam a apresentar falas que demonstravam dificuldade para elaborar as atividades propostas. Percebemos que durante a discussão dos alunos, ao utilizarem as ferramentas culturais, a discussão em relação à formalidade aparecia em praticamente todas as duplas, além de trechos de falas que denotavam incerteza diante do uso da ferramenta em questão. Todas as falas que não eram relacionadas às atividades foram excluídas e desconsideradas nas análises dos dados.

Sendo assim, as categorias foram nomeadas levando em consideração aspectos relevantes, que apareciam com maior frequência nos dados coletados para analisarmos os processos de domínio das ferramentas culturais. A intervenção da professora, mostrada mais adiante, não foi considerada como categoria, pois essa não apareceu em todas as duplas. Porém, consideramos que a intervenção da professora é um elemento importante durante o processo de domínio de uma ferramenta cultural.

Os dados analisados foram obtidos de 4 duplas de alunos, sendo 2 duplas da turma A e duas duplas da turma B.

5.1. Categoria Formalidade

Ao compararmos os gêneros WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística, julgamos importante trazer a categoria Formalidade e analisarmos, primeiramente, a subcategoria referente ao fator tempo de discussão de cada dupla, durante o uso de cada gênero separadamente. É importante narrarmos aqui como essa subcategoria foi analisada.

Ao receberem as atividades em mãos, os alunos já estavam sendo gravados em áudio e vídeo e cada integrante da dupla estava com um microfone, pois, assim, conseguiríamos captar perfeitamente o áudio de cada um. Os tempos de discussão, que serão mostrados na tabela 3, foram contabilizados, levando em consideração

apenas o momento em que os alunos começavam de fato a utilizar a ferramenta cultural e discutir sobre a elaboração da atividade.

A transcrição das falas dos alunos foi feita integralmente, do início ao fim da gravação. Portanto, mesmo o vídeo de cada dupla possuindo cerca de aproximadamente 30 minutos, recortes específicos foram feitos dos momentos em que utilizavam cada ferramenta e as falas foram organizadas em quadros com turnos de fala.

Ressaltamos aqui que o tempo restante que não foi contabilizado na tabela abaixo se referia a diversos assuntos que os alunos discutiam, tais como assuntos pessoais, comentários de outras aulas, assuntos cotidianos relacionados a entretenimento e até mesmo sobre a empolgação que sentiam em relação ao microfone utilizado para a gravação. Porém, esses assuntos não tinham relação direta com a pesquisa em questão e foram desconsiderados. A tabela abaixo ilustra a contagem minuciosa dos momentos de fala de cada dupla em cada ferramenta cultural.

Tabela 3 - Subcategoria Tempo de discussão em cada dupla analisada

Categoria Formalidade					
Subcategoria Tempo de discussão					
Duplas	Turnos de fala	Alunos	WhatsApp	Carta formal	Notícia jornalística
1	de 21 a 196	Libby e Shannon	03m56s	06m23s	09m58s
2	de 10 a 210	James e Kate	03m02s	07m57s	06m50s
3	de 23 a 174	Charlie e Juliet	03m25s	07m11s	08m56s
4	de 8 a 103	Claire e Ana Lucia	02m22s	04m23s	06m50s

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela acima, que retrata como a subcategoria Tempo de discussão aparece em cada dupla analisada durante a discussão de cada gênero discursivo, nos mostra que o tempo de discussão da ferramenta cultural WhatsApp é inferior se comparado às outras ferramentas. Diante disso, podemos inferir que ferramentas culturais que são muito próximas do nosso cotidiano e que estamos habituados a utilizá-las, tal como WhatsApp, demandam um menor tempo de discussão ao serem utilizadas, pois

não há necessidade de tensionarmos a memória em busca de elementos que constituem tal ferramenta.

Já em ferramentas culturais mais distantes do nosso cotidiano, tais como Carta formal e Notícia Jornalística, há uma utilização de tempo de discussão maior, visto que essas também exigem maior grau de formalidade. Ou seja, os dados nos mostram, a princípio, que os alunos discutem por um tempo maior sobre os gêneros que quase não estão presentes na realidade deles, pois eles não os praticam no dia a dia. Já o contrário acontece com o gênero WhatsApp, no qual o tempo de discussão é bem menor, visto que esse gênero faz parte do cotidiano dos alunos.

Como podemos perceber, todas as duplas possivelmente têm mais facilidade em utilizar a ferramenta cultural WhatsApp, pois o tempo de discussão durante a utilização dessa ferramenta é bem menor em relação à Carta formal e a Notícia. Ou seja, o gênero que está mais próximo do dia a dia dos alunos não precisa ser discutido por muito tempo, pois eles têm facilidade em utilizá-lo. Sendo assim, podemos concluir, em um primeiro momento, que todas as duplas já têm domínio da ferramenta cultural WhatsApp.

Baseados na teoria da ação mediada, podemos perceber claramente a relação dos nossos dados com uma das afirmações de Wertsch quando o autor diz que as ferramentas culturais podem possibilitar e, ao mesmo tempo, restringir a ação. Em outras palavras, percebemos pelos dados que quando o agente (aluno) conhece bem uma ferramenta cultural e está habituado a utilizá-la, mesmo havendo outras, mas ele só fica utilizando aquela em um mesmo padrão, ele está restringindo a ação para uma nova ferramenta cultural, ou seja, limitando sua ação em relação à nova ferramenta cultural que ele não está habituado a utilizar. Esse é o caso da Carta formal e da Notícia jornalística, pois conforme vemos nos trechos transcritos nos quadros 2 e 3, os alunos têm limitação ao utilizá-las, pois são ferramentas culturais que não estão presentes no dia a dia deles (quadro 2 – turnos 177 e 178; quadro 3 – turnos 152 e 154).

Oposto a isso, os alunos mostram ter mais facilidade ao utilizarem o gênero WhatsApp, porque eles usam essa ferramenta cotidianamente (quadro 1 – turno 176). Os trechos apresentados foram transcritos fielmente à fala dos alunos. Os trechos em **negrito** que foram destacados expressam a ideia de formalidade que os alunos têm sobre cada gênero e esses evidenciam como ocorre parte do processo de domínio das ferramentas culturais em uso.

