



Programa de Pós-Graduação
em Lingüística



Universidade Federal de São Carlos

**RELAÇÕES ENTRE AUTENTICIDADE E
MOTIVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA POR JOVENS
APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS), A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIAS
DE JORNAL**

Roberta de Oliveira Guedes

São Carlos
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**RELAÇÕES ENTRE AUTENTICIDADE E MOTIVAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA POR JOVENS
APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS),
A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIAS DE JORNAL**

Roberta de Oliveira-Guedes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Hércules Augusto-Navarro

São Carlos
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G924ra

Guedes, Roberta de Oliveira.

Relações entre autenticidade e motivação no desenvolvimento da produção escrita por jovens aprendizes de língua estrangeira (inglês), a partir do gênero notícias de jornal / Roberta de Oliveira Guedes. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

228 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Linguística. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Redação. 4. Imprensa. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro

EA LZ

Profa. Dra. Marcelo Concário

Marcelo

Prof. Dr. Nelson Viana

Nelson

Dedico este trabalho a Deus,
a minha mãe Rose,
aos meus irmãos, Felipe e Frank William

Ao meu pai herói, Arlindo, pela vida concebida,
pelo amor incondicional, pelos valores que levarei
sempre comigo e pelo estímulo constante à educação.
Agradeço por tudo que me foi ensinado.

Agradecimento especial

À Prof. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro,
pela orientação sempre cuidadosa e sábia,
e pela confiança em mim depositada.

Tudo que uma pessoa pode imaginar, outras podem tornar real

Júlio Verne

Agradecimentos

Agradeço à Prof^ª. Dra Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela orientação desde o primeiro ano de graduação no curso de Licenciatura em Letras, pelo apoio, incentivo, dedicação, paciência, compreensão, amizade e, sobretudo, pela fé que depositou em mim.

Aos Profs. Dr. Nelson Viana e Dra. Rita de Cássia Barbirato pelas contribuições relevantes no exame de qualificação.

Aos professores do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística pelos sábios ensinamentos e pela formação profissional.

Ao Projeto de Extensão “Inglês para Crianças de Escolas Públicas” que enriqueceu minha vida pessoal e que me deu a primeira oportunidade como professora de língua inglesa, experiência única que guardarei para sempre em minha memória e coração.

Aos meus colegas do projeto, em especial Camila Landis e Mariana Almeida pela honra de trabalhar com elas.

Aos meus alunos que me tornaram professora, a nossa convivência, a nossa troca de experiência e de conhecimento.

Às minhas amigas Claudia Jotto Kawachi, Cristiane Campos-Gonella, Fernanda Terruggi Martinez e Karina Oliveira de Paula pelos felizes momentos de convivência e pelas contribuições neste trabalho.

À minha família pelo amor, pelo incentivo, pela ajuda financeira, pela compreensão, pelos anos de distância, pelas saudades e por ter compartilhado minhas preocupações e incertezas.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta investigação.

E, sobretudo, a Deus, sempre presente em minha vida, a quem dedico minha existência e este trabalho de pesquisa.

RESUMO

Ao estudarmos a literatura da área de ensino e aprendizagem de línguas, deparamo-nos com dois conceitos multifacetados e significativos, trata-se da autenticidade (GILMORE, 2007) e motivação (DÖRNYEI, 2001; VIANA, 1990). No que diz respeito à integração dos dois temas, Gilmore (2007) assevera que, embora haja uma crença generalizada no potencial motivador de materiais autênticos, encontramos pouco suporte empírico para a afirmação da existência dessa relação. Esta pesquisa investiga quais relações podem ser estabelecidas entre autenticidade e motivação por meio do desenvolvimento de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal na sala de aula de Língua Inglesa direcionada a aprendizes, participantes de um projeto de extensão de uma Universidade Federal do Estado de São Paulo. A escolha do gênero em questão como nexos combinatório das duas teorias se deu devido a sua presença na Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e à falta de trabalhos que orientem a prática pedagógica no desenvolvimento de atividades significativas por meio dele (OLIVEIRA, 2010). Assim, a partir dos dados analisados e da conclusão deste estudo, é possível verificar como o gênero notícias de jornal possibilita a integração da autenticidade e da motivação, refletindo no comportamento dos alunos participantes, nas produções escritas e no ensino e aprendizado de línguas.

Palavras-chave: Autenticidade; Motivação; Gênero notícias de jornal; Habilidade escrita; Ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

When studying the literature in the area of teaching and learning languages, two multi-faceted and meaningful concepts can be identified, they are authenticity (GILMORE, 2007) and motivation (DÖRNYEI, 2001; VIANA, 1990). Concerning the integration of both themes, Gilmore (2007) points out that, although there is common belief about the motivating potential of authentic materials, there is little empirical support for stating the existence of this relationship. This research investigates which relations may be established between authenticity and motivation through the development of activities that focus on the genre newspaper report in the English language classrooms for learners who participate in an extension program at a Federal University in Sao Paulo State. The choice of this genre as a combination of both theories was made based on its relevance in the New Curriculum Proposals for the State of São Paulo and also due to the lack of studies that guide the pedagogical practice in the development of meaningful activities through genre. (OLIVEIRA, 2010). Therefore, based on the data analysis and the conclusion of this study, it is possible to verify how through the genre newspaper reports it is possible to integrate authenticity and motivation, reflecting on students-participants' behavior, their written productions and in the teaching and learning of languages.

Key-words: Authenticity, Motivation, Newspaper report genre, Writing, Teaching and learning languages

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------|
| Figura 1 - O modelo de motivação em L2 de Tremblay e Gardner (1995) _____ | p.51 |
| Figura 2 - O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998) _____ | p.54 |
| Figura 1 - Algumas influências motivacionais da fase pré-acional _____ | p.55 |
| Figura 4 - Influências motivacionais da fase acional _____ | p.57 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| APP | Apresentação, Prática e Produção |
| ANJ | Associação Nacional de Jornais |
| CLEMI | Centro de Ligação de Ensino e dos Meios de Informação |
| DL | Departamento de Letras |
| EFL | English as Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira) |
| ESL | English as Second Language (Inglês como Segunda Língua) |
| L2 | Segunda Língua |
| L-alvo | Língua-alvo |
| LA | Linguística Aplicada |
| LD | Livro Didático |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| LM | Língua Materna |
| MAF | Motive to avoid failure (motivo para evitar o fracasso) |
| MD | Material Didático |
| MS | Motive for success (motivo para o sucesso) |
| NIE | Newspaper in Education |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| AGRADECIMENTOS | p.VI |
| RESUMO | p.VII |
| ABSTRACT | p.VIII |
| LISTA DE FIGURAS | p.IX |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | p.X |
| SUMÁRIO | p.XI |
| | |
| INTRODUÇÃO | p.1 |
| 1. TEMA E JUSTIFICATIVA | p.2 |
| 2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA | p.5 |
| 3. INDICAÇÃO DO EMBASAMENTO TEÓRICO | p.6 |
| 4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO | p.8 |
| | |
| CAPÍTULO 1- EMBASAMENTO TEÓRICO | p.9 |
| 1.1. Autenticidade: Estado da arte | p.9 |
| 1.1.1. As Teorias de Autenticidade | p.11 |
| 1.1.2. Autenticidade psicológica | p.15 |
| 1.1.3. Textos Autênticos | p.16 |
| 1.1.4. A Lacuna entre a Linguagem dos MD e autenticidade | p.18 |
| 1.1.5. Resultados de pesquisas acerca da linguagem autêntica | p.20 |
| 1.1.6. <i>Design</i> de Material: relações com recursos autênticos e contextos de ensino de LI no Brasil | p.24 |
| 1.1.7. Abordagens de Ensino | p.26 |
| | |
| 1.2. Motivação | p.34 |
| 1.2.1. As Teorias de Motivação | p.36 |
| 1.2.1.1. As Primeiras Teorias: a presença do inatismo | p.37 |
| 1.2.1.2. As Teorias Behavioristas e a prática de ensino | p.38 |
| 1.2.1.3. As Teorias de Drive | p.39 |
| 1.2.1.4. As Teorias Cognitivas | p.40 |
| 1.2.1.5. As Teorias das Expectativas | p.41 |
| 1.2.1.6. As Atribuições | p.43 |
| 1.2.1.7. As Teorias Socio-cognitivas | p.44 |
| 1.2.1.8. Auto-regulação | p.45 |
| 1.2.1.9. A auto-eficácia | p.46 |
| 1.2.1.9.1. As Metas | p.47 |
| 1.2.2. A Motivação no Ensino e Aprendizagem de Línguas | p.49 |
| 1.2.2.1. O Modelo Sócio-psicológico de Gardner e Tremblay | p.49 |
| 1.2.2.2. O Modelo Motivacional de Dörnyei e Ottó | p.53 |
| 1.2.2.3. A Categorização das Variáveis Motivacionais de Viana | p.58 |
| 1.2.3. A Motivação Inicial | p.61 |
| 1.2.4. A Motivação e sua Relação com as atividades de Aprendizado | p.64 |
| 1.3. Gênero Discursivo | p.68 |
| 1.3.1. Gênero notícias de jornal | p.72 |
| 1.3.2. A presença do jornalismo e do jornalista no desenvolvimento de notícias | p.75 |
| 1.3.3. O estilo jornalístico | p.76 |
| 1.3.4. A reportagem e os esquemas narrativos | p.77 |

| | |
|--|--------|
| 1.3.5 Manchetes de jornal | p.78 |
| 1.3.6 Gênero e ensino | p.79 |
| 1.4. Escrita: surgimento e desenvolvimento | p.84 |
| 1.4.1. A linguagem escrita na mídia impressa | p.87 |
| 1.4.2. Escrita: habilidade motora e treinamento artificial | p.88 |
| 1.4.3. Elementos Precursores da escrita | p.90 |
| 1.4.4 O tratamento da escrita na prática pedagógica | p.92 |
| 1.4.5. A habilidade escrita no ensino-aprendizagem de LI | p.93 |
| CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE PESQUISA | p.97 |
| 2.1. Perguntas de Pesquisa | p.97 |
| 2.2. Os Paradigmas de Pesquisa e o Professor | p.98 |
| 2.3. Natureza da Pesquisa | p.101 |
| 2.4. Contexto da Pesquisa | p.107 |
| 2.5 Participantes da Pesquisa | p.109 |
| 2.5.1. Alunos | p.110 |
| 2.5.2. As Professoras | p.112 |
| 2.6. Instrumentos de Coleta | p.113 |
| 2.7. Período de Coleta | p.117 |
| 2.8. Procedimentos de Análise | p.117 |
| 2.9. Organização da Análise dos Dados | p.118 |
| CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS | p. 119 |
| 3.1. A motivação inicial dos alunos e o reconhecimento do gênero notícias de jornal | p.119 |
| 3.2. A influência de elementos verossímeis na receptividade dos alunos acerca do gênero notícias de jornal | p.137 |
| 3.3. As primeiras produções escritas do gênero notícias de jornal | p.149 |
| 3.4. As primeiras manchetes | p.158 |
| 3.5. As atividades de reduzido potencial motivacional | p.166 |
| 3.6. As produções escritas finais dos alunos | p.169 |
| 3.7. O MD e a Motivação: características principais observadas nas unidades 1 a 5 | p.176 |
| 3.8. Entrevista com a professora Julia: análise e considerações | p.179 |
| CONCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS | p.182 |
| 1. CONCLUSÃO | p.182 |
| 2. POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS | p.185 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | p.186 |
| APÊNDICES | p.204 |
| APÊNDICE 1 | p.204 |
| APÊNDICE 2 | p.205 |
| APÊNDICE 3 | p.210 |
| APÊNDICE 4 | p.214 |
| APÊNDICE 5 | p.215 |
| APÊNDICE 6 | p.223 |
| APÊNDICE 7 | p.225 |

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a literatura da área de ensino e aprendizagem de línguas, deparamo-nos com uma concepção fortemente difundida por inúmeros estudiosos, de que materiais autênticos compõem força motivadora no aprendizado (CROSS, 1984; HILL, 1984; WIPF, 1984; SWAFFAR, 1985, FREEMAN & HOLDEN, 1986; KIENBAUM, RUSSELL & WELTY 1986; LITTLE, DEVITT & SINGLETON, 1989; MORRISON, 1989, BACON & FINNEMANN, 1990; GONZALEZ, 1990, KING, 1990; LITTLE & SINGLETON, 1991; 1995; MCGARRY; PEACOCK, 1997).

Várias justificativas são apresentadas para apoiar essa asseveração, sendo a mais comum que os materiais autênticos caracterizam-se por serem naturalmente mais interessantes do que os tradicionais devido a sua intenção inicial de comunicar uma mensagem ao invés de destacar somente a estrutura da língua-alvo (L-alvo), como afirmam Swaffar (1985); Hutchinson & Waters (1987); Little, Devitt & Singleton (1989), King (1990); Little & Singleton (1991).

Todavia, apesar da crença generalizada no potencial motivador de materiais autênticos, encontramos pouco suporte empírico para a afirmação da existência dessa relação. De acordo com Gilmore (2007), isso não é totalmente surpreendente, dados os problemas associados à criação de um nexos combinatório entre a autenticidade e motivação.

A primeira dificuldade diz respeito à própria definição ambígua do termo autenticidade. Gilmore (op.cit) destaca pelo menos oito possíveis definições que emergem da literatura a respeito desse tema, que englobam a *língua nativa*, a utilização de *textos*, a relação entre *autor e leitor*, as interações entre os agentes envolvidos na aprendizagem, as tarefas escolhidas, a *avaliação*, o contexto extralinguístico, a *cultura alvo* e a capacidade de se expressar, pensar e de ser reconhecido como parte integrante de uma comunidade linguística diversa (GILMORE, 2007, p.98).

Em relação à motivação, visualizamos que ela tem sido objeto de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas desde a segunda metade da década de 1950 e, logo nas primeiras pesquisas, foi entendida como componente chave no aprendizado de línguas.

Nos modelos propostos nesse período, dentre eles merecem destaque os de Gardner e Lambert (1959) e Carroll (1962), a motivação era considerada como aptidão,

ou seja, como uma atitude positiva frente ao aprendizado, a qual poderia predizer o sucesso do aprendiz. Contudo, os anos de 1990 trazem *um extraordinário aumento nas pesquisas em motivação em L2*¹ (DÖRNYEI, 2001, p.44) e uma nova concepção de motivação enquanto fator dinâmico e complexo influenciado por variáveis internas e externas tornando-se, assim, difícil afirmar até que ponto ela é causa e/ou consequência do aprendizado.

Tal relação dicotômica tem sido uma dúvida tanto em contextos educacionais de modo geral (PINTRICH e SCHUNK, 1996; STIPEK, 2002) quanto em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE (VANDERGRIFT, 2005; DÖRNYEI, 2001; VIANA, 1990).

Mesmo após a mudança de perspectiva na concepção de motivação, de construto único para multifacetado, permaneceu constante e notadamente comprovada nas pesquisas a compreensão da mesma como fator decisivo para que o aprendizado ocorra satisfatoriamente.

Sendo assim, apresentamos, neste trabalho, resultados de uma investigação sobre a possível ligação entre autenticidade e motivação, a partir da elaboração de uma série de atividades didáticas que utilizam o gênero notícias de jornal como ferramenta combinatória desses dois temas no ensino de Língua Inglesa (LI) como LE para jovens aprendizes de um curso de extensão vinculado a uma Universidade Federal do Estado de São Paulo.

Por meio da análise das produções textuais desenvolvidas pelos participantes, propomos aprofundar discussões e rever teorias a respeito do binômio autenticidade e motivação, incipiente na área de ensino e aprendizagem de línguas.

1. Tema e justificativa

De acordo com Madeira (2006), a escolha do material didático (MD) para o ensino de línguas é campo de investigação que intriga muitos autores e pesquisadores da área como Pica (2002) e Paiva (2005), sendo que muitos desses materiais divulgam a natureza de suas propostas à luz de duas teorias importantes: a autenticidade e a motivação.

¹ “*an extraordinary boom in L2 motivation research*” (DÖRNYEI, 2001, p.44). Consideramos relevante informar que os textos com citação direta a partir de versões em LI foram traduzidos pela pesquisadora para este trabalho e quanto aos originais estão disponibilizados em nota de rodapé.

Entretanto, como ressaltam esses autores, apesar de quase sempre serem apresentados como novidades, alguns MDs produzidos em larga escala comercial estão distantes de trazer propostas e conteúdos relevantes, contextualizados e significativos, uma vez que partem do pressuposto de que os temas apresentados possam ser (re)conhecidos, motivantes e interessantes a todos os aprendizes que, por sua vez, são considerados como um grande grupo, mesmo em diferentes contextos de aprendizagem, conforme assevera Guedes (2008).

Dessa maneira, ao pensarmos em ensino de línguas, consideramos que o material didático possui um papel dinamizador e norteador no processo de ensinar e aprender, visto que é por meio dele que o professor pode estruturar e conduzir suas aulas. Já para os alunos, ele se configura como fonte de informações sobre e da língua, bem como estruturador de tarefas, contendo exercícios e/ou atividades, que propõem o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Ainda no que diz respeito aos materiais didáticos, Madeira (2006), Pica (2002) e Paiva (2005) destacam o monopólio de atividades que contemplam a habilidade de leitura. De acordo com os autores, vários MDs são produzidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)² de 1998, que priorizam o ensino da leitura em detrimento de outras habilidades como a escrita, por exemplo.