Quadro 1 - Trechos de discussão da ferramenta cultural WhatsApp

Duplas	Turno de fala	Aluno	Fala
1	204	Libby	O WhatsApp é uma coisa... É uma coisa mais pessoal
	210	Shannon	WhatsApp é linguagem informal , tem uso de imagem, essas coisa
2	218	James	O WhatsApp, ele é mais informal e não tem toda aquela regra de escrever tudo perfeitamente
3	175	Juliet	No WhatsApp é bem mais informal, no dia-a-dia a gente abrevia tudo que a gente fala
	176	Charlie	Já tem uma cara porque a gente já tá acostumado, né. É uma coisa que a gente usa todos os dias. A gente tem que tipo [...] Ah, como a gente já tá acostumado, a gente usa o WhatsApp todo dia, acaba acontecendo uma coisa... é não tem segredo, acaba acontecendo uma coisa natural. As vezes a gente tá com pressa, então o WhatsApp é uma forma da gente falar do jeito que a gente realmente fala
4	121	Claire	No WhatsApp a gente usa uma linguagem mais informal, mais cotidiana, mais simples
	122	Ana Lucia	A gente abrevia um pouco as coisas
	123	Claire	É a gente usa gírias . Essas coisas...

Fonte: GPESig, 2020.

Quadro 2 - Trechos de discussão da ferramenta cultural Carta Formal

Duplas	Turno de fala	Aluno	Fala
1	214	Libby	Tem que escrever o lugar e a data, a carta é cheia de detalhezinho. Tem que ser bem formal
	215	Shannon	Tem que saber fazer a estrutura certinho
2	223	James	A carta, ela tem uma forma , tem que ter [...] estrutura, né?
	228	Kate	A carta formal foi para a diretora, então foi um estilo mais formal. Mais formal, mais centrado e objetiva. Sem rodeios
3	177	Juliet	A carta é uma coisa um pouco mais formal, mais difícil, porque a gente quase não usa

	178	Charlie	É um pedido e é muito formal , então a gente quase não usa então pra gente é mais complicado, com a nova era da tecnologia
4	107	Claire	Principalmente a carta, a carta é muito mais difícil
	108	Ana Lucia	É, isso que eu ia falar. Que a gente não tem o costume de pegar e ficar fazendo toda hora
	109	Claire	[...] você tem que ter conhecimento da estrutura

Fonte: GPESig, 2020.

Quadro 3 - Trechos de discussão da ferramenta cultural Notícia jornalística

Duplas	Turno de fala	Aluno	Fala
1	158	Libby	Ai, professora, a gente não consegue pensar
	159	Shannon	A gente ta pensando no título que ta um pouquinho difícil
	236	Libby	É, e você também tem que ser meio formal na notícia porque você não sabe pra quem vai chegar a notícia, né? Você não vai falar “oi, amigo”
	245	Shannon	Entre todos os textos, a mais formal foi a notícia
	246	Libby	Eu acho que a carta é mais formal que o jornal
2	174	Kate	Notícia, aí não
	175	James	Ah, você que lê notícia, faz sozinha aí
	226	Kate	Na notícia tem que ter um subtítulo
	227	James	Que chame atenção
	229	Kate	Tem que ter os detalhes de onde aconteceu, qual local
	230	James	A notícia tem que ser enfática, com verbos no imperativo, e tal, tal, tal. Um subtítulo que chame atenção pra as pessoas que vão ler a notícia
3	129	Juliet	Bomba! Olha a manchete
	149	Charlie	Bomba com vários pontos de exclamação
	152	Juliet	Ah, tenta fazer esse porque tá difícil
	153	Charlie	Ah, claro, agora você quer deixar eu fazer, né. Eu fiz os outros dois

4	154	Juliet	É que esse aí eu tenho mais dificuldade
	180	Charlie	A notícia não é nem formal e nem informal. A notícia é uma coisa que você tem que atrair todos os públicos , então tem que ver na palavra como vai chamar a pessoa
	84	Claire	Escreva uma notícia
	85	Ana Lucia	Jornalística, prô? Aí cê complicou. Que características tem que ter a notícia?
	89	Claire	A manchete, o desfecho, a linguagem
	99	Claire	Terça-feira, põe o dia entre parênteses, vírgula, alunos do colégio, vírgula
	107	Ana Lucia	Eu acho que a notícia e a carta estão mais próximas por ser uma linguagem formal. Tipo, é mais difícil de escrever
	129	Claire	A notícia é formal, mas não necessariamente como a carta. Mas mesmo assim está dentro dos padrões da língua portuguesa. Da norma da língua portuguesa

Fonte: GPESig, 2020.

Diante das falas aqui transcritas nos quadros 1, 2 e 3, podemos perceber que, na língua portuguesa, a restrição de uma nova ferramenta cultural pode ocorrer devido à questão do hábito em só utilizar uma mesma ferramenta cultural, ou seja, as duplas possivelmente apresentam menor grau de domínio em relação às ferramentas culturais Carta formal e Notícia jornalística por causa do uso habitual da ferramenta WhatsApp.

Em outras palavras, podemos concluir que o uso rotineiro do WhatsApp restringe a ação quanto ao uso das ferramentas culturais Carta formal e Notícia jornalística. Isso provavelmente pode ocorrer porque se o agente tem o hábito de utilizar um mesmo gênero discursivo diariamente, isso pode acabar limitando o agente a utilizar outros gêneros, ou seja, outras ferramentas. Portanto, o fator tempo de discussão é uma subcategoria relevante que nos dá suporte para compreendermos que o processo de domínio de uma ferramenta cultural que não estamos habituados a utilizar, pode ser mais complexo e pode demandar maior tempo de discussão do que uma ferramenta cultural que está presente no nosso cotidiano.

Ainda na categoria Formalidade, os trechos de fala apresentados nos quadros 1, 2 e 3 nos permitem analisar a subcategoria Uso da linguagem, pois alguns trechos

evidenciam como os alunos utilizam a linguagem, quando estão diante de cada ferramenta cultural. Isso nos permite compreender os processos envolvidos na elaboração de significados de cada ferramenta cultural.