Todavia, é possível notarmos algumas tentativas de mudanças desse contexto por meio da inclusão de outras habilidades e do desenvolvimento de novas propostas educacionais direcionadas à LI como LE. Dentre elas, podemos mencionar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) direcionada ao Ensino Fundamental Ciclo 2 e ao Ensino Médio, que privilegia, entre outras, o desenvolvimento da habilidade escrita a partir da introdução e desenvolvimento de gêneros discursivos.

De acordo com essa proposta, a escrita bem como a leitura ocupam papéis centrais no aprendizado e são desenvolvidas através de atividades que contemplam diversos gêneros, que são ensinados, a fim de possibilitar o domínio dos *“códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades”* (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, p.20).

Nesse contexto, Oliveira (2010) nos alerta que, apesar das sugestões de trabalho com materiais que tratam os gêneros, conforme verificamos na Proposta Curricular do

² Proposta distribuída pela Secretaria de Estado de Educação – São Paulo.

Estado de São Paulo (op.cit), os professores não estão preparados para desenvolvê-los em sala de aula, visto que para eles gêneros são unidades textuais estáticas, descontextualizadas, de fácil identificação e prontas para serem ensinadas (OLIVEIRA, 2010, p.328).

Em consonância com Johns (2002), consideramos que gênero não se constitui em um fenômeno simples, estático e descontextualizado, uma vez que ele envolve uma rede de variáveis que operam juntas, tornando-o complexo, multifacetado e desafiador à prática pedagógica.

Dessa maneira, propomos o desenvolvimento desta pesquisa que apresenta como um dos eixos centrais os gêneros discursivos, destacando suas teorias e desenvolvendo materiais autênticos que privilegiam em especial o gênero notícias de jornal.

Escolhemos o trabalho com jornal, uma vez que ele é sugerido na Proposta Curricular do Estado de São Paulo³ aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio e devido aos poucos trabalhos encontrados a respeito desse gênero na literatura da área de ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, Bahia (2005) afirma que o jornal é um dos veículos de comunicação mais influentes e que pode ser considerado efetivamente um instrumento de estímulo para a aprendizagem. Segundo o autor, por oferecer atualidade e contexto, o jornal tem potencial para ser usado em sala de aula como instrumento pedagógico, contribuindo para a formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade política e social que os cerca.

Assim, propomos discutir as teorias sobre gêneros, relacionando-as com os outros eixos desta pesquisa. São elas, a motivação, autenticidade e a habilidade escrita, que serão interligadas por meio da ferramenta gênero notícias de jornal, a fim de investigarmos a relação entre autenticidade e motivação no desenvolvimento da produção escrita por jovens aprendizes de LI e contribuirmos com as discussões desses temas relevantes ao ensino de LE.

³ Ver em Anexo A

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é verificar possíveis relações entre autenticidade e motivação. Para tanto, analisamos por meio de pesquisa ação⁴, as produções escritas de jovens aprendizes desenvolvidas a partir das unidades⁵ propostas que contemplam o gênero notícias de jornal, a fim de caracterizarmos os tipos de atividades que mais/menos motivaram ou não os participantes na visão da pesquisadora e de duas professoras⁶ (participantes da pesquisa) envolvidas no processo investigado.

Dessa maneira, o trabalho visa a verificar a ocorrência e, em caso positivo, classificar a relação entre motivação e a autenticidade apresentada pelos participantes durante a coleta de dados, momento em que as produções textuais são desenvolvidas à luz dos recursos prototípicos do gênero notícias de jornal.

Ao emprendermos tal estudo, buscamos melhor compreensão entre a possível relação já mencionada na literatura da área, entre motivação e autenticidade, engendrada nesta pesquisa pelo gênero notícias de jornal. Associamos a essa busca nossos objetivos secundários configurados na tentativa de contribuir para o avanço do conhecimento na área de ensino de línguas por meio das reflexões deste estudo e fornecer encaminhamentos adequados a futuras pesquisas, sobretudo em Linguística Aplicada (doravante, LA).

Para tanto, as perguntas que direcionam esta pesquisa são:

1) Que relações podem ser estabelecidas entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal em curso de LI para jovens aprendizes?

2) As produções escritas dos alunos apresentam indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal?

Na tentativa de buscar as respostas para os questionamentos propostos acima, privilegiamos como ambiente de coleta de dados uma sala de aula com oito jovens aprendizes (13 aos 15 anos de idade) e duas professoras, participantes de um projeto de

⁴ A natureza da pesquisa é discutida detalhadamente no capítulo 3 (Metodologia de pesquisa).

⁵ Ver em Apêndice.

⁶ As duas professoras participantes desta pesquisa são Julia e Eduarda. Julia é responsável por ensinar LI e aplicar o material didático em sala de aula ao passo que Eduarda observa e anota as ações e os procedimentos utilizados por Julia nesse processo, bem como as interações e comportamento dos alunos em sala de aula.

extensão ligado ao departamento de Letras da mesma universidade a qual esta pesquisa está vinculada. Os dados em questão foram coletados por meio de diários, entrevista semi-estruturada, observação e gravação de aulas e produções dos alunos durante um curso de quatro meses de carga horária total de 20 horas, sendo que as aulas duravam duas horas e aconteciam uma vez por semana⁷.

A seguir, apresentamos a indicação teórica desta dissertação.

3. Indicação do Embasamento teórico

Adotamos para esta pesquisa, os trabalhos de alguns estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas como Guariento & Morley (2001) e Gilmore (2007), que estudam a autenticidade e a defendem destacando a pluralidade de significação do termo autêntico, que engloba, entre outras, a transmissão de um conteúdo real produzido por um falante nativo com fins comunicativos reais de algum tipo.

Associamos ao tema autenticidade a concepção de motivação como *um importante construto multifacetado e extraordinariamente complexo*⁸ (OXFORD, 1999, p.1), determinante também no sucesso do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa maneira, se faz necessário mencionar alguns modelos motivacionais, como os de Gardner e Tremblay (1995) e Dörnyei e Ottó (1998), que são utilizados para a melhor compreensão e desenvolvimento deste estudo, uma vez que eles apontam inúmeras variáveis tanto de ordem interna quanto de ordem externa que interferem na motivação do aluno.

Dentre as influências internas mencionadas estão os aspectos cognitivos e emocionais. No que diz respeito às externas encontramos os aspectos sociais e situacionais. A influência de tais variáveis pode ser positiva ou negativa, conforme aponta Viana (1990), contribuindo para a acentuação ou minimização da motivação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo isso em mente e, ainda, considerando que as tarefas de aprendizado, compiladas no que chamamos de material didático, configuram-se como uma das mais importantes variáveis externas na motivação dos alunos (CAMPOS-GONELLA, 2007;

⁷ Justificamos a pequena duração do curso observado devido aos feriados e ao calendário acadêmico da Universidade, o qual direcionava as datas possíveis de ocorrência das aulas do Projeto mencionado.

⁸ motivation is an extraordinarily complex, multifaceted, and important construct (OXFORD, 1999,p. 1)

LIMA, 2005; JACOB, 2002; PINTRICH e SCHUNK, 1996), investigamos as características do MD utilizado, visto que ele pode influenciar a motivação e, conseqüentemente a aprendizagem.

Assim ao empreendermos tal estudo, nos fundamentamos em Stipek (2002), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), entre outros autores, cujas pesquisas convergem no que concerne às características ideais das atividades que constituem o MD.

O trabalho com os autores citados nos possibilita a integração dos temas contemplados nesta dissertação, pois para os estudiosos, a motivação em sala de aula é maior quando as tarefas são diversificadas, autênticas, retomam habilidades já adquiridas, promovem desafio e apresentam conteúdos significativos e relevantes.

Contudo, para que a análise da interferência do material na motivação pudesse ser mais precisa, analisamos a motivação inicial e final dos alunos frente às atividades propostas.

Ao contemplarmos a influência das atividades didáticas propostas, consideramos crucial a discussão acerca das abordagens intrínsecas a elas. Assim, propomos a discussão das abordagens de ensino de línguas, fundamentada em autores como Almeida Filho (1997; 2005), Richards e Rodgers (1996), Littlewood (1996), entre outros.

Neste trabalho, privilegamos na construção das atividades didáticas elaboradas o trabalho com gêneros, em especial, a produção textual a partir de notícias de jornais. Baseamos o desenvolvimento desses materiais no conceito de gênero discursivo proposto por Swales (1990).

Indicadas as teorias e os autores que compõem este trabalho, destacamos a seguir a estrutura desta dissertação.

4. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na introdução são apresentados o tema e a justificativa da pesquisa, assim como seus objetivos, as perguntas norteadoras, a indicação do embasamento teórico utilizado e os passos e procedimentos adotados.

No Capítulo 1, *Embasamento Teórico*, apresentamos os eixos centrais que engendram este estudo. São elas, a autenticidade, a motivação na área da Psicologia e de ensino e aprendizagem de línguas, o gênero, em particular o trabalho com jornais e a escrita. Além disso, propomos uma discussão acerca do material didático e das abordagens de ensino de línguas.

No Capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, indicamos qual a natureza da pesquisa, o contexto e período de coleta e os participantes. Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise também são apresentados nesse capítulo.

No Capítulo 3, *Análise de Dados*, propomos a apresentação e discussão dos dados coletados, norteados pelas duas perguntas de pesquisa propostas e sustentados pelas teorias abordadas no primeiro capítulo.

Na sequência, realizamos as considerações finais sobre o trabalho e sugerimos os possíveis encaminhamentos de práticas pedagógicas, bem como a possibilidade do desenvolvimento de futuras pesquisas. Por fim, listamos as referências bibliográficas e disponibilizamos os apêndices e anexos que encerram este trabalho.

CAPÍTULO 1- EMBASAMENTO TEÓRICO

A fim de fundamentarmos a análise proposta, apresentamos este capítulo desenvolvido a partir de teorias que envolvem a área de ensino-aprendizagem de línguas, das quais destacamos os pilares teóricos centrais desta dissertação, composta pelos seguintes temas: a autenticidade, a motivação, o gênero discursivo e a escrita.

Além dos temas centrais, nos reportamos também às teorias da Psicologia, com intuito de melhor compreender a autenticidade e a motivação e suas relações com o ensino e aprendizagem de línguas. Adicionamos, ainda, estudos sobre MD e as abordagens estrutural e comunicativa, para que possamos entender as atividades propostas, as ações dos sujeitos envolvidos, bem como o contexto de ensino em que os dados foram coletados.

1.1. Autenticidade: estado da arte

De acordo com Gilmore (2007), o uso de materiais autênticos em línguas estrangeiras tem uma longa história. Iniciamos essa caminhada histórica no final do século XIX, momento em que podemos encontrar o trabalho de um dos primeiros linguistas que utilizara textos autênticos em seus livros. Trata-se de Henry Sweet (1899), estudioso que parecia estar já bem consciente das potenciais vantagens do uso de materiais autênticos frente a outros materiais utilizados naquela época.

Para Sweet, a grande vantagem dos textos autênticos residia na sua capacidade de explorar naturalmente todos os recursos da linguagem, diferentemente dos textos artificiais, que, para o autor: *“tendem a causar a repetição incessante de certas construções gramaticais, de alguns elementos do vocabulário, de certas combinações de palavras para a exclusão quase total de outras que são igualmente, ou talvez ainda mais essenciais”* (Sweet, 1899, p.177)⁹.

⁹ “(...) tend to cause incessant repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally or perhaps even more, essential” (Sweet, 1899, p. 177).

Ainda de acordo com a linha cronológica e histórica proposta por Gilmore (2007), alcançamos o século XX e nele reconhecemos a existência de novas teorias linguísticas e de pesquisa que geraram uma série de métodos educacionais e científicos direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Holmes (1992), esses métodos fazem parte do que o autor classifica como a era Aristotélica ou Ptolomaica da LA “... em que o desenvolvimento da disciplina baseava-se no Apelo do Autoritarismo –reconhecido como a linha de argumento”¹⁰.

Em síntese, trata-se de um período em que os “experts” com suas pesquisas empíricas de um lado e os “novos gurus” desvinculados dessa linha de pensamento de outro, ditavam os modelos de ensino que deveriam ser seguidos na sala de aula pelos professores e alunos. Nesse contexto, muitos materiais didáticos foram desenvolvidos, a partir da exploração de textos superficiais e de exercícios gramaticais repetitivos, como aqueles propostos pelo método Audiolingual, citado em Richards & Rodgers (1986), deixando de lado, portanto, a questão da autenticidade.

Somente por volta da década de 1970, notamos o reaparecimento de questões sobre a autenticidade. Nesse cenário, podemos perceber a existência de uma proposta de comunicação contextualizada em detrimento do ensino focado na forma. Segundo Gilmore (2007), essa proposta foi introduzida pela abordagem¹¹ comunicativa de ensino, que preparou o caminho para a reintrodução de textos autênticos.

No entanto, de acordo com o autor, apesar dos apelos para uma maior autenticidade na aprendizagem de línguas que remonta pelo menos 30 anos (O'Neill & Scott, 1974; Crystal & Davy, 1975; Schmidt & Richards, 1980; Morrow, 1981 apud Gilmore, 2007.p.97), os movimentos nessa direção “*tem sido lentos*”.¹²

Gilmore (op.cit) também assevera que o debate sobre o papel da autenticidade, bem como o que significa ser autêntico, tornou-se cada vez mais sofisticado e complexo ao longo dos anos e agora abrange a investigação de uma ampla variedade de áreas, incluindo a análise do discurso, a pragmática, os estudos culturais, a sociolinguística, a etnologia, a aquisição de segunda língua, a psicologia cognitiva e social, a autonomia do

¹⁰ “(...)in the development of the discipline when Appeal to Authority was a recognized line of argument” (Holmes, p.39).

¹¹ No item 1.1.7. desta pesquisa, propomos discutir as abordagens de ensino.

¹² “However, despite appeals for greater authenticity in language learning going back at least 30 years (O'Neill & Scott 1974; Crystal & Davy 1975; Schmidt & Richards 1980; Morrow 1981), movements in this direction have been slow”. (Gilmore, p.97)

aluno, a tecnologia da informação e comunicação (TIC), a pesquisa de motivação e o desenvolvimento de materiais.

Todavia, muitos pesquisadores limitam a sua leitura ao seu campo particular de especialização e, embora isso seja compreensível, dado o enorme volume de publicações de cada área, tal fato pode significar que estudos de uma área não necessariamente receba atenção devida de outra.

Dessa forma, concordamos com a posição de Gilmore (2007), ao defender que um conceito como o de autenticidade presente em tantas áreas deve ser trabalhado na tentativa de minimizar essas divisões. Assim, é possível a consolidação do que nós sabemos nos dias atuais com o que já foi feito no passado, a fim de que as decisões sensatas possam ser feitas em termos do papel da autenticidade na aprendizagem de línguas estrangeiras no futuro.

Realizadas as considerações históricas sobre autenticidade, seguimos com a apresentação das teorias que a envolve.

1.1.1. As Teorias de Autenticidade

Há uma gama considerável de significados associados à autenticidade e, portanto, não é de se surpreender que o termo permaneça ambíguo para a maioria das pessoas. Além disso, é impossível travar um debate significativo sobre os prós e contras acerca desse tema até estarmos de acordo sobre o quê estamos falando.

Em consonância com Gilmore (2007), consideramos a autenticidade um construto teórico complexo possível de ser encontrado em diversas áreas do conhecimento, caracterizado em alguns elementos e utilizado no desenvolvimento de recursos didáticos como os materiais autênticos. Devido a seu caráter multifacetado e complexo, não objetivamos realizar um debate teórico-filosófico sobre esse tema, mas apresentar a definição que adotamos para esta pesquisa.

Na Linguística Aplicada (LA), encontramos na área de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE), contexto deste estudo, o termo autenticidade como uma característica inerente a recursos produzidos por falantes nativos direcionados a falantes nativos da língua-alvo, desprovidos de fins educacionais específicos ou pré-determinados. Todavia, acreditamos que a questão central para a aprendizagem de

línguas está no propósito da produção e recepção desses recursos autênticos e não se os interlocutores são ou não nativos.

Associamos a definição adotada nesta investigação os estudos de Peacock (1997), Buck (2001), Ellis (2002), Gilmore (2007), Waters (2009), Badger e Macdonald (2010), discutidos a seguir.

Conforme Peacock (1997), compreendemos que materiais autênticos:

(...) são materiais produzidos para atender propósitos sociais na comunidade linguística, isto é, materiais que não foram produzidos para aprendizes de segunda língua. São exemplos: jornais, poemas e músicas (Peacock, 1997, p.146)¹³.