Diante disso, podemos inferir que eles apresentam alto grau de domínio em relação à ferramenta WhatsApp, pois afirmam que é uma ferramenta fácil de utilizar, porque eles utilizam-na todo dia (quadro 1 - turno 176). Além disso, na atividade escrita antes da apresentação da ferramenta cultural (figura 1), 100% dos alunos souberam utilizar com facilidade a ferramenta cultural WhatsApp. Os graus de domínio da ferramenta cultural, propostos por Wertsch, se sustentam pela questão da dificuldade ser maior ou menor no momento da utilização da ferramenta cultural. Lembrando que, mesmo que em algum momento abordemos graus de domínio, o nosso objetivo é investigar como ocorrem os processos de domínio e não apenas quantificá-los.

É notório e importante citar que os alunos comparam os gêneros com relação ao grau de formalidade que cada um exige, pois isso se repete várias vezes nas falas deles. Isso serve para o aluno estabelecer como ele vai falar em determinado gênero, ou seja, qual o uso da linguagem adequado para cada um, pois percebemos que eles têm uma percepção comparativa de gêneros discursivos, ao discutirem o roteiro dado na atividade final (figura 3).

A maioria das duplas também apresenta a ideia de que apenas nas ferramentas Carta formal e Notícia Jornalística há regras; ou seja, para eles, a regra é representada pela questão da formalidade, da estrutura e da gramática normativa. Já na ferramenta WhatsApp, a maioria dos alunos diz que não há regras, ou seja, a informalidade, para eles, não é uma questão de regra. Porém, para a dupla 2 (quadro 4), a regra não está apenas associada à questão da formalidade.

Quadro 4 - Trecho de discussão da dupla 2 na ferramenta cultural WhatsApp

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
2	218	James	O WhatsApp, ele é mais informal e não tem toda aquela regra de escrever tudo perfeitamente
	219	Kate	Mas ele tem uma regra
	220	James	Qual?
	221	Kate	Abreviações, palavras mais ditas do cotidiano, como fala? É...

	222	James	Não, não tem uma regra, você pode escrever tanto formalmente quanto informalmente.
--	-----	-------	---

Fonte: GPESig, 2020.

Percebemos que pela discussão da dupla 2, um dos alunos acredita que regra não está associada apenas a formalidade, mas sim a qualquer padrão que tenha que ser seguido (quadro 4 - turno 219).

Podemos perceber que ao discutirem sobre formalidade, a maioria dos alunos diz que a Carta e a Notícia são mais difíceis de serem elaboradas, porque são mais formais e estão mais distantes do que eles fazem no dia a dia, pois não usam tal gênero (quadro 2 – turno 178), ao contrário do WhatsApp (quadro 1 – turno 176). Portanto, diante desse cenário, percebemos a concepção que a maioria dos alunos tem em relação ao aspecto da formalidade. Pela discussão, notamos que a ideia de formalidade, na visão da maioria deles, está relacionada à questão da distância cultural do cotidiano vivido por eles e pela questão de cumprir regras.

Além dos trechos de falas apresentados acima, os trechos dos quadros 5 e 6 nos chamam atenção, pois o uso da linguagem deles é extremo em relação à formalidade pedida no enunciado da atividade, sendo que a Carta tinha como destinatário a diretora do colégio e os alunos se confundem quanto ao uso do vocativo adequado para esse interlocutor. Abaixo, segue a transcrição dos turnos de fala no momento em que as duplas 1 e 3 discutem sobre a questão do uso do vocativo na ferramenta cultural Carta Formal.

Quadro 5 - Trecho de discussão dupla 1 na ferramenta cultural Carta Formal

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
1	84	Libby	Tem que pôr a cidade, né?
	85	Shannon	Data, São José do Rio Preto. Hoje é dia treze de novembro de dois mil e dezoito.
	86	Libby	Ai tem... Mas tipo, pode como é aquele pronomes de tratamento, com mais respeito, além de senhora?
	87	Shannon	Vossa senhoria?
	88	Libby	Senhorita?
	89	Shannon	Não, senhorita é pra moça solteira.
	90	Libby	É..

	91	Shannon	Excelentíssima?
	92	Libby	Excelentíssima?
	93	Shannon	Ah não, excelentíssima pode ser!
	94	Libby	Acho que é.
	95	Shannon	Porque meritíssimo que é pra juiz... e excelentíssima?
	96	Libby	Excelentíssima diretora... vamo inventar um nome fictício pra ela"

Fonte: GPESig, 2020.

Quadro 6 - Trecho de discussão dupla 3 na ferramenta cultural Carta Formal

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
3	77	Charlie	[...] Querida diretora ... querida não, prezada?
	78	Juliet	É excelentíssima.
	79	Charlie	Não! Prezada! Prezada é mais formal.

Fonte: GPESig, 2020.

Podemos notar que ambas as duplas apresentam dificuldades quanto ao uso do vocativo e fazem uso extremo de formalidade para falar com a diretora. Portanto, a subcategoria Uso da linguagem se destaca nas duplas 1 e 3.

De acordo com a teoria da Ação mediada de James Wertsch, uma das propriedades das ferramentas culturais que o autor cita é a relação de domínio entre o agente e as ferramentas culturais. Como pudemos ver a subcategoria Tempo de discussão, no momento da utilização de determinadas ferramentas culturais, nos auxilia na investigação de processos de domínio das ferramentas culturais. Além do tempo, a questão da formalidade em relação ao Uso da linguagem é um aspecto muito presente nos nossos dados e também nos dá suporte para analisarmos os processos envolvidos.

Entendemos que o Uso da linguagem que o agente faz, quando está utilizando determinada ferramenta cultural, está relacionado ao aspecto da formalidade, ou seja, podemos apontar que a formalidade é um elemento importante, que está presente no processo de elaboração de significados, pois vimos que quanto mais formalidade é exigida pelo gênero discursivo, maior a dificuldade que o aluno tem em utilizar uma nova ferramenta cultural (quadros 2 e 3). Afinal, para o agente, a formalidade é um

elemento de distanciamento na inserção da comunidade de praticantes das ferramentas culturais Carta Formal e Notícia Jornalística, pois nessas ferramentas o agente tem a ideia de que deve praticar regras e essa, na maioria das vezes, está associada ao grau de formalidade.

É importante deixar claro que o termo formalidade pode remeter a questão da normatividade da língua, ou seja, aquilo que é uma lei ou norma a ser seguida. O caráter normativo da língua se dá na medida em que são apresentadas regras a ela de forma imposta e obrigatória. Diante da visão da gramática normativa/prescritiva, o uso da língua materna deve ser pautado em um conjunto de regras que seguem uma norma culta.

Sabemos que a normatividade está presente em trabalhos de Língua materna e Linguística (SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2015; RODRIGUES, 2011). Alguns desses trabalhos partem para a discussão de ensinar gramática na escola, por exemplo, diferentemente do rumo que queremos tomar, ao considerarmos a Formalidade como categoria de análise na investigação dos processos de domínio de ferramentas culturais.

5.2. Categoria Incerteza

A categoria Incerteza nos possibilita analisar trechos de incertezas (quadros 7 e 8), que também nos ajudam a compreender como ocorrem os processos de domínio das ferramentas culturais analisadas.

Quadro 7- Categoria Incerteza na ferramenta cultural Carta Formal

DUPLAS	Categoria Incerteza		
	Turno de fala	Aluno	Fala
1	84	Libby	Tem que pôr a cidade, né?
	85	Shannon	Acho que é.
	86	Libby	Ai tem... Mas tipo, pode... como é aquele pronome de tratamento, com mais respeito, além de senhora?
2	223	James	A carta, ela tem uma forma, tem que ter [...] estrutura, né?
3	77	Charlie	Querida diretora ... querida não, prezada?

	81	Juliet	Tem que pular linha?
	125	Charlie	[...] O que coloca no final mesmo?

Fonte: GPESig, 2020.

Quadro 8 - Categoria Incerteza na ferramenta cultural Notícia Jornalística

Fonte: GPESig, 2020

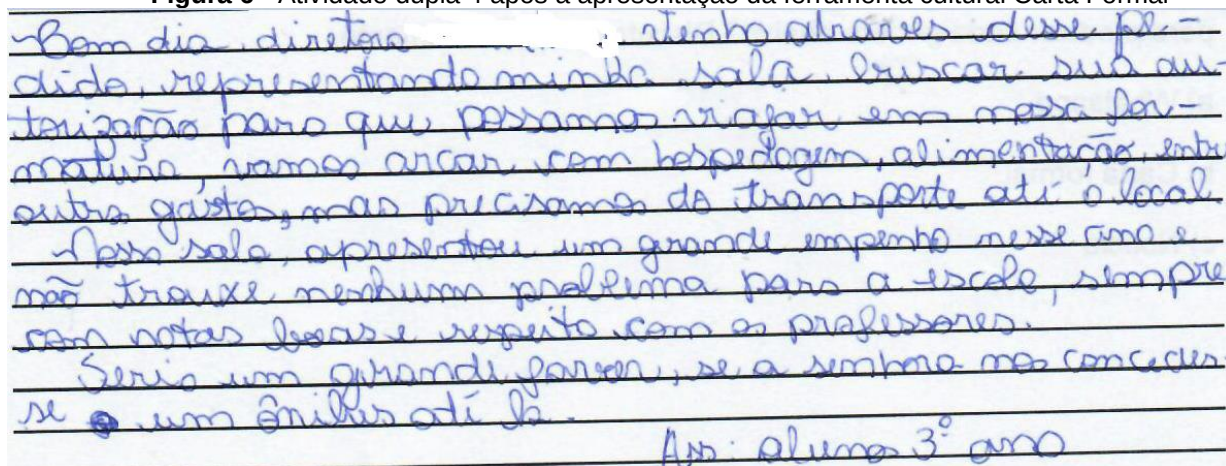
DUPLAS	Categoria Incerteza		
	Turno de fala	Aluno	Fala
1	245	Libby	É impessoal, tem terceira pessoa. É, acho que é isso. E dentre essas a mais, digamos, a mais formal foi o jornal
	246	Shannon	Eu acho que a carta é mais formal que o jornal
	247	Libby	É, depende porque a carta né, você tem que ter aquela estrutura, agora o jornal você pode depender do público, não é?
3	160	Charlie	Os alunos no começo dessa semana... tem que colocar dia, não tem?
	161	Juliet	Vou colocar dia treze, enfim...
	162	Charlie	Não, calma, calma...
4	89	Claire	Que características tem que ter a notícia?
	90	Ana Lucia	A manchete, o desfecho, a linguagem
	101	Claire	Fizeram uma manifestação em frente ao colégio diante do pedido negado. Acho que tá bom
	102	Ana Lucia	Tá. Falta mais alguma coisa?
	107	Claire	Tipo, eu acho que no artigo jornalístico e na carta estão mais próximos por ser uma linguagem formal. Tipo é mais difícil de escrever.

Como podemos ver, na maioria das duplas aparece trechos que evidenciam incerteza do agente em relação ao uso da linguagem (formalidade) e quanto à estrutura no momento em que ele está agindo com a ferramenta cultural Carta formal (quadro 7) e Notícia Jornalística (quadro 8). Essa incerteza é marcada por trechos como perguntas e palavras que geram dúvidas, tais como “acho”, “como é mesmo?”, “não é?”. Em relação à ferramenta cultural WhatsApp, não foram encontrados trechos de incerteza em nenhuma dupla. Sendo assim, podemos dizer que esses elementos de incerteza estão presentes fortemente nos processos de domínio das ferramentas culturais que eles têm mais dificuldade em utilizar. A incerteza remete a um processo

de reflexão que faz com que o agente discuta mais sobre a utilização daquela ferramenta.

Em suma, quando o agente apresenta incerteza ao utilizar uma ferramenta cultural, ele passa por um processo mais longo e profundo de reflexão, o que evidencia que ele está em processo de domínio daquela ferramenta. A dupla 4, durante a utilização da ferramenta Carta Formal, não apresentou trechos de incerteza. Além disso, ao compararmos as atividades das duplas 1, 2 e 3 com a dupla 4, percebemos que a dupla 4 apresentou um trabalho com uma qualidade inferior, apresentando mais erros quanto a estrutura e linguagem que o gênero exige.

Figura 6 - Atividade dupla 4 após a apresentação da ferramenta cultural Carta Formal



Fonte: GPESig, 2020

A figura acima nos mostra evidências de que a dupla 4 teve mais dificuldade em utilizar a ferramenta Carta Formal do que as outras duplas que apresentaram trechos de incerteza e isso evidencia que a dupla 4 teve menor reflexão (tabela 3) em comparação as duplas 1, 2 e 3. Diante disso, podemos evidenciar que o processo de domínio da ferramenta cultural envolve incerteza e, sem incerteza, o processo de domínio da ferramenta cultural pode ser limitado.