De acordo com essa proposição, notamos que, por meio da concepção desenvolvida por Peacock (op.cit), os materiais autênticos não são de natureza educacional. Todavia, segundo Waters (2009, p.605), é possível integrar a sala de aula o próprio conceito de autenticidade, visto que ela se dá no ambiente escolar pelas formas de interação entre os alunos. Sendo que as relações aluno-professor e aluno-aluno, por exemplo, podem se assemelhar às interações realizadas no contexto real em que estão inseridos.

Assim, podemos associar autenticidade não somente aos recursos utilizados no desenvolvimento de materiais didáticos, mas também às relações interacionais comunicativas mediadas por ela, que podem ser propostas em sala de aula, configurando o que chamamos de *autenticidade psicológica*, termo que será aprofundado no item 1.1.2. desta investigação.

Visualizamos nos estudos sobre autenticidade proposto por Gilmore (2007, p.98) as interações em sala de aula, mencionadas anteriormente. O autor acrescenta a elas outros elementos, que podem compor a autenticidade. São eles:

¹³ For the purposes of this research a commonly accepted definition of authentic materials was used: materials produced 'to fulfil some social purpose in the language community' (Little, Devitt, and Singleton, 1989:25)—that is, materials not produced for second language learners. Examples are newspapers, poems, and songs (Peacock,1997, p.146).

- (I) a linguagem produzida por falantes nativos para falantes nativos de uma comunidade linguística particular (Porter & Roberts, 1981; Little, Devitt & Singleton, 1989);
- (II) a linguagem produzida por um falante / escritor real para um público real, transmitindo uma mensagem real (Morrow, 1977; Porter & Roberts, 1981; 1985 Swaffar; Nunan, 1988 -1989, Benson & Voller, 1997);
- (III) as qualidades agraciadas com um texto pelo receptor, na medida em que não é visto como algo inerente a um texto em si, mas é exercido sobre ela por parte do leitor / ouvinte (Widdowson 1978 / 9; Breen, 1985);
- (IV) a interação entre alunos e professores é um "processo de engajamento pessoal" (van Lier, 1996),
- (V) os tipos de tarefa escolhida (Breen, 1985; Bachman, 1991; van Lier 1996, Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento e Morley 2001),
- (VI) a situação social da sala de aula (Breen, 1985; Arnold 1991, Lee 1995; Guariento e Morley 2001; Rost 2002),
- (VII) avaliação (Bachman, 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000),
- (VIII) a cultura e a capacidade de agir ou pensar como um indivíduo pertencente ao grupo da língua-alvo, a fim de ser reconhecido e validado por eles (Kramsch, 1998).¹⁴

Dentre os elementos propostos por Gilmore (op.cit), destacamos a presença dos textos como elementos que podem caracterizar a autenticidade, uma vez que privilegiamos neste estudo a produção de textos escritos a partir da introdução e desenvolvimento do gênero notícias de jornal.

Notamos ainda nos trabalhos de Badger e Macdonald (2010), que os autores também relacionam autenticidade aos textos¹⁵. No entanto, apesar desta investigação privilegiar notícias de jornal como textos autênticos, reconhecemos que outros recursos também podem ser caracterizados como autênticos, tais como: letras de músicas escritas

¹⁴ (I) *the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community* (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989); (II) *the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message* (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson & Voller 1997); (III) *the qualities bestowed on a text by the receiver, in that it is not seen as something inherent in a text itself, but is imparted on it by the reader/listener* (Widdowson 1978/9; Breen 1985); (IV) *the interaction between students and teachers and is a 'personal process of engagement'* (van Lier 1996: 128); (V) *the types of task chosen* (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento & Morley 2001); (VI) *the social situation of the classroom* (Breen 1985; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002); (VII) *assessment* (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000); (VIII) *culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them* (Kramsch 1998 apud Gilmore, 2007.p.98).

¹⁵ A definição de 'texto' não é consensual, mas se pode reconhecer que um texto está além da estrutura da língua escrita, como na definição de David Crystal: "(...) 'text' can be used in a much broader sense to include *all* language units with a definable communicative function, whether spoken or written." Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, 1987. 471 p., p. 116. Neste trabalho, também nos referimos a 'texto', compreendido em suas formas escrita e oral, como um dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula para o ensino de língua inglesa pautado em materiais autênticos.

e cantadas; filmes, documentários e vídeos em geral; propagandas, anúncios; histórias em quadrinhos; além de textos veiculados por revistas, sítios eletrônicos, livros; romances, poemas; entre outros.

Para os autores, a autenticidade presente nos materiais didáticos está intrinsecamente associada às maneiras como eles são utilizados em sala de aula, isto é, dependem da semelhança entre o modo como esses recursos são desenvolvidos nos ambientes educacionais e como eles aparecem em seu contexto comunicacional original (Badger e Macdonald, 2010, p.1).

Ainda no que diz respeito aos recursos associados à autenticidade, podemos mencionar Widdowson (1978). De acordo com o autor, compreende-se que existem recursos genuínos e autênticos. O recurso genuíno é aquele pertencente a um contexto de uso real da língua-alvo, direcionado ao ensino de tal língua. Já o recurso autêntico é aquele o qual os aprendizes devem utilizar em sala de aula da mesma maneira que o pratica em seu contexto real de uso (Widdowson, 1978 *apud* Buck, 2001, p.85).

A partir da concepção apresentada por Widdowson (1978), Buck (2001) trabalha com os conceitos de genuinidade e autenticidade. Segundo o autor, genuinidade é característica inerente ao material ao passo que autenticidade envolve a relação estabelecida entre o material e o aluno de forma semelhante àquela que ocorre no contexto real de uso, configurando o que se chama de verossimilhança.

Isso posto, notamos que por meio das concepções de Widdowson (1978, *apud* Buck, 2001), Waters (2009) e Badger e Macdonald (2010) há ampliação do construto acerca de autenticidade. Sendo integrada a ela, a relação estabelecida entre os materiais autênticos e sua aplicação em sala de aula.

Entretanto, podemos encontrar outros materiais produzidos com propósitos educacionais determinados e para uso exclusivo em sala de aula. Trata-se dos materiais considerados artificiais como denomina Gilmore (2007).

Além de Gilmore (*op.cit*), Peacock (1997) também aborda a definição de materiais não autênticos, tratando-os como artificiais. De acordo com o autor, os materiais artificiais são aqueles produzidos especificamente para aprendizes de língua (não materna), que focalizam, por exemplo, exercícios de fixação encontrados em livros-texto e materiais suplementares (Peacock, 1997, p.144).

Neste trabalho, propomos a adoção do termo “recursos não autênticos” em detrimento a terminologia “recursos artificiais”, visto que essa última terminação pode expressar uma conotação negativa. Além disso, concordamos com a posição de Ellis

(2002) ao asseverar que recursos não autênticos também podem ter um papel significativo no processo de ensino aprendizagem.

Em suma, destacamos neste item as definições adotadas acerca de autenticidade necessárias para o desenvolvimento e a análise desta investigação, por conseguinte, propomos a apresentação sobre autenticidade psicológica.

1.1.2. Autenticidade psicológica

Na obra intitulada *Teaching Language: from Grammar to Grammmaring* de Larsen-Freeman (2003), encontramos o termo autenticidade desenvolvido pela autora que, a partir da revisão bibliográfica de outros autores como Gatbonton e Segalowitz (1988 *apud* Larsen-Freeman, 2003, p.120), estabelece uma relação entre sua concepção de ensino gramatical¹⁶ e o conceito de *autenticidade psicológica*.

De acordo com Larsen-Freeman (op.cit), no momento em que as condições de ensino de LI assemelham às condições de uso, os estudantes ultrapassam a barreira do conhecimento inerte para sua aplicação de fato. Sendo que o material didático e suas atividades são os elementos que podem promover aproximação entre as condições de ensino e de uso.

Isso posto, consideramos que os materiais didáticos devem ser desenvolvidos de modo a reproduzir em sala de aula a mesma pressão psicológica que ocorre nos contextos reais de comunicação, permitindo aos alunos vivenciar tal pressão ao mesmo tempo em que aprendem como utilizar a L-alvo naturalmente.

Nesse cenário, Larsen-Freeman (2003) propõe um novo modelo de elaboração de atividades, o qual consiste em uma gradação inicial de atividades minimamente significativas para um patamar de comunicação psicologicamente autêntica. No topo dessa gradação, encontram-se atividades com foco na produção oral, consideradas pela autora como aquelas que mais se aproximam da pressão psicológica ocorrida em situações reais de uso da língua.

¹⁶ A concepção de ensino gramatical proposta por Larsen-Freeman envolve três dimensões, a saber: 1) forma; 2) significado/semântica; 3) uso/pragmática.

Podemos associar a autenticidade psicológica proposta pela autora aos estudos de Batstone (1994), a partir da inserção do elemento verossimilhança entre sala de aula e contextos reais de uso da língua.

Segundo Batstone (1994), à medida que os alunos evoluem no processo de aprendizado, é necessário aumentar a pressão do tempo para que lhes seja dada a oportunidade de experienciar uma situação verossímil¹⁷.

Dessa maneira, ao propor atividades, o professor pode observar e regular a pressão do tempo, direcionada para a realização de uma tarefa pelos alunos. Sendo que, nos estágios iniciais de aprendizado, por exemplo, faz-se necessário dar aos alunos maior tempo para estruturar a atividade ao passo que quanto mais avançado for seu nível de aprendizagem, menos tempo é dado para sua realização, chegando ao ponto, portanto, em que a relação com o tempo na atividade seja verossímil o suficiente com um contexto real de uso. Para Larsen-Freeman (2003) e Batstone (1994), esse último estágio pode ser considerado como autêntico no sentido psicológico proposto.

Associamos a regulação do tempo pelos professores à influência da pressão do mesmo, determinante para a produção e desenvolvimento da habilidade escrita, privilegiada neste trabalho, por meio da inserção do gênero notícias de jornal e de textos autênticos aos alunos participantes. Assim, para que possamos analisar os dados coletados, faz-se necessária a discussão sobre textos autênticos, proposta no item a seguir.

1.1.3. Textos Autênticos

Como vimos no Item 1.1.1. existe uma ligação entre autenticidade e textos autênticos apresentada nos estudos de Guariento & Morley (2001), que enfatizam a forte presença e influência dos mesmos ao se buscar uma possível definição para autenticidade.

Já em 1977, Morrow incluía os textos autênticos como elementos determinantes para a compreensão do termo autenticidade. Segundo o autor, os textos autênticos são

¹⁷De acordo com Augusto-Navarro (2007.p.54), verossímil é um termo que engloba o interesse dos alunos e que façam parte de seu universo.

"(...) *uma extensão da linguagem real, produzido por um falante ou escritor real para uma audiência real e projetada para transmitir uma mensagem real de algum tipo*". (Morrow, 1977, p.13)¹⁸.

De acordo com essa proposição, é possível dizer se um texto é autêntico ou não, considerando sua fonte discursiva e seu contexto de produção. Ainda que limitemos a descrição da linguagem real de um verdadeiro falante / escritor para um público real com uma mensagem real, isso ainda engloba uma grande quantidade de variedades linguísticas, entre elas, a linguagem informal ou coloquial.

No início do movimento comunicativo, Guariento & Morley (2001) apontam como tendência dessa abordagem maior preocupação em desenvolver as habilidades dos alunos para o mundo real, o que resultou conseqüentemente, no esforço dos professores em integrar a realidade exterior a sua sala de aula.

Nesse contexto, percebemos a inclusão do material autêntico conforme proposto por Little (1998) como possível maneira de associar o mundo real às questões educacionais, a fim de auxiliar no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos na L-alvo. Sendo que para o autor, um texto autêntico é "*criado para cumprir um propósito social na comunidade linguística em que foi produzido*" (Little, 1988, p.27).¹⁹

Além do propósito social, Guariento & Morley (2001) asseveram que o uso de textos autênticos, desenvolvidos tanto como palavra escrita quanto falada, pode diminuir as arestas existentes entre o conhecimento adquirido em sala de aula, caracterizado muitas vezes pela sua rigidez teórica, absoluta e verdadeira e o conhecimento de mundo, construído a partir das experiências que o sujeito desenvolve ao longo de sua existência e interação com a realidade em que está inserido.

Dessa maneira, consideramos que é possível propor um planejamento de ensino que desenvolva e considere "*a capacidade dos estudantes em participar dos eventos do mundo real*" (Wilkins, 1976, p.79)²⁰, a partir dos textos autênticos.

Paralelamente a esse reconhecimento da necessidade de desenvolver habilidades e estratégias eficazes para a participação dos alunos no mundo real, há uma crescente conscientização da importância dos fatores afetivos na aprendizagem e o uso de textos

¹⁸ *An authentic text is a sketch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.* (Morrow, 1977, p.13)

¹⁹ "*created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced*" (Little, 1988, p.27).

²⁰ "*(...) students' capacity to participate in real worlds events*" (Wilkins, 1976, p.79).

autênticos passa a ser considerado uma forma de manter ou aumentar a motivação para aprender, visto que eles “(...) *dão ao aluno a sensação de que ele ou ela está aprendendo a língua real, que está em contato com uma entidade viva, a língua-alvo, que é utilizada pela comunidade que a fala*”. (Guariento & Morley, 2001, p.347) ²¹.

Nesse contexto de aprendizagem, podemos associar a linguagem presente nos materiais didáticos, destacando a lacuna entre ela e autenticidade, discutida a seguir.

1.1.4. A lacuna entre a linguagem dos MDs e a autenticidade

Crystal & Davi (1975) declaram em seus estudos que há um reconhecimento antigo dos pesquisadores em LE de que a linguagem contida nos livros didáticos aborda pobremente a língua e a vida real, deixando uma lacuna composta de inúmeras variedades linguísticas típicas dos falantes nativos, entre elas, a linguagem informal que tem seus espaços limitados pela linguagem formal, culta e “bela”.

Notamos, no entanto, um esforço em modificar esse espaço não preenchido pelos materiais didáticos de antigamente. Investigações em diferentes áreas que estudam, entre outros elementos: a competência comunicativa, o discurso, a pragmática e a sociolinguística, buscam uma nova perspectiva no trabalho com a linguagem considerando o papel dos indivíduos na sociedade e como eles podem construir sentidos e expressar-se por meio da língua.

Diante dessa nova proposta, Gilmore (2007) problematiza a necessidade de uma mudança fundamental no tratamento de como os conteúdos de ensino são programados e propostos nos livros didáticos. Para tanto, ainda de acordo com o autor, deve-se levar em conta a linguagem como constituinte do discurso, conceito chave que, segundo McCarthy & Carter (1994) podem contribuir para tal mudança, visto que “*no momento em que se começa a pensar a linguagem como discurso, a paisagem muda, geralmente, para sempre*” ²².

Ao falar do “discurso” em Dostoiévski, Bakhtin (2008, p. 181) trata a língua “*em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da*

²¹ “(...) *give the learner the feeling that he or she is learning the real language, that they are in touch with a living entity, the target language as it is used by the community which speaks it*”. (Guariento & Morley, 2001, p.347).

²² *The moment one starts to think of language as discourse, the entire landscape changes, usually, for ever.* (McCarthy & Carter 1994, p.201) .

linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”.

Nesse trecho, Bakhtin (op.cit) está se referindo ao ângulo dialógico de seu estudo, incorporado pelo que ele chama *metalinguística* (que não se sujeita aquilo que já está circunscrito, sistematizado, classificado), uma vez que trata a língua como um campo da vida.

No que diz respeito ao discurso, podemos encontrar na obra bakhtiniana manifestações das “posições de diferentes sujeitos”. Consequência disso, é que o enunciado ganha um autor e a forma de autoria depende do gênero²³ presente na enunciação que, por sua vez, é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado.

Em outras palavras, “(...) *quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso o que determina a forma da autoria*” (Bakhtin, 2003, p. 389-390).

O foco de Bakhtin sobre as linguagens sociais e os gêneros do discurso – como “*modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva*” (Bakhtin, 2003, p. 334) – nos indica a existência de uma pluralidade de sistemas de crenças sociais ligadas a sistemas verbais ideológicos, sendo a ideologia um dos pilares fundamentais do pensamento bakhtiniano. Por meio dela e das interações sociais, o estudioso trata a heterogeneidade de perspectivas sobre o mundo (sistemas axiológicos de crenças) e as formas de autoridade que distinguem uma comunidade discursiva da outra, representada pelos gêneros que podem retratar a multiplicidade e semelhanças do comportamento individual ou de um grupo.

Em outras palavras, ao adotarmos a linguagem como discurso, inserimos a ela métodos e planejamentos de ensino que devem ser fiéis ao conceito de língua proposto, oferecendo aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem condições para que possam expressar-se, identificar-se, confrontar-se e transformar o mundo em que vivem e a si próprios nas diversas situações discursivas e de comunicação.

Assim, novos modelos e atividades de ensino são traçados com o intuito de minimizar a lacuna deixada pelos antigos livros didáticos, que destacavam “a bela linguagem” ou a linguagem culta em detrimento da linguagem cotidiana mais próxima

²³ Propomos a discussão acerca de gênero discursivo no Item 1.3. desta pesquisa.

do falante nativo. De acordo com Gilmore (2007), nesse momento a discussão sobre a inclusão dos materiais didáticos autênticos ganha força, visto que no interior deles existe a possibilidade natural em explorar e desenvolver a linguagem autêntica e, conseqüentemente, de produzir materiais diferenciados.