Porém, em relação à ferramenta cultural Notícia jornalística, a dupla 2 não apresentou trechos de incerteza, ou seja, eles não precisaram discutir muito sobre a ferramenta durante a sua utilização. Diante da análise das atividades feitas por essa dupla antes e após a apresentação da ferramenta cultural, percebemos que provavelmente a dupla 2 já tinha o domínio da ferramenta cultural antes mesmo dela ser apresentada a eles, pois ambas as atividades apresentaram estrutura e linguagem que o gênero exige.

Figura 7- Atividade dupla 2 antes da apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística

Aluno implora 0,2 pontos para a professora.

O aluno de 16 anos, do Colégio, implorou nesta segunda-feira, 05, para que sua professora, atendendo sua nota. Segundo o estudante, ele estudou muito, mas obteve a nota 5,8, e na verdade precisava de 6,0 para ser aprovado. Enviou uma carta para sua professora e toda aguardando ansiosamente a sua resposta.

Fonte: GPESig, 2020

Figura 8 - Atividade dupla 2 após a apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística

Folha de São Paulo

Alunos correm risco de PERDER sua viagem de formatura.

Nessa quinta-feira, 4 de novembro, os alunos do colégio tinham em mente de fazer uma viagem na final de ano. Infelizmente, não vão realizá-la pois a diretora não autoriza que a escola patrocine o êxodo. "A escola não tem condições suficientes para cobrir um valor tão alto", alega a diretora.

Fonte: GPESig, 2020

Além disso, a dupla 2 também apresentou trechos de fala que denotam impaciência quanto à conclusão da atividade, pois em alguns momentos eles relatavam que queriam acabar a atividade rapidamente.

Quadro 9 - Trecho de discussão dupla 2 na ferramenta cultural Notícia Jornalística

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
2	72	James	Vai, vai, vai, continua. Quero acabar isso logo.
	186	Kate	Chega, né?
	187	James	Ai, acabamos

Fonte: GPESig, 2020.

Podemos perceber que os dados nos trazem evidências de que a dupla 2 provavelmente já tinha domínio da ferramenta cultural Notícia jornalística, pois o fato de não apresentarem trechos de fala de incerteza, mostrarem impaciência durante a realização da atividade (quadro 9) e apresentarem corretamente a estrutura do gênero nas atividades (figuras 7 e 8), reforça a ideia de que os alunos já tinham domínio desse gênero. Portanto, acreditamos que essa dupla, possivelmente, seja leitora do gênero Notícia e/ou tenha exercitado essa ferramenta com maior frequência do que as outras duplas que mostraram trechos de incerteza durante a discussão. O quadro a seguir potencializa essa hipótese.

Quadro 10 – Trecho de discussão dupla 2 na ferramenta cultural Notícia Jornalística

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
2	175	James	Ah, você que lê notícia aí, faz sozinha

Fonte: GPESig, 2020.

Portanto, podemos considerar que a ausência de trechos de incerteza durante a utilização da ferramenta Notícia Jornalística na dupla 2, por exemplo, juntamente a apresentação da atividade feita corretamente por eles, também nos mostra que o aluno já pode ter o domínio da ferramenta cultural antes mesmo dela ser apresentada pelo professor na sala de aula.

5.3. Relação entre Categorias Formalidade e Incerteza

Diante dos dados analisados, podemos notar que há uma relação entre as categorias de análise Formalidade e Incerteza. Vimos que nas ferramentas Carta Formal e Notícia Jornalística o aluno usa mais tempo de discussão (tabela 3) do que quando está utilizando a ferramenta WhatsApp. Relacionando essa evidência a Categoria Incerteza, vimos que quando o agente está em processo de domínio de uma ferramenta cultural, quanto mais tempo de discussão somado a mais falas que expressam incerteza, melhor a qualidade do resultado apresentado. Ou seja, nesse caso, o agente apresenta maior tempo de discussão nas ferramentas que ele apresenta mais elementos de incerteza: Carta Formal (quadro 7) e Notícia Jornalística

(quadro 8). É também nos momentos que ele apresenta mais incerteza que ele faz Uso da linguagem relacionado à formalidade (quadro 5 – turno 86 e 77 e quadro 6 – turno 78 e 79).

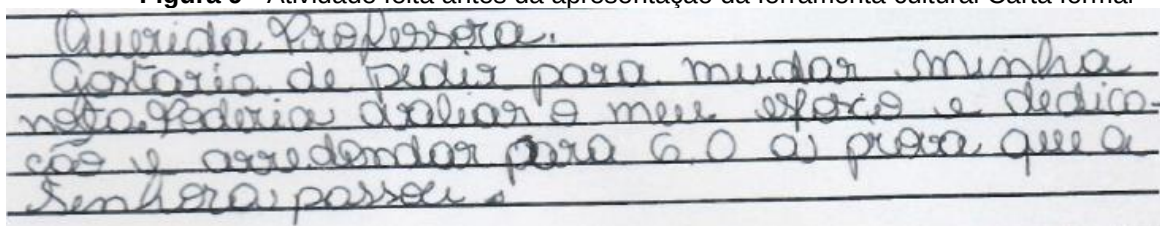
Portanto, quando o agente já está habituado a utilizar uma mesma ferramenta cultural (WhatsApp) e novas ferramentas (Carta formal e Notícia Jornalística) são apresentadas a ele, elementos de incerteza podem aparecer durante o processo de domínio dessas e, assim, maior é o tempo de discussão gasto quanto à questão da Formalidade, no qual faz um Uso da linguagem diferente comparado a ferramenta que ele está habituado.

5.4. A intervenção da professora

Ao compararmos as atividades escritas feitas na aula 1 (atividade de conhecimento prévio antes da apresentação da ferramenta cultural) e na aula 3 (atividade após a apresentação da ferramenta cultural), percebemos a importância da professora, ao apresentar a ferramenta cultural durante a aula 2 (aula expositiva dialogada).