Apresentamos, por conseguinte, uma revisão de algumas pesquisas relevantes que apoiam a necessidade de mudança de paradigma, mencionada anteriormente. Ela está longe de ser completa, mas serve para ilustrar a forma como alguns livros didáticos desenvolvem a linguagem.

1.1.5. Resultados de pesquisas acerca da linguagem autêntica

Com a introdução das novas tecnologias, dos equipamentos de gravação e de áudio e, posteriormente, do desenvolvimento de procedimentos para transcrever e analisar a língua falada autêntica presentes em diferentes situações de discurso, bem como da conversação e da análise de corpus, constatamos uma alteração do foco em LA.

Frente a esse novo objeto de estudo, observamos algumas dificuldades encontradas pelos linguistas aplicados na construção de novos pensamentos e tendências, devido à ausência de modelos que direcionam as novas pesquisas. É o que ocorre no ensino de gramática, por exemplo. Sendo que a “*maioria dos trabalhos centraliza-se na falta de modelos adequados para a gramática falada nos livros didáticos*”²⁴ (Gilmore, p.99), uma vez que sua historicidade é recente.

Adicionamos à ausência de modelos consistentes que tratam a gramática falada, a não discussão sobre a utilização de formas linguísticas autênticas nos livros didáticos.

McCarthy & Carter (1994) destacam o papel de certas expressões em linguagem natural presentes nos atos de comunicação. Como os autores afirmam, os livros didáticos raramente lidam com a linguagem natural e suas expressões de uma forma sistemática, sendo que muitas vezes, elas são apenas encontradas “*(...) nos níveis, mais elevados ou estágio final dos cursos de línguas*”²⁵ (McCarthy & Carter, 1994, p.109).

²⁴ It is not surprising, therefore, that the majority of work in this area focuses on the lack of adequate models for spoken grammar in textbooks. (Gilmore, p.99)

²⁵ “*(...)something to tag onto the higher levels or terminal stages of language courses (...)*”

Podemos associar a ausência de sistematização da linguagem natural às questões que envolvem a pragmática abordada nos estudos de Larsen-Freeman (2003).

Wray (2000) indica também a falta de modelos de linguagem natural em sala de aula. Ainda que a ocorrência desse tipo de linguagem seja comum na televisão e no cinema, a autora destaca as dificuldades apresentadas pelos professores em introduzir e construir esses modelos de fala e escrita nativas, visto que os mesmos não são facilmente encontrados nos materiais comercializados, concluindo que: “*parece difícil relacionar em sala de aula o que se experimenta no mundo real da linguagem*” (Wray, 2000, p.468) ²⁶.

Existe um corpo substancial de trabalhos em LE que registra a falta de modelos apropriados que enfatizem também “o uso”, isto é, as formas pragmáticas nos livros didáticos (ver, por exemplo, Kasper 2001). Isso geralmente é atribuído, de acordo com Gilmore (2007), ao fato de que muitos escritores de materiais didáticos centralizam como ponto chave a transmissão de conhecimentos léxico e gramatical, deixando de lado a pragmática. Sendo que muitos deles não compreendem pragmática como pertencente à gramática como propõe Larsen-Freeman (2003).

Segundo Larsen-Freeman (op.cit), a *dimensão pragmática* envolve o conhecimento e o saber operar com aquilo que as pessoas querem dizer por meio da linguagem que decidem usar (2003, p.35). Na visão da autora, existem três dimensões aplicadas à linguagem no tocante à comunicação: *dimensão formal* (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe); *dimensão significativa* (semântica) e a *dimensão pragmática* (uso). Tais dimensões, ainda de acordo com Larsen-Freeman, devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio da concepção de gramática como habilidade, nomeada pela autora de *grammaring*²⁷.

Em outras palavras, Larsen-Freeman (2003) ao estabelecer o caráter tridimensional da gramática, propõe que a utilização de estruturas gramaticais não significa apenas utilizar as formas gramaticais corretamente, ou seja, pelo foco na dimensão formal. Ela também quer dizer utilizá-las significativamente, por meio da dimensão semântica e apropriadamente através da dimensão pragmática (2003, p.36).

A questão do uso é visível também nos estudos de Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) que compararam a capacidade de alunos de ESL (English as Second Language) e

²⁶ “(...)it seems difficult to match in the classroom the “real world” experience of language(...)”(Wray, 2000, p.468)

²⁷ De acordo com Larsen-Freeman (2003), podemos compreender *grammaring* como a habilidade de utilizar as estruturas de maneira correta (em relação à forma padrão da língua), significativa e adequada.

EFL (English as Foreign Language)²⁸ de reconhecer as violações gramaticais e pragmáticas em 20 situações filmadas, as quais deveriam pontuar: os erros gramaticais, os erros de pragmáticas e os enunciados sem erros.

Enquanto os alunos de ESL avaliaram os erros de pragmática como mais graves do que os gramaticais, exatamente, o padrão oposto foi observado com os aprendizes de EFL. Os autores explicam essa maior consciência pragmática nos estudantes de segunda língua como decorrentes da qualidade de sua experiência e insumo com a L2. Dessa maneira, parece provável, portanto, que a consciência pragmática do ESL seja resultante de suas interações diárias, em que há a pressão não só de se fazer compreendido, mas também de se estabelecerem e manterem boas relações com o outro, quase sempre falante nativo. Já para os estudantes de EFL, os autores sugerem que a sua consciência pragmática poderia ser melhorada por meio do aumento da quantidade de insumos mais próximos à realidade e às situações de uso em sala de aula.

Adicionamos à necessidade de inserção da pragmática nos livros didáticos, a necessidade de modelos reais de usuários proficientes da L-alvo que exemplifiquem a conversação e que auxiliem os alunos a articularem e desenvolverem a sua competência linguística, pragmática e comunicativa como sugerem Brown & Yule (1983, p. 52).

No que diz respeito à inserção do contexto, Williams (1988) comparou a linguagem usada nas reuniões de negócios produzida em interações autênticas e reais com a apresentada para o mesmo fim comercial em diferentes livros de inglês. Ela encontrou quase nenhuma correspondência entre os dois, sendo que apenas 5,2% dos 135 tópicos apresentados nos materiais de sala de aula realmente ocorrem na situação real estudada. Isso acontece, segundo a autora, porque os escritores de materiais didáticos depositam sua confiança na introspecção ao invés das pesquisas empíricas, quando selecionam quais expoentes devem ser apresentados em sala de aula.

Ainda para a autora, por meio da análise da situação alvo, é possível verificar a ausência de contextualização nos livros didáticos analisados. Sendo que esse fato para ela se constitui em uma lacuna grave, sem as quais é impossível para os alunos saber em que situações, e com quem, determinadas escolhas linguísticas são apropriadas.

Além do desenvolvimento das competências citadas, há um debate que envolve a utilização de gêneros nos materiais didáticos. Embora muitos estudiosos destaquem o

²⁸ ESL e EFL referem-se ao Ensino de Inglês como Segunda Língua e ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, respectivamente.

importante papel que essas estruturas desempenham na criação de identidades dos povos, Gilmore (2007) atenta para sua inexpressiva presença em alguns materiais.

Em relação aos materiais que exploram o gênero em seu interior, Yule (1995, p.185) nos alerta para o uso equivocado e impreciso desse tópico, especialmente no que diz respeito aos gêneros orais, que consoante ao autor, são desenvolvidos sob uma "(...) *incompatibilidade substancial entre o que tende a ser apresentado aos alunos como as experiências na língua alvo em sala de aula e o uso verdadeiro dessa linguagem como discurso fora da sala de aula*"²⁹.

Somamos a esse descompasso, a carência de modelos que destacam os gêneros, pois os alunos não são suficientemente sensibilizados para desenvolvê-los (com relação à sua organização e aspectos linguísticos³⁰) e distinguir suas diversidades. Conforme Gilmore (2007), esse é exatamente o tipo de instrução que pode desenvolver e impulsionar um maior controle e autonomia dos aprendizes sobre as diferentes interações em língua alvo, gerando, por sua vez, maior confiança.

Integra a discussão acerca da utilização dos gêneros, o desenvolvimento preciso de suas estruturas. Nos estudos de Dörnyei & Thurrell (1995), notamos que, é possível por meio da exposição e da explicação de estruturas de determinados tipos de gêneros, auxiliar os alunos a produzi-los em situações específicas.

Não obstante, Gilmore (2007) critica a construção de certos materiais didáticos que apenas apresentam os mais variados tipos de gêneros, desconsiderando suas estruturas específicas como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Acrescentamos à discussão sobre os materiais didáticos a maneira como é proposta seu *design*, visto que ao propormos atividades autênticas por meio do gênero notícias de jornal, consideramos de suma importância compreender como se dá o seu desenvolvimento e sua relação com o ensino de línguas no Brasil.

²⁹ "(...) *substantial mismatch between what tends to be presented to learners as classroom experiences of the target language and the actual use of that language as discourse outside the classroom*". (Yule 1995, p.185).

³⁰ A organização e os aspectos linguísticos que configuram o gênero serão melhores discutidos no Item 1.3 desta pesquisa.

1.1.6. Design de Material: relações com recursos autênticos e contextos de ensino de LI no Brasil

O que emerge da revisão acerca dos materiais didáticos proposta no item anterior implica uma modificação na escolha dos conteúdos desenvolvidos e a inclusão de uma proposta de ensino baseada no discurso, na autenticidade, no gênero discursivo e no caráter tridimensional da língua (forma, sentido, uso-pragmática).

Recordamos que os materiais tradicionais apresentam aos alunos um conteúdo limitado e distorcido da realidade. Sendo que geralmente alguns deles não conseguem cumprir muitas das suas necessidades comunicativas (Schiffrin, 1996). Ao contrário dos materiais autênticos que, para Gilmore (2007), “(...) oferecem uma fonte muito rica de informação para os alunos e têm o potencial para serem explorados de diferentes maneiras e em diferentes níveis” (p.103)³¹. Além disso, tais materiais “(...) fazem parte do universo do aprendiz, trazendo temas que lhe interessam, não só em termos de ser real, mas de ser verossímil” (Augusto-Navarro, 2007).

Para a determinação dos conteúdos explorados em sala de aula, devemos considerar que a linguagem é sensível e construída de acordo com o contexto em que está imersa, isto é, o discurso criado em qualquer situação é tão dependente do conjunto único de características que o envolve, sejam elas a localização, os participantes, os temas e as modalidades vigentes no momento em que é produzido.

Nesse cenário, Gilmore (2007) indaga: “como é que podemos começar a ajudar os alunos a lidar com toda a variedade e incerteza que provavelmente enfrentarão durante a comunicação em L2?”³²

O primeiro passo, segundo o autor, consiste na apresentação sólida de uma linguagem contextualizada associada à tentativa de sensibilizar os alunos para as formas em que o discurso reflete o seu contexto.

Nas palavras de Zuengler & Bent (1991), entendemos que os tipos de contextos selecionados para discussão em sala de aula devem espelhar aqueles que são mais prováveis de serem encontrados pelos alunos em seu cotidiano real.

³¹ “(...) offer a much richer source of input for learners and have the potential to be exploited in different ways and on different levels to develop learners’ communicative competence” (Gilmore, p.103).

³² “(...)How can we begin to help learners cope with all the variety and uncertainty they are likely to face during communication in the L2?” (Gilmore, p.103)

Dessa forma, podemos encontrar tarefas que levam em conta as diferenças entre a cultura dos alunos e a cultura alvo, por exemplo, elementos que para Gilmore (2007) são autênticos. Ainda de acordo com o autor, cada sala de aula é bastante singular em termos de necessidades e interesses e, por conseguinte, tal característica implica que os livros didáticos comercializados no mercado internacional estão distantes de satisfazer essas necessidades adequadamente. (Gilmore, p.103)

Nesse contexto, o ensino de LI ao redor do mundo e seu sucesso como meio de comunicação global traz novos questionamentos acerca de sua aprendizagem e da inserção de elementos que a compõem como a autenticidade.

Com a sua expansão, a LI tem naturalmente se diversificado em uma multiplicidade de formas, variando de pronúncia, entonação, gramática, vocabulário, ortografia e convenções de uso, de modo que [se] “ (...) torna- cada vez mais difícil caracterizá-la de uma forma sustentada na ficção de que se trata de uma linguagem simples e única ”(Strevens, 1980, p. 79).³³

Graddol (1997) estima que bilhões de pessoas aprendem LI como Língua Estrangeira (LE). Sendo que no mesmo ano de sua estimativa, Crystal (1997) já destacava a possibilidade de alcançarmos no ano de 2010, 50% mais de falantes não nativos de LI como LE do que falantes nativos.

No que diz respeito aos termos língua inglesa “nativa” e língua inglesa “internacional”, Badger e Macdonald (2010) apontam para a necessidade de se criar limites para o princípio da autenticidade relacionada a essas terminologias. Entretanto, os autores não apresentam parâmetros específicos de diferenciação, considerando que nativos ou não podem produzir amostras autênticas da língua.

Por ser um país monolíngue, cuja língua oficial é a Língua Portuguesa, o contexto de ensino de LI no Brasil é o de LE. Dessa maneira, é possível afirmar que não vivenciamos os aspectos comunicacionais em LI de forma real nas situações cotidianas, ao contrário de países cuja língua oficial é a inglesa ou ao contrário de países que a tenham como uma segunda língua (países bilíngues), locais em que a comunicação diária é necessariamente realizada por intermédio dessa língua.

Nesse sentido, considerando a realidade brasileira e o ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras, é possível a transposição de contextos de uso real da LI para a sala de aula de inglês como LE por meio de atividades verossímeis, isto é, através do

³³ “(...)it becomes ever more difficult to characterize in ways that support the fiction of a simple, single language” (Strevens 1980, p. 79).

desenvolvimento de recursos didáticos autênticos que privilegiam o interesse e as necessidades dos alunos de forma significativa e contextualizada.

Em outras palavras, esses recursos autênticos podem trazer para a sala de aula amostras de uso real da língua, mas sua apresentação e manipulação deverá ocorrer em verossimilhança com a realidade dos alunos. Assim, os recursos autênticos podem possibilitar que um aluno aborde temas, os quais julgam importantes e relevantes para sua vida, preparando-o, dessa forma, para eventuais contextos reais.

Entretanto, Hutchinson & Torres (1994 apud Harwood,) apontam que nenhum material é capaz de atender precisamente a todas as necessidades dos alunos sendo necessárias algumas adaptações. Por esse motivo, Harwood defende que os cursos de formação de professores devem abranger o estudo e a prática de elaboração e adaptação de materiais didáticos.

Para que o professor seja capaz de desenvolver e adaptar materiais em sala de aula, é preciso que haja orientação pedagógica e teórica que envolva as abordagens de ensino. Dessa maneira, propomos associar a elaboração e adaptação de materiais didáticos autênticos ao papel das abordagens de ensino, discutida a seguir.

1.1.7. Abordagens de ensino

Segundo Almeida Filho (1997, p.13), é importante a discussão do conceito de abordagem por ser ela que direciona, encaminha, dá forma e sentido ao ensino, além de influenciar o planejamento e a produção dos materiais didáticos. Assim, para o autor a abordagem define-se como:

... um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. (Almeida Filho, 2005,p.78)

Podemos concluir, portanto, que a abordagem se constrói sob três bases principais: a concepção de língua, de aprendizagem e de ensino. Brown (2001) destaca que, além desses três pilares, é importante delinear o modo pelo qual eles serão

aplicados em contextos pedagógicos, visto que a metodologia de ensino também faz parte da abordagem.

Brown (2001,p.16) acredita ainda que as posições do professor são teoricamente embasadas e construídas. Almeida Filho (1997, p.17), no entanto, acrescenta que além dos conhecimentos explícitos, os conhecimentos implícitos construídos a partir da experiência prática tanto como professor quanto como aluno de línguas, de base informal, subjetiva e intuitiva também influenciam as concepções adotadas.

Concordamos com a posição defendida por Almeida Filho, visto que não é de se estranhar que encontremos nas salas de aula de LI uma mistura de abordagens. Algumas próprias do professor constituídas, a partir da sua vivência e experiência na sala de aula.

Entretanto, não acreditamos que essa mistura seja um problema, desde que o professor saiba quais são os seus objetivos dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas como propõe Almeida Filho (1997): “*Os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem*” (Almeida Filho, 1997,p.13).

É importante destacarmos que este trabalho não tem como objetivo analisar o professor, a discussão sobre abordagem nos interessa pelo fato de que no material didático utilizado ela está sempre presente.

Para Almeida Filho (1997, p.22), a abordagem é abstrata e se materializa na prática, isto é, nas ações do professor, como na produção de seus materiais. Assim, se acreditamos na hipótese de que toda atividade produzida e aplicada em sala de aula é produto de uma abordagem, não poderíamos analisá-la sem levar isso em consideração.

Por essa razão, discutiremos duas abordagens de grande expressividade na área de ensino-aprendizagem de línguas: a abordagem Tradicional e a abordagem Comunicativa.