Após um levantamento quantitativo de aproximadamente 49 atividades feitas (turmas A e B) antes e após a apresentação das ferramentas culturais pela professora, podemos dizer que a professora desempenhou um papel relevante, ao apresentar a ferramenta cultural aos alunos, pois as atividades mostram que em relação às ferramentas culturais Carta formal e Notícia Jornalística, a maioria dos alunos, aproximadamente 79%, tinha domínio muito baixo ou quase não tinha domínio dessas ferramentas. Já nas atividades feitas após a apresentação das ferramentas, grande parte dos alunos, aproximadamente 82%, apresentou um grau de domínio de moderado a alto. Os recortes das atividades abaixo evidenciam isso.

Figura 9 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural Carta formal



Fonte: GPESig, 2020

Figura 10 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural Carta formal

São José do Rio Preto, 13 de novembro de 2018

 Diretora

Informamos que para realizar a viagem
 pedimos de sua autorização para usarmos
 os ônibus, caso houver a autorização
 poderemos usufruir dos ônibus patrocinados
 pela escola.

Desde já agradecemos
 ZEM

Fonte: GPESig, 2020

Figura 11 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística

Aluna da _____ começou a
 professora para conseguir a nota neces-
 sária para passar de ano. A escola, ao
 descobrir, convocou os pais da aluna
 e decidiram repreendê-la por não alcan-
 çar a nota e por ter faltado com res-
 peito a professora, não tendo direito
 a uma segunda chance.

Fonte: GPESig, 2020

Figura 12 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural Notícia Jornalística

Bomba!!! Alunos se unem para conseguir
 autorização de diretora para viagem.

(Nota) Essa semana que passou, no dia
 13/11, os alunos finalmente determinam
 de preparar e organizar (e) tudo que
 precisava para a desejada viagem, porém
 para que a viagem ocorra perfeitamente
 os alunos precisam da autorização da
 diretora. Depois de muita suspense, ao
 final da semana a diretora finalmente
 concede a autorização a seus alunos.

Fonte: GPESig, 2020

Além das atividades, para reforçar a ideia da importância que a professora desempenhou ao apresentar a ferramenta cultural aos alunos, podemos também ver um trecho de fala da dupla 3, que mostra explicitamente a menção à professora.

Quadro 11 - Trecho de discussão dupla 3 na ferramenta cultural Carta Formal

Dupla	Turno de fala	Aluno	Fala
3	139	Juliet	Tem que ter um desfecho, lembra que a professora falou?

Fonte: GPESig, 2020

Na atividade 1 (figura 1), feita individualmente antes da apresentação da ferramenta cultural, a intervenção da professora, ao apresentar a ferramenta cultural gêneros discursivos aos alunos (figura 2), foi fundamental, pois após a apresentação das ferramentas culturais, a maior parte dos alunos passou a utilizá-las de modo adequado, obedecendo as exigências de estrutura e linguagem que o gênero pede (figuras 10 e 12).

A comparação entre as atividades feitas antes da apresentação das ferramentas culturais Carta formal e Notícia Jornalística (figuras 9 e 11) mostra evidências de que os alunos não tinham domínio delas e, após a aula feita pela professora, os alunos entraram em processo de domínio das ferramentas, já que a professora foi a única fonte de informação que eles tiveram, visto que os alunos não tiveram acesso a nenhum outro material, tais como livros e caderno, por exemplo.

Para reforçar isso, é importante esclarecer que não foi pedido aos alunos que entregassem alguma tarefa ou atividade sobre gêneros discursivos antes da aula expositiva dialogada (figura 2). Portanto, a professora foi a única responsável por apresentar a eles as ferramentas culturais. Sendo assim, podemos afirmar que a professora foi o padrão de informação das ferramentas culturais WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística.

Na ferramenta cultural WhatsApp, 100% dos alunos investigados já apresentavam domínio da ferramenta, antes da apresentação da mesma. Sendo assim, tanto na atividade feita antes da apresentação da ferramenta (figura 13) quanto na atividade feita após a apresentação da ferramenta (figura 14), o domínio se manteve em alto grau. As imagens abaixo evidenciam isso.

Figura 13 - Atividade feita antes da apresentação da ferramenta cultural WhatsApp

oiii... mandados sumida? 
 Admci a foto que vici postou no face de novo e comentei
 maravilhosa... 
 foi laudi a laup, arrumei os quartos, passei pome na
 casa, tirei as decorações da ventilação, lavei a quintal
 e hoje vou começar a fazer a sua festa para quando
 você chegar da (homem) viagem.

Fonte: GPESig, 2020

Figura 14 - Atividade feita após a apresentação da ferramenta cultural WhatsApp

um conselho sobre o que vou fazer...
 all miga! aquela professora lá me explicou tanto
 e ela me deixou com 5,8 na média.
 Se fia mas ela vai ser. Já tem fumaça e pome da
 carne dela. Me ajuda pl'pq ele posso fazer? comêdo
 com ela ela?

Fonte: GPESig, 2020

A seguir, buscaremos, diante dos dados apresentados e analisados, traçar considerações sobre o que foi mostrado e relacioná-los ao principal referencial teórico dessa pesquisa.

5.5. Considerações finais

Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que as categorias emergentes citadas nessa pesquisa nos dão suporte para investigarmos os processos de elaboração de significados das ferramentas culturais WhatsApp, Carta Formal e Notícia Jornalística. A categoria **Formalidade** nos possibilita compreender os processos de domínio por parte dos alunos das ferramentas culturais analisadas.

Assim, pudemos investigar a ideia de formalidade que os alunos têm e como essa influencia nos processos de domínio, quando estão utilizando cada ferramenta cultural. Pelos trechos de falas analisados, percebemos que a ideia de formalidade, pra os alunos, está intimamente ligada à questão da complexidade, ou seja, quanto mais formal, maior a dificuldade que eles têm em utilizar com facilidade o gênero discursivo.

A categoria **Incerteza** também é relevante nessa investigação, pois ela nos permite analisar trechos que evidenciam como ocorrem os processos de domínio da ferramenta cultural pelo agente, no caso o aluno.

Nessa categoria, pudemos ver que a maioria dos alunos apresenta trechos de fala de incerteza, durante a utilização das ferramentas Carta formal e Notícia Jornalística, o que nos mostra que eles estão em processo de domínio dessa ferramenta. Essa categoria nos auxilia não somente na investigação de como ocorrem os processos de domínio de uma ferramenta cultural, mas também se o agente já domina a ferramenta.