De acordo com Nunan (1999, p.9), até a década de 1960, a língua era definida como um *sistema de regras* em que a estrutura era o foco. Dessa maneira, o estudo do significado, o desenvolvimento de vocabulário e da semântica são deixados de lado em detrimento do estudo da sintaxe.

Entretanto, a partir da década de 1970, graças a uma mudança conceitual, a linguagem passou a ser compreendida como um “*sistema para expressão de significados*” (Nunan, 1999,p.9). Assim, se a linguagem pode expressar diferentes significados, os aprendizes podem ter objetivos comunicativos diversos, o que resulta na

necessidade de produção de atividades e materiais diferenciados, que respeitem e dêem sentido aos propósitos comunicativos diversificados.

Notamos que a mudança de perspectiva na concepção de língua trouxe alteração na abordagem adotada para o seu ensino. Até o final da década de 1960, quando a língua era compreendida como um sistema de regras, a abordagem tradicional predominou. Nela, os estudos estavam focados na estrutura gramatical da língua, na tradução de textos, em especial de clássicos da literatura, e na memorização de vocabulário.

Algumas características da abordagem tradicional são apresentadas por Prator e Celce-Murcia (1979, p.3), tais como: aulas dadas na língua materna havendo pouco uso da língua estrangeira; vocabulário ensinado em forma de listas e isoladamente; explicações gramaticais longas e pormenorizadas, cujo domínio era pré-requisito para o entendimento e utilização correta da língua; leitura de textos clássicos bastante densos desde os estágios iniciais do aprendizado com foco na análise das estruturas utilizadas; tradução para a língua materna de frases isoladas e, por fim, prática de pronúncia ausente.

Richards e Rodgers (1996, p.3) reforçam as características mencionadas no seguinte esquema de enumeração:

1. O objetivo do estudo da LE é aprender a ler a literatura da língua estudada. A gramática e a tradução configuram um meio de estudar a linguagem pela análise detalhada de suas regras gramaticais seguida da aplicação desse conhecimento na tradução de frases e textos. Isso posto, o aprendizado é pouco mais que a memorização de regras e fatos para entender e manipular a morfologia e a sintaxe da LE;
2. As habilidades de leitura e escrita são o foco, pouca ou nenhuma atenção é dada à fala e à compreensão auditiva;
3. A seleção de vocabulário é feita com base no texto utilizado através de listas bilíngues, uso do dicionário e memorização. O trabalho típico com textos consiste em utilizá-lo para apresentar e ilustrar regras gramaticais, apresentação de lista de vocabulário com sua respectiva tradução e prescrição de exercícios de tradução;
4. A frase é a unidade básica de ensino e prática da língua. Grande parte do tempo é destinado à tradução da L1 para a LE e vice-versa;
5. A correção e exatidão no uso da língua são enfatizadas;
6. A gramática é ensinada dedutivamente, ou seja, da regra à prática e de modo organizado e sistemático;
7. A instrução é feita na L1 do aluno.

Nesse contexto, o aluno, em geral, assume postura passiva, de mero receptor do conhecimento, proveniente do professor que “*tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar*” (Barbirato, 2005,p.53).

Segundo Barbirato (2005, p.99), no estruturalismo as aulas seguem o modelo apresentação, prática e produção (APP), isto é:

(...) este procedimento consiste primeiramente em apresentar para os aprendizes um item linguístico por meio da utilização de exemplos com ou sem explicação. No estágio seguinte este item é praticado de forma controlada por meio do uso de exercícios. No terceiro e último estágio, são oferecidas aos alunos oportunidades de produção “livre” de linguagem. (Barbirato, 2005,p.100)

Dessa maneira, podemos constatar que o objetivo de uma aula tradicional é, portanto, *ensinar um ponto específico de linguagem, uma estrutura gramatical ou a realização de uma função ou noção particular* (Willis, 1996 *apud* Barbirato, 2005, p.99). Assim as aulas são ministradas de acordo com um planejamento gramatical composto por atividades, ou exercícios, de natureza altamente manipulada pelo professor que impõe o tipo de participação do aluno, entre elas, a repetição em coro, exercícios mecânicos de substituição (do tipo *drills ou fill in the blanks*), ditado e a leitura em voz alta (Brown, 2000).

Nesse contexto, podemos considerar as interações que ocorrem dentro das salas de aulas, que, com base em Barbirato (2005,p.35), revelam:

Um tipo de interação bastante comum de ser encontrado nas aulas tradicionais de línguas é aquele centrado em exercícios de recitar, repetir, copiar, ler em voz alta, traduzir sentenças, responder perguntas de múltipla escolha, entre outros. Analisando possíveis interações geradas nesses contextos podemos reconhecer um tipo de interação artificial, mecânico, descontextualizado, muito calcado na forma e muito diferente dos tipos de interações que os alunos encontram fora da sala de aula. Nas palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal) tratam-se de interações “engessadas” e que do nosso ponto de vista contribuem pouco para o processo de aquisição da língua-alvo. (Barbirato, 2005,p.35)

Além disso, conforme Viana (1997, p.31), podemos acrescentar que os materiais produzidos sob a abordagem tradicional são elaborados a partir da utilização de trechos

de obras consagradas, explicações gramaticais e exercícios de gramática e de tradução/versão.

Autores como Almeida Filho, 2005; Barbirato, 2005; Jacob, 2002; Félix, 1998; entre outros, são unânimes em afirmar que os tipos de exercícios prestigiados pela abordagem tradicional não conduzem ao domínio da língua. Todavia, concordamos com a posição de Gilmore (2007) ao afirmar que há espaço para os chamados materiais “não autênticos” em determinados contextos, em que são destacados os elementos estruturais da língua como recursos que podem contribuir para o aprendizado. Além disso, Larsen-Freeman (2003) engloba o estudo da forma como uma das dimensões integrantes a sua concepção de gramática.

Adicionamos a essa discussão a não participação dos alunos nas tomadas de decisões em sala de aula. Acreditamos que essa postura passiva ocorra devido à exposição constante das mesmas atividades, as quais não lhes parecem relevantes nem interessantes.

Além disso, Widdowson (2005, p.35) assevera que a maneira como os alunos aprendem a LE

(...) conflita com a maneira pela qual ele sabe que uma língua realmente funciona, e isso necessariamente impede qualquer transferência que poderia de outra forma ocorrer. Ao negar efetivamente ao aprendiz que recorra a sua própria experiência o professor aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma língua. Widdowson (2005,p.35)

Nesse contexto problemático, a partir da década de 1970, observamos anseio pela busca de melhores resultados no processo de aprender e ensinar línguas. Assim, motivada pelo crescente interesse em adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalada por críticas ao estruturalismo, uma nova proposta começa a se desenvolver. Trata-se da abordagem comunicativa.

Segundo essa abordagem, o conceito de língua deixa de ser analisado do ponto de vista estrutural para ser compreendido como um instrumento de comunicação e interação social em que os participantes constroem discursos, negociam significados e buscam uma compreensão mútua em determinado contexto, influenciado por aspectos psicológicos, sociais e culturais.

O conceito aprender no comunicativismo significa adquirir competência comunicativa, isto é, consiste em ter conhecimento de como transmitir e interpretar mensagens e como negociar significados em contextos diversos.

Similarmente, ensinar deixa de ser a transmissão de conteúdos prontos para ser a criação de condições propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual inclui a competência linguística.

De acordo com Littlewood (1996, p.6), a competência comunicativa apresenta as seguintes características:

1. Atenção à competência linguística, isto é, à habilidade de manipulação do sistema linguístico de modo espontâneo e flexível para a expressão do significado desejado;
2. Diferenciação entre formas e funções comunicativas, as quais compreendem a habilidade de compreender estruturas linguísticas e vocabulário, de conhecer o potencial comunicativo das formas linguísticas e de relacioná-las a aspectos não-linguísticos;
3. Utilização da linguagem para comunicar significados do modo mais eficiente possível em situações concretas, avaliando se obteve sucesso e, em caso negativo, tentando “remediar” as falhas;
4. Conhecimento do significado social das formas linguísticas adequando suas escolhas às circunstâncias, usando as formas aceitas e evitando as ofensivas.

Brown (2001,p.43) acrescenta às características mencionadas outras que considera importantes para o ensino comunicativo de línguas, tais como: foco em sala de aula nos componentes gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico da competência comunicativa; desenvolvimento de técnicas para envolver o aluno no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para propósitos significativos; compreensão da fluência e da correção como princípios complementares, (ou seja, em alguns momentos comunicar é mais importante que fazê-lo de forma correta); uso da linguagem em contextos reais; incentivo ao aprendizado autônomo e encorajamento à interação, sendo o professor um facilitador.

Diante dessa perspectiva e considerando que o objeto deste estudo é o material didático e, além disso, que *“a escolha de atividades para a aula de LE é importante e é responsável pelos tipos de experiências que os alunos vivenciam na sala de aula que é, na maioria das vezes, no Brasil, a única fonte de insumo e de contato com a LE para o aprendiz”* (Barbirato, 2000/2001,p.28), consideramos que o desenvolvimento e a escolha dos materiais didáticos devem ser feitos de maneira crítica e reflexiva.

Um material didático de tendência comunicativa apresenta nas palavras de Almeida Filho (1994, p.47) como focos: o sentido; o aprendiz e seus interesses, necessidades e fantasias; o professor consciente que explica aos alunos as suas escolhas; a autenticidade; a competência comunicativa e a fluência; as funções comunicativas; a consciência crítica da linguagem; a cultura da língua-alvo; o desenvolvimento pessoal do aluno e do professor e a visão ampla de comunicação.

Para Richards e Rodgers (1996, p.79), os materiais têm a função primária de promover o uso da linguagem, sendo capazes de influenciar a qualidade desse uso e das interações que ocorrem em sala de aula.

Esses materiais podem ser desenvolvidos em sala de aula comunicativa, que é entendida por Barbirato (2005, p.62) como:

...lugar de construção de significados na língua-alvo; cenário para produção de conhecimentos; um evento preenchido com atividades que fazem sentido para os alunos, que priorizam a comunicação, sempre com um propósito comunicativo bem definido; espaço para os alunos interagirem, negociarem, pensarem e agirem como sujeitos do processo; uma privilegiada arena de contato com a língua-alvo; ambiente para viver comunicação; espaço menor para se discutir a forma de maneira contextualizada; cenário de experiências com e na nova língua com vistas a se aprender LE. (Barbirato, 2005,p.62).

Larsen-Freeman (2003) acrescenta à proposta comunicativa a necessidade dos estudantes de praticarem *as estruturas gramaticais, a fim de se tornarem livres no processo de comunicação por meio da expressividade apropriada de um significado ou conteúdo que eles desejam comunicar*³⁴ (Larsen-Freeman, 2003).

A esse respeito, Celce-Murcia (1989, p.212) aponta para a necessidade de se restabelecer o papel da gramática após a revolução comunicativa reconhecendo-a como parte integrante do ensino de línguas. A autora propõe que a gramática seja trabalhada nos materiais didáticos através de textos, em nível de discurso.

Segundo Larsen-Freeman, a concepção de gramática como produto estático que consiste na forma de regras governadas, de sentenças absolutas, e que se constituem

³⁴ “(...) *students need to have practice with all grammar structures and patterns in order to truly be free to express the meanings they want in the ways that are appropriate to them*”(2003,p.143).

como sistema fechado deve ser desconstruída³⁵. De acordo com autora, esta concepção errônea contribui para a confusão sobre o papel da gramática, que às vezes gera negativa afeição, e até levanta a questão de considerar se gramática deve ser ensinada como um todo sujeitada ao capricho da moda metodológica³⁶.

Para ela, gramática é muito mais sobre nossa humanidade do que algumas listas estáticas de regras e exceções³⁷. É inovação em oposição à imitação, que deve ser facilitada por meio do desenvolvimento da conscientização de nossos alunos-conscientes não somente acerca de suas regras, mas também, de suas razões.³⁸

Além da importância da presença do ensino de gramática como propõe Larsen-Freeman (2003), associamos aos materiais didáticos sua finalidade comunicacional, que segundo Campos-Gonella (2007), motiva os alunos a aprender uma língua. Sendo que a maioria dos alunos concebe linguagem como meio de comunicação mais que um sistema estrutural, como assevera Littlewood (1996, p.17), e a motivação só tem a se beneficiar quando o aprendizado pode ser construído sob essa base, ao invés de contradizê-la.

Tecidas as considerações teóricas acerca das abordagens de ensino relevantes para o desenvolvimento de materiais didáticos, entre eles, aqueles produzidos neste estudo, propomos a discussão de outro construto teórico importante: a motivação, apresentada no item a seguir.

³⁵ “One of my goals in writing this book was to deconstruct the conception of grammar as a static product that consists of forms that are ruled-governed, sentence-level, absolute, and constitute a closed system” (2003,p.142).

³⁶ “This misconception contributes to confusion about the role of grammar, sometimes generates negative affects, and even makes the matter of whether grammar should be taught at all subject to the caprice of methodological fashion”(2003,p.142).

³⁷ “Grammar is much more about our humanness than some static list of rules and exceptions suggests” (2003,p.142).

³⁸ “Innovation, as opposed to imitation, will also be facilitated if our students are grammatically aware-aware not only of rules, but also, importantly, of reasons” (2003,p.143).

1.2. MOTIVAÇÃO

Puente (1982, *apud* Viana, 1990) destaca o ano de 1936 como um momento importante para os estudos acerca da motivação, uma vez que encontramos a primeira obra dedicada exclusivamente a esse tópico intitulada *Motivation of Behavior* escrita por Young.

A partir desse período, é notório o desenvolvimento de inúmeros estudos direcionados ao tema e, embora a Psicologia tenha sido a pioneira, diferentes áreas contemplaram a motivação como objeto de pesquisa, ampliando os enfoques e consequentemente as definições atribuídas à mesma.

Uma das áreas que se interessa por estudar a motivação é a de ensino-aprendizagem de línguas, contexto no qual se dá esta investigação. Logo, ao propormos uma nova discussão que abarca a motivação, consideramos crucial para a sua compreensão e debate, entender como o tema é definido pelos estudiosos.

Autores como Pintrich e Schunk (1996, p. 4) asseveram que apesar das ideias comumente associadas à motivação, suas definições são numerosas e variadas, existindo muita discordância quanto à sua natureza.

Conforme Houston (1985), nessa gama de definições, é possível visualizarmos o uso indiscriminado e instável do termo motivação, fato que também ocorre com outros termos, tais como: aprendizado, desenvolvimento e cognição, que são igualmente muito proferidas, todavia não com uma definição concisa e clara por parte de quem as cita.

Para o autor, todos pensam ter uma boa noção do que significa motivação, no entanto, falham ao tentar defini-la, até porque o próprio termo é muito abrangente e diverso em tópicos e preocupações.

Associamos ao uso aleatório referido à motivação sua construção no senso comum, apontada por Dörnyei (2001, p.7), que propõe que sua definição é um real mistério:

O termo ‘motivação’ apresenta um mistério real: as pessoas o utilizam amplamente em diversos contextos cotidianos e profissionais sem a mínima noção de que há problema em seu significado. Embora muitos de nós concordemos que ela denota algo de grande importância, quando se trata de descrever precisamente o que é esse “algo” importante, as opiniões variam de modo alarmante – pesquisadores discordam em praticamente tudo concernente a esse conceito e há ainda sérias dúvidas se ‘motivação’ é mais que um termo guarda-

chuva obsoleto utilizado para uma vasta gama de variáveis que pouco têm a ver umas com as outras.³⁹

Acoplado ao senso comum mencionado no parágrafo anterior, há um critério subjetivo para conceituar o termo motivação presente em Mosqueiro (1982, *apud* Viana, 1990).

O critério original e até hoje usado, à exceção dos psicólogos comportamentistas, é o critério subjetivo. Maslow, na sua “Introdução à psicologia do ser” (1968, p. 48), diz textualmente: “sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi descoberto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, ainda não foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação”.

Viana (1990), por sua vez, afirma que encontrar um conceito ou definição de motivação é uma questão delicada e trabalhosa. Contudo, ainda de acordo com o autor, sua presença em pesquisas em LE pode levantar discussões muito significativas para a aprendizagem.

Oxford (1999) destaca o papel central da motivação no aprendizado e a define como *um importante construto multifacetado e extraordinariamente complexo* que instiga pesquisadores a ultrapassar simples explicações. Consoante a autora, a compreensão desse construto é de interesse e valia para os professores, visto que por meio dele é possível o desenvolvimento de técnicas pedagógicas adequadas que envolvam os alunos no aprendizado, auxiliando-os nos momentos em que se torna difícil manter a motivação interna para continuar no processo de aprender uma língua estrangeira.

Percebemos nessa breve exposição, os posicionamentos de diversos estudiosos que asseveram que na mesma proporção em que há uma complexidade e variedade conceitual sobre motivação, ela se faz importante para o aprendizado, já que, como

³⁹ The term ‘motivation’ presents a real mystery: people use it widely in a variety of everyday and professional contexts, without the slightest hint of there being a problem with its meaning, and most of us would agree that it denotes something of high importance. Yet, when it comes to describing precisely what this important ‘something’ might be, opinions diversify at an alarming rate – researchers disagree strongly on virtually everything concerning the concept, and there are also some serious doubts whether ‘motivation’ is more than a rather obsolete umbrella term for a wide range of variables that have little to do with each other. (Dörnyei, 2001. p.7)

afirma Schunk (1991, *apud* Pintrich e Schunk, 1996, p. 5): “a motivação pode influenciar o quê, quando e como aprendemos”⁴⁰.

Ao empreendermos tal investigação, concordamos com os autores citados quanto à importância da motivação. Dessa maneira, propomos integrar à esta pesquisa esse tema, a fim de buscarmos melhor compreender suas relações com autenticidade e gênero (notícias de jornal), considerando também as interações entre professor e alunos.

Assim, fundamentamos nosso arcabouço teórico sobre motivação em autores como Almeida Filho (2002), Jacob (2002) e Félix (1998), entre outros, que defendem a existência de uma motivação do aluno para o estudo de língua estrangeira.

Além disso, acreditamos que o aumento, a manutenção ou redução da motivação está diretamente associada ao trabalho desenvolvido em sala de aula e aos materiais didáticos utilizados na prática pedagógica.

Dessa maneira, passamos, então, a discorrer sobre algumas dessas teorias e o(s) aspecto(s) motivacional(is) que foi(foram) objeto de estudo de cada uma nos parágrafos seguintes.

1.2.1. As Teorias de Motivação

Propomos neste estudo abarcar algumas teorias referentes à motivação. Todavia, não se trata de um estudo completo sobre o tema devido à sua complexidade e profundidade teórica, as quais são necessárias um trabalho a parte.

Dessa maneira, discorreremos inicialmente sobre algumas teorias provenientes da Psicologia, explicitando como se dá o entendimento de motivação e quais os seus aspectos fundamentais. Em seguida, apresentamos os estudos específicos da área de ensino-aprendizagem de L2/LE.

À luz dessas teorias, traçamos um panorama histórico abordando as mudanças conceituais que se sucederam, a fim de entender a motivação como um aspecto da natureza humana, complexamente organizado, influenciado por inúmeras variáveis e passível de transformação no decorrer das experiências vividas e, no nosso caso particularmente, do processo de aprendizado.

⁴⁰ Motivation can influence what, when, and how we learn. (Schunk, 1991, *apud* Pintrich e Schunk, 1996, p. 5)

Inauguramos nosso caminho teórico pelas teorias da Psicologia, vanguarda nos estudos da motivação.

1.2.1.1. As Primeiras Teorias: presença do inatismo

Neste item, apresentamos as primeiras teorias importantes para a compreensão de como se desenvolve a motivação. Para tanto, tomamos como ponto de partida a discussão dos seguintes temas: desejo, instinto e energia psíquica.

No final do século XIX e início do século XX, a teoria da volição/desejo foi desenvolvida por Wundt, James e Ach, a qual compreendemos que desejo é um estado mental de anseio por uma ação em particular e a volição é o processo de transformação das intenções em ações, logo, uma representação mental da ação é suficiente para motivá-la.

Em outras palavras, de acordo com Campos-Gonella (2007), volição configura-se como um processo de implementação de ações para atingir objetivos de modo que a motivação, entendida em termos de volição, de desejo de ação, estaria restrita às ações com objetivos definidos, o que a caracteriza sob uma perspectiva incompleta.

No que diz respeito à teoria dos instintos, Mc Dougall (1926) postula que todo comportamento é instintivo, sendo ele formado de três componentes: o cognitivo – que se refere às formas de satisfazer o instinto, o afetivo – que compreende as emoções suscitadas pelo instinto e o conativo – que diz respeito ao esforço para se obter o objeto ou objetivo do instinto.

Tal teoria, ao considerar todo comportamento como instintivo, diminui a função do aprendizado e não explica a motivação, visto que a ação é inata.

Interligamos as duas teorias apresentadas nessa discussão à teoria de Freud que, segundo Pintrich e Schunk (1996), entendeu a motivação como uma energia psíquica acumulada no *id*⁴¹, uma espécie de força motriz do ser humano.

Conforme Campos-Gonella (2007) é possível ilustrar os percursos da energia psíquica no seguinte esquema: “(...) *quando há uma necessidade a ser satisfeita acumula-se mais energia, a qual é então canalizada em comportamentos para supri-la*

⁴¹ Freud propôs três componentes básicos estruturais da psique: o Id, o Ego e o Superego. O Id é a estrutura original e central da personalidade humana totalmente guiada pelo *princípio do prazer*.

e após suprida a necessidade vem o prazer de ter a quantidade de energia reduzida”(Campos-Gonella,p.26).

Em síntese, a teoria de Freud, ao classificar a motivação como forças internas e inconscientes diminui a importância dos fatores cognitivos e ambientais que, como bem nos lembram Pintrich e Schunk (1996) são importantes no meio educacional.

Notamos que as primeiras teorias destacadas neste capítulo trazem amalgamadas à sua concepção, o inatismo. Na tentativa de entendermos o que significa ser inato, recorreremos ao grande expoente dessa teoria. Trata-se de Chomsky que destaca o inato como sendo as características humanas já existentes no momento do nascimento e que, a partir delas o indivíduo se desenvolve. Segundo essa perspectiva, a questão educacional é inexistente.

No próximo item, propomos associar à motivação as teorias behavioristas e à prática de ensino.

1.2.1.2. As Teorias Behavioristas e a prática de ensino

Enfatizamos a seguir, as teorias behavioristas, interligadas diretamente ao estudo da motivação.

Consoante Campos-Gonella (2007), o behaviorismo se desenvolveu na Psicologia num esforço por tornar seu objeto de estudo concreto, direto e passível de experimentação como o são os das ciências físicas, visto que o estudo de tópicos subjetivos naquele momento histórico dificilmente era então considerado científico.

Partindo desse status científico, deparamo-nos com a primeira metade do século XX, momento em que as teorias de condicionamento foram se tornando cada vez mais expressivas, tendo como seus principais defensores Thorndike com o conectivismo, Pavlov com o condicionamento clássico e Skinner com o condicionamento operante. Guardadas as devidas especificidades, concordamos com Campos-Gonella (2007) que todos enfatizam a relação estímulo – resposta como responsável pelo comportamento e suas alterações.

Nesse contexto, encontramos Pintrich e Schunk (1996, p. 33), dois teóricos behavioristas, que destacaram em seus estudos a repetição automática de

comportamentos e o reforço, além de desconsiderarem a cognição, a capacidade de aprendizado e de ação voluntária dos indivíduos.

No que concerne ao campo educacional, as teorias behavioristas impulsionaram a instrução programada construindo a chamada “máquina de ensinar” que se desenvolveu nesse período na área de ensino-aprendizagem de línguas como assevera Viana (1990, p. 46):

No tocante ao ensino de LE, é bem conhecida a adoção dos princípios behavioristas para formação de hábitos tanto por professores como por produtores de materiais didáticos. Por um bom período de tempo, especialmente entre os anos de 1960 e 1970, os métodos estruturais dominaram o ensino de LE, numa combinação especial com os princípios da psicologia behaviorista, gerando um ensino onde os alunos repetiam exaustivamente exercícios estruturais para mecanização/automatização da língua-alvo.

Nesse modelo, Campos-Gonella (2007) conclui que a motivação, assim como o aprendizado, parece passiva e de importância reduzida sendo um mero resultado de um trabalho de repetição sem grande relevância e engajamento dos alunos.

1.2.1.3. As Teorias de *Drive*

No item anterior, pontuamos o condicionamento como uma das primeiras teorias behavioristas pertencente à primeira metade do século XX. Nesse período histórico, Pintrich e Schunk (1996) afirmam que tal pressuposto teórico conviveu com outros paradigmas que, na mesma proporção que consideravam a questão do reforço, atribuíam importância aos fatores internos do comportamento, indo em direção contrária à proposta condicional. Temos, então, as teorias do *drive*.

Para Hull (1943 apud Viana, 1990) *drive* é um construto motivacional que energiza o organismo à ação ou ao comportamento em direção à satisfação da necessidade (redução do *drive*). Já Viana (1990) registra que a teoria de Hull pode ser resumida em dois enunciados: primeiro, que o organismo somente age para reduzir *drives*, e, segundo, que as atividades cujo resultado é a redução do *drive* são reforçadas

Em outras palavras, “*drive é uma força interna que é ativada quando o organismo experiencia uma necessidade gerada pela privação de elemento essencial à*

sobrevivência, tais como comida, água e ar, fazendo com que haja uma resposta” (Campos-Gonella, p.28).

Compreendemos que essas teorias, assim como as behavioristas ao considerarem a motivação como impulso que coloca o organismo em ação, simplificam-na e a reduzem a um traço da personalidade humana manifestado igualmente em todos os indivíduos e presente apenas no desencadear da ação/comportamento direcionada a um objetivo prático e imediato a ser atingido, o que caracteriza a motivação simplisticamente.

Após discorrermos sobre as teorias behavioristas, propomos inserir a discussão as teorias cognitivas.

1.2.1.4 As Teorias Cognitivas

A partir da segunda metade do século XX, visualizamos uma cisão na tradição behaviorista, graças ao desenvolvimento das teorias cognitivas na Psicologia, como propõem Pintrich e Schunk (1996).

De acordo com os autores, o cognitivismo centraliza as estruturas mentais e, conforme essa perspectiva, a motivação é compreendida como um processo interno, não observável, a não ser pelos produtos comportamentais que gera. Além disso, seus paradigmas não seguem uma uniformidade, isto é, há um desacordo quanto à importância dos aspectos envolvidos. Em outras palavras, cada teoria prioriza um determinado aspecto cognitivo como, por exemplo, as expectativas, as atribuições, ou ainda as percepções de competência, valores, afetividade e objetivos.

O desenvolvimento das teorias cognitivas despontou na visão de Stipek (2002), quando os pesquisadores da motivação perceberam que as teorias behavioristas eram insatisfatórias para explicar o comportamento humano começando a partir de então a explorar variáveis não observáveis, daí o estudo da cognição e como ela afeta, conseqüentemente, o comportamento.

Nesse sentido, *“a motivação é resultado da relação entre cognição e comportamento, considerando que esse último será mais ativado quando o indivíduo precisar buscar a homeostase, ou seja, o equilíbrio interno”* (Campos-Gonella, 2007, p.30)

Uma diferença significativa entre as teorias behavioristas e as cognitivas é que essas últimas não consideram o comportamento como algo que ocorre apenas em função de uma necessidade, despertado por um elemento instigador ou energizador que o inicia. Para os teóricos cognitivistas, o indivíduo é alguém que toma decisões, que reflete para agir e que avalia os resultados obtidos.

Nessa concepção, considera-se que as crenças influenciam diretamente o comportamento. Sendo assim, para alterar o comportamento, é preciso alterar aspectos cognitivos. Além da cognição, são de suma importância as emoções envolvidas no processo.

Podemos exemplificar como teorias cognitivas aquelas de Atkinson (Teoria de expectativa X valor) e Weiner (Teorias das atribuições) como menciona Stipek (2002). Tais teorias são apresentadas e discutidas nos itens a seguir.

1.2.1.5. A Teoria das Expectativas

A princípio, trataremos a teoria que privilegia o papel das expectativas na motivação.

Na década de 1960, a teoria de expectativa X valor foi propagada por Atkinson como discorre Stipek (2002) ao destacar a participação do esforço e da persistência em uma tarefa como elementos que dependem não só de expectativa positiva quanto aos resultados, mas também do valor atribuído a ela.

Tal valor foi definido por Atkinson como o prazer no sucesso ou esquivamento da falha, os quais definiriam (e por isso seria possível através deles prever) se a pessoa se engajaria ou refutaria uma tarefa.

Para Atkinson (1964 apud Campos Gonella, 2007), o ser humano lida com duas tendências inatas, inconscientes e estáveis determinadas a seguir:

- 1) o motivo para o sucesso (motive for success – MS), o qual impulsiona o indivíduo à ação e o faz persistir diante de dificuldades porque, para ele, é importante o sucesso, o orgulho, o prazer da realização em si, independentemente de estímulos externos. Para Dörnyei (2001), essa necessidade se torna parte da personalidade do indivíduo e o acompanhará por toda vida em qualquer situação, inclusive no contexto educacional.

2) o motivo para evitar o fracasso (motive to avoid failure – MAF), o qual, de forma exatamente oposta ao motivo anterior, desestimula o indivíduo a agir, se relaciona com o medo e a vergonha do fracasso e também com a ansiedade. Segundo Dörnyei (2002), a vontade de fazer bem, nesse caso, se dá mais para evitar uma consequência negativa do que para alcançar uma consequência positiva. (Campos-Gonella, p.31)

Ainda de acordo com Campos-Gonella (2007), diante de qualquer atividade, ambos os motivos serão considerados. Além deles, consideramos relevante a probabilidade de sucesso e de fracasso, analisada conscientemente pelo indivíduo, bem como a carga emocional trazida em função das experiências anteriores e das expectativas de prazer (valor positivo) ou vergonha (valor negativo).

A realização ou não da atividade é, então, definida pela diferença entre os aspectos que a impulsionam e os que a bloqueiam, ou seja, fatores que podem desencadear de um lado aspectos positivos, o qual haverá ação e, de outro, aspectos negativos que resultará na não ação.

Nessa perspectiva, Dörnyei (2001) explica a motivação como produto de dois fatores: a expectativa de sucesso na tarefa e o valor a ele atribuído pelo indivíduo. De acordo com essa linha de pensamento, Campos-Gonella (2007, p.32) conclui que *“quanto mais o aluno sentir-se capaz de realizar a tarefa e acreditar que o bom resultado lhe é importante maior será sua motivação”*.

Dörnyei (op.cit) assevera também que a expectativa se relaciona com o auto questionamento do indivíduo quanto à sua capacidade para desempenhar uma atividade com sucesso e a resposta que ele irá obter será fruto de diversos aspectos, dentre eles, o processamento de experiências anteriores que remete à teoria das atribuições de Weiner. Assim como o indivíduo cria expectativas quanto as suas ações, ele atribui causas aos resultados obtidos, uma vez que atribuir causas é uma tendência humana.

1.2.1.6. As Atribuições

A teoria das atribuições foi desenvolvida por Weiner no decorrer da década de 1980 e, conforme Pintrich e Schunk (1996), ela considera que todo indivíduo, por natureza, busca compreender e dominar o mundo à sua volta e uma das consequências disso é que ele sempre tenta determinar os motivos de cada evento.

Nesse sentido, nas palavras de Campos-Gonella (2007, p.33):

(...)todo resultado obtido com um comportamento, ação ou tarefa, seja de sucesso ou fracasso, é analisado pela pessoa em função de seus determinantes, ou seja, do que o ocasionou. O indivíduo é naturalmente direcionado a dominar cognitivamente a si mesmo e às ocorrências do meio.

A habilidade e esforço são os determinantes mais comumente apontados pelos indivíduos no que diz respeito aos resultados obtidos, seguidos por outros como: o nível de dificuldade da tarefa, sorte, ajuda do professor ou outros (familiares, colegas), disposição, cansaço, saúde e interesse; porém, independentemente das atribuições serem fatores internos ou externos, o que merece destaque é o fato de que elas são sempre fruto das interpretações individuais, da cognição do indivíduo, as quais são consideradas relativamente previsíveis e estáveis como asseguram Pintrich e Schunk (1996).

Aproximamos aos fatores individuais os aspectos apontados como causas para o sucesso ou fracasso em uma atividade, que segundo Campos-Gonella (op,cit) podem ser analisados em três dimensões a saber:

- 1) Dimensão de localização, na qual o determinante é apontado como interno ou externo ao indivíduo;
- 2) Dimensão de estabilidade, em que a causa é apontada como estável ou instável;
- 3) Dimensão de controlabilidade, que envolve a noção de determinante controlável ou não controlável pelo indivíduo.(Campos-Gonella, 2007,p.33)

Na concepção de Dörnyei (2001), entendemos que um fracasso atribuído a um fator estável e incontrolável dificulta mais uma nova ocorrência do comportamento do

que se for atribuído a fator instável e controlável. Isso ocorre na perspectiva de Campos-Gonella (2007) porque a instabilidade indica maiores chances de um resultado diferente do obtido anteriormente e a controlabilidade aumenta o poder do indivíduo sobre o resultado.

Além disso, Woolfolk (2000, *apud* Jacob, 2002) afirma diante desse panorama, que é problemático quando alunos atribuem seus fracassos a causas estáveis e incontroláveis, que podem os levar a outros fracassos e, conseqüentemente, ao sentimento de incompetência e à desmotivação.

Com base nas afirmações apresentadas, é possível aproximarmos a teoria das atribuições à teoria da motivação em função da sua influência em instigar o indivíduo para a ação, ou, no contexto educacional, para o aprendizado.