Durante a análise dessa categoria, vimos dois casos: primeiramente, agentes que não dominam determinada ferramenta cultural, tais como as duplas 1, 3 e 4 na Notícia Jornalística, apresentam trechos de incertezas (quadro 8) durante a utilização da mesma e isso faz com que o processo de reflexão deles seja mais profundo; secundamente, agentes já podem apresentar domínio de uma ferramenta, como no caso da dupla 2 na Notícia Jornalística e, nesse caso, eles não apresentam trechos que denotam incerteza, mostram-se impacientes durante a utilização da ferramenta (quadro 9) e apresentam resultados satisfatórios quanto a elaboração de estrutura e linguagem da ferramenta (figuras 7 e 8).

Diante desse cenário, é importante que o professor possa refletir sua prática, ao entender que alguns alunos já chegam à sala de aula com domínio de algumas ferramentas culturais, enquanto outros não. Sendo assim, o docente deve sempre se sentir desafiado em sala de aula, pois cada aluno traz sua história vivida fora do ambiente escolar e, tentar compreender o aluno como um ser social que já apresente ou não domínio de algumas ferramentas, é essencial para que um trabalho de excelência seja feito na sala de aula pelo professor.

Vimos também que a intervenção da professora tem um papel importante no processo de domínio de ferramentas culturais. Diante das atividades escritas demonstradas antes e após a apresentação das ferramentas culturais (figuras 9 a 12), a professora, ao apresentar as ferramentas para os alunos, é um agente participante no processo de domínio.

Além das atividades, vimos também que os alunos relembram as falas da professora no momento da apresentação da ferramenta cultural (quadro 11). Isso nos mostra que a interação entre a professora e os alunos durante a aula expositiva dialogada, no qual houve a apresentação das ferramentas culturais (figura 2),

contribuiu para o processo de produção de significados, visto que essa permitiu a discussão de conteúdo e dúvidas, além do alto grau de acerto nas atividades elaboradas, após a apresentação das ferramentas (figuras 10 e 12).

De acordo com o nosso referencial teórico, agentes agem com ferramentas culturais, podendo dominar ou se apropriar delas. Em nosso caso, os alunos foram incentivados a utilizarem as ferramentas culturais WhatsApp, Carta formal e Notícia Jornalística na aula de língua portuguesa e, assim, pudemos analisar como ocorre parte dos processos relacionados ao domínio dessas ferramentas. Ao analisarmos as 4 duplas, vimos que houve uma mudança significativa na utilização de gêneros discursivos após a apresentação das ferramentas culturais Carta formal e Notícia Jornalística (figuras 10 e 12); e na ferramenta WhatsApp, os alunos já apresentavam domínio (figuras 13 e 14).

Também vimos que, segundo Wertsch e a teoria da ação mediada, as ferramentas culturais podem possibilitar e, ao mesmo tempo, restringir a ação. Diante dessa afirmação, há evidências de que o uso habitual do WhatsApp restringiu a ação quanto ao uso das ferramentas culturais Carta formal e Notícia Jornalística, pois diante desse cenário, podemos dizer que utilizar sempre a mesma ferramenta pode acabar limitando o agente a utilizar outras ferramentas.

Em um mundo de grandes mudanças e avanços, a evolução dos recursos tecnológicos é um importante fator pra facilitar a comunicação das pessoas e a sociedade contemporânea tende a valorizar muito isso. No entanto, para o professor de língua portuguesa, nesse caso, a tecnologia pode ser um fator que acaba restringindo o aluno a utilizar outras ferramentas, tais como a Carta formal e a Notícia Jornalística que foram mostradas aqui.

Um bom falante é aquele capaz de estruturar diversos gêneros e essa pesquisa nos mostra que apenas usar o mais popular, como o WhatsApp, por exemplo, acaba não contribuindo ao agente usar outros gêneros discursivos. Portanto, é importante trazer à tona a reflexão de que a tecnologia nem sempre em todos os contextos traz apenas aspectos positivos, pois dependendo da situação, ela pode ser benéfica ou não.

O referencial teórico também nos mostra que há uma tensão irreduzível entre o agente e as ferramentas culturais. Diante dos dados analisados, vimos que o agente atua com as ferramentas culturais e essa ação humana não ocorre isoladamente. Ou seja, as ferramentas não podem operar dentro delas mesmas. Também vimos que há

um tensionamento no Uso da linguagem dos alunos no momento que trazem à tona a importância da questão das regras, pois eles afirmam que na ferramenta cultural Carta formal, por exemplo, deve haver regra e que essa está associada à formalidade. Portanto, para eles, o tensionamento no Uso da linguagem do agente com a ferramenta cultural está associado à regra e a formalidade. No caso da ferramenta WhatsApp, não há esse tensionamento nesse momento, pois para a maioria das duplas analisadas, no WhatsApp não há regra e nem formalidade (quadro 1 – turno 218).

Temos ciência de que essa pesquisa pode contribuir positivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de língua portuguesa ao utilizarem os gêneros discursivos, pois quando o agente sabe utilizar diversos gêneros discursivos ele acaba desenvolvendo uma competência comunicativa maior. Sendo assim, conforme ele vai ampliando seu repertório de gêneros vai se tornando mais capaz de lidar com as variadas situações comunicativas do seu cotidiano.

Por fim, acreditamos que analisar e identificar como ocorrem os processos de elaboração de significados dos alunos diante das inúmeras ferramentas culturais que lhes são apresentados cotidianamente no ambiente escolar é um avanço para melhor compreender como o aluno aprende e qual a importância do papel desempenhado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADRIANO, G.A.C. 2015. **A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um clube de ciências em uma escola de tempo integral no município de Blumenau (SC)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Artes e Letras). Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2015.
- AMORIM, C. C. 2014. **Compartilhando e construindo conhecimento: ação mediada entre crianças e adolescentes no desenvolvimento de Blog pedagógico – literário em uma Biblioteca pública da cidade de São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.
- ANDREETTO, M. D. **Por que textos de divulgação são mais difíceis para aprendizes de leitura com necessidades específicas do que textos científicos? – Um estudo direcionado pelo corpus**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ANTUNES, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARANDA, M, C. T. **Interações orais online no ensino de francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999; 2006.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BIERWAGEN, G, S. **Uma proposta do uso do blog como ferramenta de auxílio ao ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: **Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 2005.