Em suma, as teorias cognitivas acima descritas atestam a existência de fatores internos determinantes da motivação e ação humana e, embora priorizem esses fatores, fornecem ainda maior avanço ao apontarem a existência e influência de fatores externos, os quais foram mais desenvolvidos nas teorias sócio-cognitivas, expostas a seguir.

1.2.1.7. As Teorias Sócio-Cognitivas

Nesse item, atentaremos para as teorias sócio-cognitivas conhecidas pelo estudo das influências sociais no comportamento, designando uma estreita relação entre o indivíduo e o meio em que ele vive.

Para o expoente dos estudos sócio-cognitivos, Bandura (1986), o indivíduo não é mero receptor de aspectos externos. A partir dessa ideia, o autor propõe uma teoria na qual os aspectos cognitivos são considerados “mediadores” dos efeitos do meio no comportamento humano.

Ao passo que, nas teorias behavioristas, há a análise da interferência do meio no reforço/punição, constatamos que as sócio-cognitivas se preocupam com a observação e a interpretação que o indivíduo faz do meio em função de seus objetivos, crenças e valores, o que elimina quaisquer possibilidades de uniformização.

Em contraposição aos behavioristas, Bandura (1986, *apud* Stipek, 2002) acredita que os modelos, as experiências anteriores não servem para estimular ou desestimular o

indivíduo, mas para ajudá-lo a não cometer os mesmos erros, visualizando com maior nitidez o que se almeja. Dessa maneira, para Stipek (2002), considera-se menos o que aconteceu no passado e mais as expectativas quanto ao que sucederá no futuro.

Ainda de acordo com essa teoria, o indivíduo motivado é alguém que possui cognições e crenças favoráveis ao esforço e à persistência diante de dificuldades, sendo assim, motivar é influenciar as expectativas de consequência do comportamento, daí sua ligação com as atitudes futuras.

Propomos a seguir, para a melhor compreensão, algumas teorias de cunho sócio-cognitivo, entre elas, a auto-regulação, auto-eficácia e as metas.

1.2.1.8. Auto-regulação

De acordo com Pintrich e Schunk (1996, p.182), a auto-regulação está intimamente ligada à motivação, sendo o processo pelo qual o indivíduo ativa e sustenta suas cognições, comportamentos e emoções para a conquista de uma meta, isto é, um aluno motivado a atingir uma meta desenvolve mecanismos de auto-regulação que ele acredita que possam ajudá-lo, o que, por conseguinte, contribui para o alcance da meta e esse resultado positivo então reforça a motivação e a auto-regulação.

Nessa perspectiva, o reforço não é, portanto, advindo de fontes externas como no behaviorismo, mas da cognição do próprio indivíduo que é responsável pela interpretação e avaliação do processo. O auto-reforço é um exemplo do que Stipek (2002, p. 47,48) chama de determinismo recíproco na teoria sócio-cognitiva em que a pessoa exerce controle sobre o meio, o qual, por sua vez, influencia o próprio comportamento.

A auto-regulação também se relaciona com a volição. Autores como Heckhausen (1991) e Kuhl (1985) propõem a diferenciação de um processamento pré-decisório, que compreende a tomada de decisões e o estabelecimento de metas, e de um processo pós-decisório, que compreende a ação para o alcance da meta. O pré-decisório estaria mais ligado à motivação e o pós-decisório à volição, sendo esta última de grande importância para que a ação chegue ao seu final conforme o planejado.

Para estudiosos da área, a escolha das atividades pelo indivíduo é um índice motivacional pouco presente no contexto escolar considerando que o aluno não costuma

escolher as atividades das quais participa, ou seja, ele pula a fase pré-decisória, havendo com isso maior dificuldade e maior esforço necessário para que as finde com sucesso.

A falha apontada por Stipek (2002, p. 183) quanto a essa teoria é de que ela não considera que os indivíduos ajustem e estabeleçam novas metas no decorrer do processo.

1.2.1.9. A Auto-Eficácia

A teoria da auto-eficácia engloba, segundo Dörnyei (2001), os julgamentos que o indivíduo faz sobre suas próprias capacidades para executar determinadas tarefas, o que será, além das aspirações e possibilidades de esforço e persistência apresentados, decisivo na escolha das atividades em que se engajar.

Em seu estudo, Campos-Gonella (2007) menciona os julgamentos de auto-eficácia apresentados por Bandura (1993). Tais julgamentos têm quatro fontes principais: a) as performances prévias, isto é, experiências passadas de sucesso ou fracasso, bem como, as razões atribuídas a elas; b) o aprendizado vicário, ou seja, a observação do desempenho de outros; c) o encorajamento verbal, ou seja, os incentivos dados por outros, especialmente por aqueles que gozam de credibilidade e contam com dados reais para validação de suas palavras, e d) as reações psicológicas, tais como ansiedade, nervosismo.

Segundo Bandura (1986), as pessoas com alta percepção de eficácia aceitam desafios enquanto aquelas com baixa percepção de auto-eficácia evitam o que acreditam não conseguir realizar e desistem facilmente desacreditando em suas habilidades.

Para Stipek (2002, p. 42), a auto-eficácia é resultado dos julgamentos que o indivíduo faz sobre suas capacidades de realização de uma tarefa específica em um momento e contexto também específicos, ou seja, não são feitas generalizações.

Partindo de tais constatações, Campos-Gonella (2007) infere que em sala de aula não há aluno motivado ou desmotivado, mas aluno que está ou não está motivado numa situação específica em função de como a recebe.

Uma das grandes contribuições dessa teoria para o contexto de ensino-aprendizagem é a noção de que indivíduos que se consideram auto-eficazes dedicam-se à tarefa enquanto aqueles que não possuem esse mesmo sentimento preocupam-se em não falhar, em auto-avaliar e em tecer considerações sobre o que os outros pensam

desviando a atenção da tarefa. Nesse contexto, Campos-Gonella (op.cit) assevera que os primeiros indivíduos podem ser mais bem sucedidos do que os segundos, uma vez que citando Bandura (1993, p. 118), os *sentimentos de eficácia influenciam como as pessoas sentem, pensam, se tornam motivadas e se comportam*.⁴²

Para Bzuneck (2001b, p. 125) o indivíduo, diante de uma nova tarefa, pondera, de um lado, sobre suas próprias aptidões percebidas em suas experiências passadas e, por outro, sobre os componentes situacionais, como a dificuldade da tarefa, o nível de exigência do professor e as possíveis ajudas que pode obter e, só então, com o emparelhamento das duas instâncias, é que sairá um julgamento positivo ou negativo sobre a situação.

Desse modo, a auto-eficácia não é automática, mas fruto de um processamento cognitivo, de uma inferência pessoal, de uma ponderação de diversos fatores de ordem pessoal e ambiental.

Pajares (1997 apud Stipek, 2002,p. 44) estende o conceito de auto-eficácia também aos professores ressaltando a importância que ele tem na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, isto é, professores que acreditam em seu trabalho, nos bons resultados que ele pode oferecer e que dificuldades podem ser superadas produzem mais e melhor.

1.2.1.9.1. As metas

Conforme Campos-Gonella (2007), várias teorias discutem a questão das metas, as mais recentes a consideram mais um objetivo e menos uma necessidade. Para Dörnyei (2002, p. 25), a meta é o que origina e direciona a ação, logo, é a base do processo motivacional.

Na teoria de estabelecimento de metas⁴³ de Locke e Latham (1990, *apud* Dörnyei, 2002) a ação humana é causada por um propósito e para que ela ocorra, a meta deve ter sido definida pelo próprio indivíduo, isto é, que lhe seja relevante, interessante e importante.

⁴² Efficacy believes influence how people feel, think, motivate themselves and behave. (Bandura, 1993,p.118)

⁴³ Goal-setting theory

Segundo Campos-Gonella (op.cit), as metas apontadas como ideais são aquelas específicas, próximas e moderadamente desafiadoras e ainda são resultado tanto de fatores internos, por exemplo, a auto-eficácia, quanto de fatores externos, como os reforços.

Nesse sentido, entendemos que as metas interferem na ação, no sentido de direcionar a atenção, de regular o esforço despendido, de encorajar a persistência e de promover a busca por estratégias que ajudem a alcançar o pretendido.

Outra teoria, mais diretamente aplicada à educação e à motivação do aluno, é a teoria de metas de realização, a qual propõe haver duas orientações possíveis que um aprendiz pode dar ao seu trabalho acadêmico: orientação para o aprendizado e orientação para a *performance*.

No primeiro caso, o aluno foca o processo de aprendizado, de domínio do conteúdo, de realização da tarefa (*task-oriented*), enquanto no segundo caso, o enfoque é na demonstração da habilidade para o outro, na avaliação externa, na obtenção de notas, recompensas, reconhecimentos, enfim, na auto-realização (*ego-oriented*).

De acordo com Dörnyei (2002, p.27), as orientações para o aprendizado e para a *performance* representam diferentes critérios de sucesso e diferentes razões para engajamento em atividades. No entanto, a orientação para o aprendizado é sempre considerada superior porque visa ao aperfeiçoamento, ao crescimento pessoal, além de, academicamente, promover maior envolvimento cognitivo, esforço e persistência, atribuições mais positivas, melhor adaptação às atividades, maior aceitação a desafios e melhores resultados.

As considerações tecidas até o momento foram desenvolvidas, a fim de compreendermos e traçarmos um paralelo com as teorias acerca da motivação e o ensino e a aprendizagem de línguas, relacionando-as com autenticidade e gênero notícias de jornal presentes neste estudo.

Em outras palavras, consideramos as discussões que englobam a motivação de suma importância para a análise e o entendimento das ocorrências em sala de aula, algumas das quais serão analisadas no capítulo destinado à análise dos dados.

Dessa maneira, propomos nos itens a seguir a discussão sobre a motivação no ensino e aprendizagem de línguas.

1.2.2. A Motivação no Ensino e Aprendizagem de Línguas

Assim como as teorias sobre motivação desenvolvidas pela Psicologia, as teorias na área de ensino e aprendizagem de L2/LE têm a entendido, cada vez mais, em função de inúmeras influências. Sendo elas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais, destacadas nos trabalhos que envolvem o ambiente escolar.

Apesar de considerarmos os estudos e contribuições da Psicologia Educacional, acreditamos que a sala de aula de língua estrangeira é um contexto de aprendizagem com características próprias e problemas específicos.

Dessa maneira, privilegiamos os estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente aqueles que se dedicam às especificidades da motivação na sala de aula de L2/LE, os quais por serem bastante relevantes e apropriados a esta pesquisa serão também discutidos.

Verificamos nos trabalhos produzidos nessa área, a presença das variáveis internas e externas que envolvem a motivação. Daremos especial atenção àquela que diz respeito às tarefas propostas no material didático utilizado em sala de aula.

Consideramos, dentre os estudos disponíveis na área de ensino e aprendizagem de línguas, as teorias de motivação presentes tanto no cenário internacional como as de Gardner e Tremblay (1995) e de Dörnyei e Ottó (1998) como aquelas encontradas no cenário nacional, destacando o trabalho de Viana (1990), apresentadas nos próximos itens.

1.2.2.1. O Modelo Sócio-psicológico de Gardner e Tremblay

De acordo com Dörnyei (2001), Gardner juntamente com seus colaboradores foi o fundador dos estudos de motivação na área de ensino e aprendizagem de línguas.

O modelo desenvolvido pelo pesquisador em parceria com Lambert foi proposto pela primeira vez em 1985, servindo de base para outros trabalhos que foram surgindo. Esses trabalhos aprimoraram e acrescentaram novas perspectivas que se afastaram da concepção de motivação como um aspecto estável, quase inalterável e mensurável da

personalidade humana, passando, então, a considerá-la mais complexamente, dentro de uma perspectiva sócio-cognitiva, alta e diversificadamente influenciável, dinâmica e qualitativa.

Encontramos na versão do modelo de autoria de Gardner em parceria com Tremblay no ano de 1995, uma expansão das variáveis cognitivas e situacionais, que revela a importância do contexto social em que a aquisição ocorre, bem como das atitudes individuais com relação à língua, à comunidade que a fala e ao seu aprendizado.

Conforme Dörnyei (1994) citado por Oxford (1999), as contribuições da teoria de Gardner e de seus colaboradores foram de grande relevância na história da motivação, como podemos notar a seguir:

Acredito que o marco mais importante na história da motivação em L2 tenha sido a descoberta de Gardner e Lambert de que o sucesso é resultado da atitude do aprendiz com relação à comunidade linguística e cultural da língua-alvo, acrescentando uma dimensão social ao estudo da motivação para aprender L2... Unindo a teoria motivacional à teoria sócio-psicológica, o modelo motivacional de L2 desenvolvido por Gardner e Lambert foi muito mais elaborado e avançado que outros modelos psicológicos contemporâneos no sentido de que foi empiricamente testado e realmente explicou um número considerável de variações na motivação e sucesso do aluno.⁴⁴

Em sua versão ampliada, o modelo incorporou elementos das teorias de expectativa X valor e de estabelecimento de metas apresentadas nos itens anteriores deste capítulo, chamando atenção para as influências externas e diferenças individuais. Vejamos como as variáveis provenientes desses dois eixos centrais ficaram nele organizadas:

⁴⁴ I believe that the most important milestone in the history of L2 motivation research has been Gardner and Lambert's discovery that success is a function of the learner's attitude toward the linguistic-cultural community of the target language, thus adding a social dimension to the study of motivation to learn an L2... By combining motivation theory with social psychological theory, the model of L2 motivation that Gardner and Lambert develop was much more elaborate and advanced than many contemporary mainstream psychological models of motivation in that it was empirically testable and did indeed explain a considerable amount of variance in student motivation and achievement. (Dörnyei, 1994, apud Oxford, 1999)

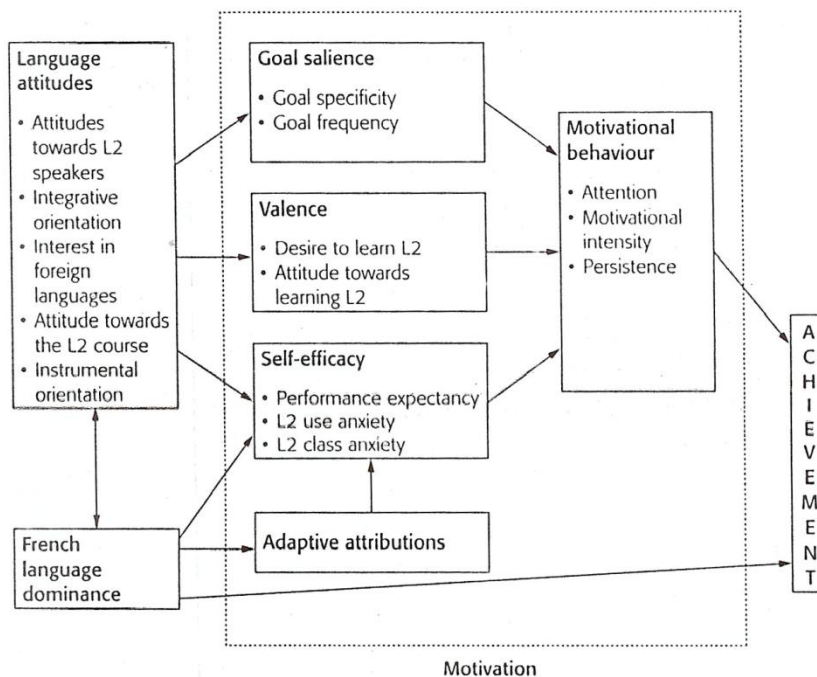


Figura 2 - O modelo de motivação em L2 de Tremblay e Gardner (1995)⁴⁵

Fonte: Dörnyei, 2001

Notamos que no início do processo estão colocados como fatores antecedentes da motivação (como sua necessária base afetiva), as atitudes do indivíduo quanto à língua, aos seus falantes, ao aprendizado de línguas estrangeiras e ao curso. Para nosso estudo é de grande importância esta última, a atitude quanto ao curso, uma vez que nela estão implícitas as atitudes com relação ao professor, ao contexto de aprendizado, ao método e aos materiais utilizados. Tal colocação demonstra que o material é uma variável externa que tem uma expressiva parcela de responsabilidade na disposição do aluno para o estudo da língua.

Antes de discutirmos as orientações instrumental e integrativa presentes no quadro destacado, consideramos relevante explicar a presença da língua francesa, localizada na parte de baixo do esquema. Em seu modelo, Gardner se refere ao francês por ter sido essa a língua por ele analisada no Canadá, porém o princípio se aplica a todas as línguas, conforme atesta Kraemer (1993) citado por Oxford (1999, p. 13).

Retomando a questão das orientações, faz-se necessário registrar inicialmente que a relação entre motivação e orientação é, segundo Dörnyei (2001, p. 48), um

⁴⁵ No Anexo B deste trabalho encontramos uma possível tradução da Figura 1.

elemento chave da teoria de Gardner, sendo a orientação o termo do autor para meta. As orientações podem ser de dois tipos. São elas:

- *orientação integrativa*: caracterizada por uma postura positiva quanto à língua, seus falantes e sua cultura e por um desejo de nela se integrar, é preponderante o fator interpessoal;
- *orientação instrumental*: caracterizada pelo desejo de aprender a língua em função da vantagem que ela pode oferecer, como um emprego, dinheiro (melhor salário), diferencial acadêmico ou reconhecimento social, é preponderante o fator prático.