BULCÃO, R. S. L. **O lugar do diálogo e da psicologia no Sistema Penitenciário**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO, A. M. **Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas, MG. **Anais...**Jaboticatubas, MG: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

CAVALARI, A. L. F. L. **Enunciados em jogo: a correlação entre língua e arte nas aulas de Língua Portuguesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M. S. Z. de.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In.: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

COSTA, N. A. **O uso da mídia e a presença dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem: uma análise do material didático – cadernos do aluno e do professor – de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012.

CUSTODIO, C. L. **Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa: a leitura da proposta curricular do Estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2010.

D'ELIA, C.C. **O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso no uso da escrita por e-mail**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

EVARISTO, M. C. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a15.pdf>. Acesso em: 08/12/2019.

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

FOGAÇA, M. **Blog no ensino de Ciências: uma ferramenta cultural influente na formação de identidades juvenis**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, S. M. **A incidência de sons da língua materna/estrangeira na subjetividade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIORDAN, M. **Computadores e Linguagens nas aulas de Ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

GOMES, I. C. P. **Mediação semiótica de instrumentos culturais na aprendizagem do conceito de radioatividade no Ensino Médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e a Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. p. 77-79.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KLEIMAN, A. B. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-77, 1998.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MACHADO, Irene. **Gêneros Discursivos**. In: BETH, Brait. (org) **Conceitos-Chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Aborder la linguistique**. Paris, Éditions du Seuil, 1996.

MAIORALLI, A. P. **Elaboração de significados com o uso de representações químicas no Ensino Superior de Química**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*. DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna 2005.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004, p. 159-282.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; SALOMÃO, M. M. M. Introdução. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 7-26.

MARTINELLI, L. M. F. 2014. **Escrita em língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de texto persuasivo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

MARTINS, I. Dados como diálogo. Construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**, v. 2, p. 297-321, 2006.

MARTINS, O; MOSER, A. Conceito de mediação em Vigotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, v.7, n.13, p.8-28, 2012. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acessado em 29 de out. 2019.

MELO, J. S. R. **Concepção de jogo e linguagem no ensino de química: uma aproximação entre jogos de linguagem e a teoria da ação mediada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

MENDES, F. A. C.M. **Física: uma língua(gem)**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

MIRANDA, S L. **A construção cultural do Self em um contexto de execução penal de metodologia alternativa**. 2018. Tese (Doutorado em

Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORAES, R. Tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, J. **O ensino de sintaxe em uma perspectiva estilístico-enunciativa: uma proposta para o ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, Paraíba, 2015.

OLIVEIRA, W.C. **Utilização e avaliação de softwares no ensino de gases ideais: uma proposta de unidade didática para o ensino médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PEREIRA, A.; OSTERMANN, F. A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências. **Ciência e Educação**, v. 18, n. 1, p. 23-29, 2012.

PETRONI, M. R (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004.

PINHEIRO, D. R. P. O. **Programas computacionais como ferramentas socioculturais na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal do Amazonas: da aprendizagem de conceitos químicos à prática pedagógica**. 2016. Tese (Doutorado em Química Analítica) – Instituto de Química de São Carlos, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2016.

PONTONE JUNIOR, R. **Simulações e laboratórios virtuais como recursos mediacionais multimodais nas ações de um professor de Física**. 2016. 188 p., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

POSSO, A. D. **A produção de significados em um ambiente virtual de aprendizagem: utilizando a teoria da ação mediada para caracterizar a significação dos conceitos relacionados à solubilidade dos materiais**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.

RIBEIRO, R. K. P. **Produção de significados utilizando o jogo Planeta Química com base na teoria da ação mediada**. 2018. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

RIVAS, T. **Objetos de aprendizagem no contexto das comunidades virtuais auto-organizadas para a produção de software livre e de código aberto**. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

RODRIGUES, G. **Experiência, lógica e gramática: um estudo sobre as condições empíricas da normatividade tais como apresentadas na segunda filosofia de Wittgenstein**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROLDI, M. M. C. 2017. **Ensino de biologia no Instituto Nacional da Mata Atlântica – INMA: um olhar para as ações mediadas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, W. J. B. **Relação sujeito/língua para o ensino de Português no Brasil: um estudo sobre Parâmetros Curriculares e Livro Didático**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, G. A. **A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

SANTOS, V.S. **Wiki como ambiente virtual de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário de educação não - formal: um Telecentro da Prefeitura de São Paulo**. Dissertação (mestrado

em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, H. T. **O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2012.

SANTOS, F. A. C. **A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética.** 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2015.

SANTOS, J. R. **Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960- 2010).** 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

SANTOS, J. N. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências: uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações.** 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2012.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SESSA, P. **As ferramentas culturais e as construções de significados em atividades de campo: demandas para o Ensino de Biologia.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, J. L. L. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A. S. F. **As estratégias de ensino utilizadas por dois professores de química para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de visualização e representação molecular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

SIQUEIRA, F. **Utilização e avaliação de software educacional para o ensino de equilíbrio químico.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação

para a ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

SFORNI, M; GALUCH, M. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

SMITH, R. **Developing the History of Applied Linguistics: Introductory Remarks**, 2000. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/elt_archive/presentations/developing_history_of_applied_linguistics/ Acesso em: 10/12/2019

SOUSA, F. R. **Povos indígenas e saúde mental: a luta pelo habitar sereno e confiado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

STAROBINAS, L. **Interação de professores em fóruns eletrônicos: Um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000. *mimeo*.

TROMBETTA, V. M. 2017. **Vozes sociais na “não-pessoa”: circulação dialógica no processo de letramento**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

VALSINER, J. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. *In*: DE GRAAF, W.; MAIER, R. (orgs.). **Sociogenesis reexamined**. New York: Springer, 1994, p. 47-70.

VALSINER, J. **Comparative study of human cultural development**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

VALSINER, J. **Human development and culture: the social nature of personality and its study**. Lexington, Massachusetts: Lexington, 1989.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum. Estudos de Linguagem**, p. 457-480, 2012.

VRIES, M. G. **A importância de diferentes mediadores na elaboração e representação de modelos de estrutura e transformação da matéria**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. **Vigotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. The partiality and relevance of linguistic descriptions. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 1, n. 2, p. 9-24, 1979.