Embora as orientações tenham sido consideradas antecessoras da motivação, elas são os conceitos mais utilizados nos estudos motivacionais, decorrendo disso o fato de nos referimos a elas também como motivação integrativa e motivação instrumental. De acordo com Campos-Gonella (2007), “*essa dicotomia é a parte mais conhecida de toda teoria desenvolvida por Robert Gardner*” (Campos-Gonella, 2007, p.49).

De acordo com Gardner citado em Dörnyei (2001), os antecessores influenciam, ou melhor, definem as metas, o desejo de aprender, o valor atribuído ao aprendizado (*valence*) e o sentimento de auto-eficácia.

Em relação ao sentimento de auto-eficácia, compreendem-se as expectativas e a ansiedade decorrente das mesmas; as expectativas, por sua vez, se relacionam com as atribuições, uma vez que essas ocorrem em função daquelas. Esses aspectos reunidos interferem no comportamento (ação) e no nível de atenção, motivação e persistência nele envolvido.

Como sucessor do comportamento (e da motivação) tem-se o resultado, o qual não tem reflexos em comportamentos posteriores. Lima (2005, p. 52) afirma sobre esse aspecto que a motivação é entendida nessa teoria como um processo unidirecional, dado que o êxito na aprendizagem é decorrente da influência de um complexo motivacional que abrange relações entre diversos fatores, porém, esse êxito não influencia a motivação e seus constituintes, dos quais é efeito.

Desenvolvidas as informações teóricas presentes no modelo sócio-psicológico de Gardner e Tremblay, propomos a apresentação do modelo motivacional de Dörnyei e Ottó.

1.2.2.2. O Modelo Motivacional de Dörnyei e Ottó

O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa cujo objetivo era estudar as estratégias motivacionais, a fim de utilizá-las na sala de aula de L2. Para os autores, havia até então muitas pesquisas analisando o conceito de motivação e poucas se dedicando a compreender como motivar os alunos. Sendo essa a razão que os instigou a desenvolver tal projeto.

De acordo com Campos-Gonella (2007), a perspectiva de motivação adotada pelos autores é *“de um processo (seqüência de fases), complexo e grandemente influenciável, dinâmico e de origens observáveis”* (Campos-Gonella, 2007, p.50).

Notamos que tal modelo apresenta duas dimensões: a seqüência de ação e as influências motivacionais. Sendo que na primeira dimensão compreende-se o processo pelo qual as vontades, anseios e desejos são primeiramente transformados em metas, em seguida em intenções, as quais eventualmente conduzem a uma ação (que preferencialmente proporcione o alcance das metas) que é finalmente submetida a uma avaliação. A dimensão da seqüência de ação se divide em três fases principais: pré-acional, acional e pós-acional.

Na segunda dimensão, são incluídas as fontes de energia e as forças motivacionais que podem potencializar ou inibir a seqüência de ação. Tais forças são de ordem cognitiva, afetiva, situacionais, isto é, compreendem todos os fatores relevantes apontados pelos estudos que antecederam o modelo de Dörnyei e Ottó, proposto a seguir.

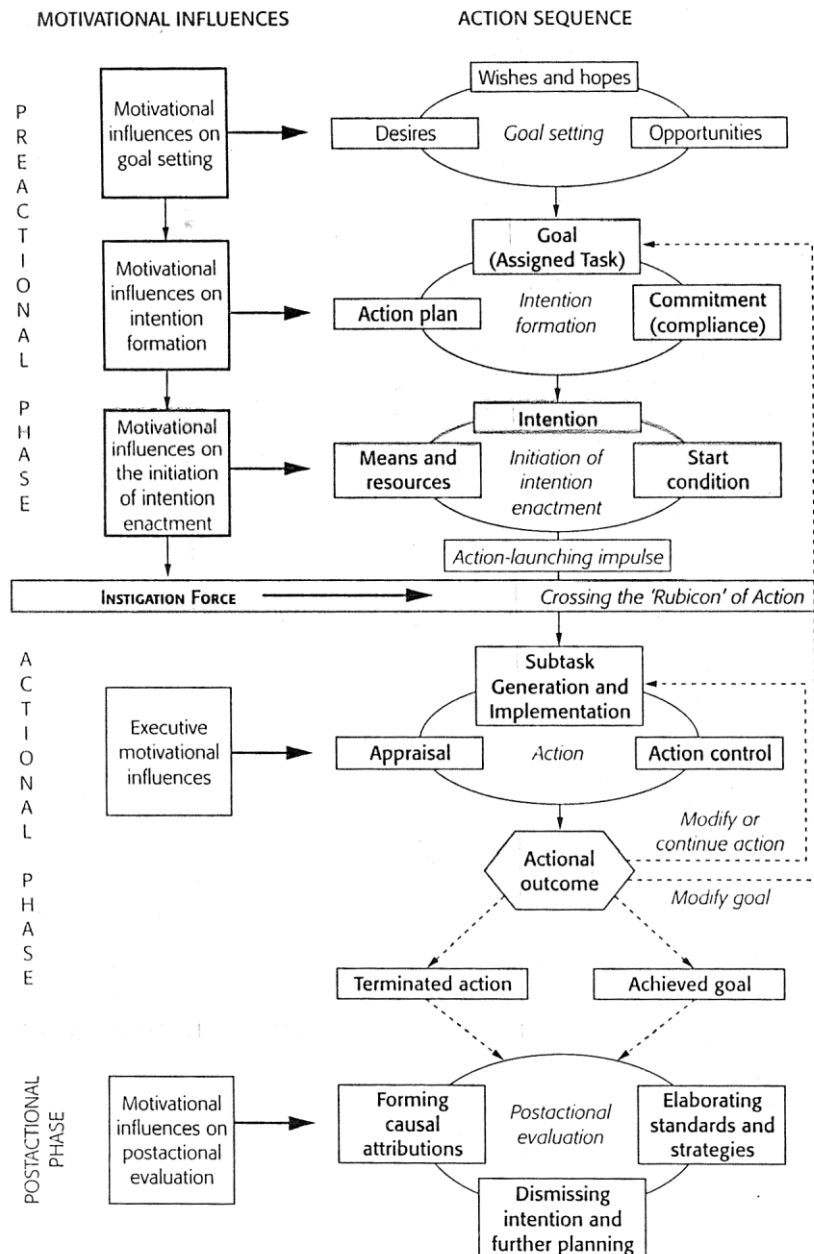


Figura 3 - O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998) ⁴⁶

Fonte: Dörnyei, 2001

Em consonância com Campos-Gonella (2007), consideramos o modelo em questão bastante elaborado, envolvendo em cada fase, em menor ou maior grau, uma dimensão social, pessoal e educacional. Propomos a análise de cada uma dessas fases e influências, analisando, porém, aquilo que é relevante para este trabalho.

⁴⁶ No Anexo C deste trabalho encontramos uma possível tradução da Figura 2.

Na fase pré-acional, as metas são estabelecidas levando em conta influências motivacionais tanto de ordem pessoal, como os desejos, expectativas, autoconfiança, ansiedade, experiências anteriores, crenças, quanto de ordem social, como as demandas externas (trabalho, estudo), as oportunidades e o meio (família, amigos, professores, escola, comunidade). Nessa fase, são possíveis influências a integratividade (*integrativeness*), a motivação intrínseca (*intrinsic pleasure*), a instrumentalidade (*instrumental benefits*) e ainda a motivação extrínseca (*environmental effects*). Em estudos posteriores, Dörnyei (2001) passou a considerar apenas a dicotomia motivação intrínseca/motivação extrínseca entendendo que a integratividade e a instrumentalidade estariam subentendidas na motivação extrínseca.

Esse primeiro conjunto de influências está discriminado na figura a seguir, pertencente ao modelo:

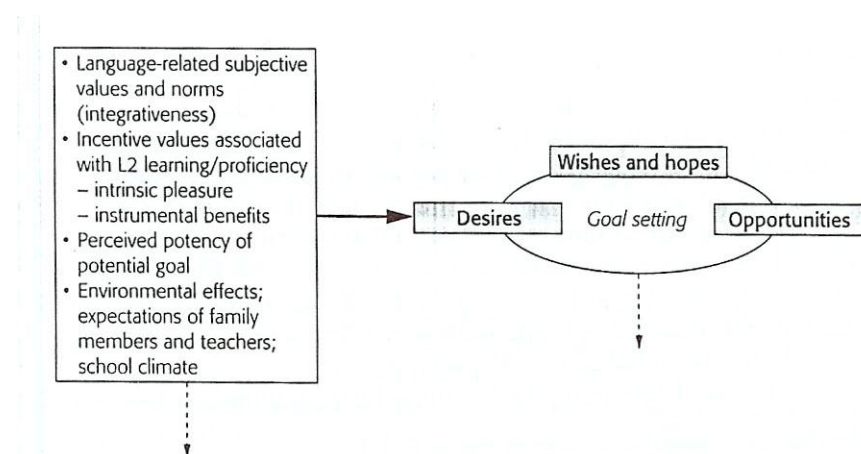


Figura 4 - Algumas influências motivacionais da fase pré-acional⁴⁷

Fonte: Dörnyei, 2001

Assim, sob a influência de todos esses aspectos que constituem a motivação prévia, a meta é delimitada e, após passar por um segundo conjunto de influências motivacionais, já não mais descritas na figura mencionada, é transformada numa intenção de ação, a qual, após novas influências motivacionais, fica pronta e energizada para ser posta em prática. Havendo, portanto, motivação suficiente passa-se o ponto crítico, chamado *Rubicon*.

De acordo com Campos-Gonella (2007), a expressão *atravessar o Rubicão* (*cross the Rubicon*) tem sido utilizada desde 49 a.C., quando Julio César, com seu

⁴⁷ No Anexo D deste trabalho encontramos uma possível tradução da Figura 3.

exército, cruzou o rio Rubicão e invadiu a Roma Antiga violando as leis do Senado Romano e tornando um conflito armado inevitável. Desde então, metaforicamente, a referida expressão passou a significar um limite e além do qual nos sentimos obrigados a uma determinada ação, um ponto que ao ser cruzado não permite retorno.

Na fase seguinte, a acional, acontece o curso da ação com a energia trazida da fase pré-acional, que engloba também a energização proveniente de um novo conjunto de influências motivacionais.

Dentre as influências encontradas, consideramos a mais relevante para este estudo (mas também, para o próprio autor que a apontou como a mais importante) aquelas que se referem à qualidade das experiências de aprendizado, visto que, por meio delas, são apresentados novos conhecimentos (*novelty*) que devem ser prazerosos (*pleasantness*), significativos, que possam possibilitar aos alunos o alcance de objetivos, (*goal/need significance*), aplicáveis a outros contextos (*coping potential*) e relevantes para os mesmos (*self and social image*).

Ao propor um paralelo de tais influências com o desenvolvimento de atividades autênticas desenvolvidas neste trabalho, podemos então afirmar que, essas são algumas das características que um bom material didático deve apresentar para promover situações de aprendizado motivadoras e de sucesso.

A questão das tarefas de aprendizado é também discutida por Dörnyei (2001) ao falar do papel do professor como agente potencializador da motivação, apontando-as como um dos mecanismos de que ele dispõe para motivar. Desse modo, conforme Campos-Gonella (2007), o material está interligado ao professor que o aplica, levando em consideração as competências, objetivos, concepção de língua e ensino de língua atrelado a ele.

Compreendemos que muitas outras variáveis situacionais estão relacionadas à sala de aula presentes nessa fase, como podemos observar na figura a seguir:

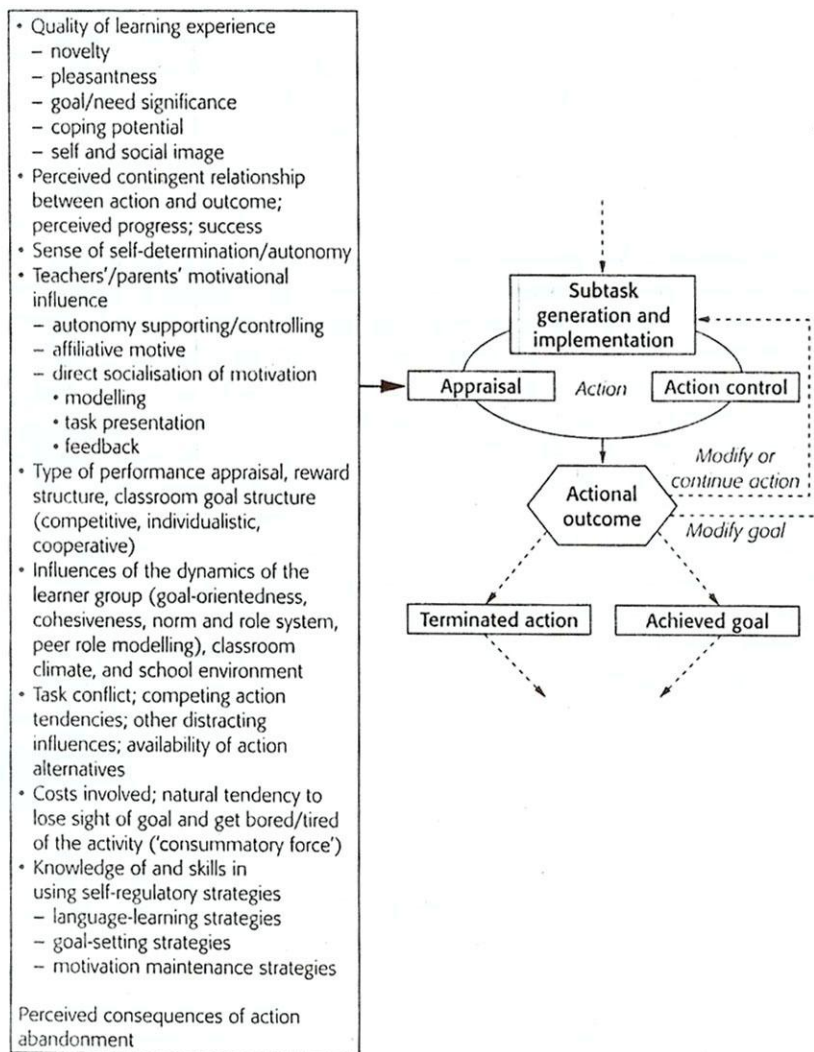


Figura 5 - Influências motivacionais da fase acional⁴⁸

Fonte: Dörnyei, 2001

A fase pós-acional tem para os idealizadores do modelo uma função primordial na determinação do sentimento de sucesso e satisfação do aluno, o qual irá refletir na sua motivação para e em futuras atividades. Dentre as influências dessa fase estão: as atribuições, que são extremamente subjetivas, o auto conceito do aluno (auto-eficácia, competência, auto-estima) e as avaliações externas, por exemplo, a do professor.

Diferentemente de Gardner e Tremblay (1995) que em seu modelo sócio-psicológico acreditavam que a motivação não era influenciada por resultados anteriores, nesse modelo eles são decisivos e verificáveis como propõe Campos-Gonella (2007), ao

⁴⁸ No Anexo E deste trabalho encontramos uma possível tradução da Figura 4.

afirmar que o acúmulo de experiências negativas levam os alunos da escola pública a se desmotivar.

A motivação é, portanto, além de psicológica e social, situacional e temporal, um processo em constante fluxo.

De acordo com Jacob (2002, p.73), é possível encontrarmos um resumo do modelo que o autor considera o mais abrangente realizado sobre motivação, destacado a seguir:

Primeiramente, na “fase pré-acional”, temos a escolha do porquê aprender uma determinada língua, ou seja, o estabelecimento da motivação prévia para o estudo. Em seguida, os alunos passarão para a “fase acional”, considerada como o processo de ensino-aprendizagem em si, e por último, na “fase pós-acional”, os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. Como vimos, são processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não (Jacob, 2002, p.73).

Realizadas as apresentações dos modelos motivacionais propostos no cenário internacional, destacamos a seguir os estudos de Viana no Brasil.

1.2.2.3. A Categorização das Variáveis Motivacionais de Viana

Ao estudar a motivação para o estudo de língua estrangeira, Viana (1990) foi um dos pioneiros em enfatizar o aspecto dinâmico da mesma, descrevendo e analisando as influências, positivas e/ou negativas, que inúmeros fatores exercem sobre ela durante o processo de aprendizado e como essas influências refletem na atuação/participação do aluno em sala de aula.

Em seu trabalho, o autor apontou a existência de três manifestações da motivação. São elas:

- motivação com relação ao aprendizado da língua: abrange as atitudes do indivíduo com relação à língua-alvo e seu aprendizado, analisada como integrativa ou instrumental;
- motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo: abrange as opiniões e atitudes sobre o povo, a cultura, o país falante da língua;

- motivação para a aula: abrange as atitudes do indivíduo quanto ao insumo e à metodologia utilizada em sala de aula. Vinculada a esta manifestação encontra-se ainda uma outra, chamada de motivação para realização das tarefas de casa, que depende do que é realizado em sala para acontecer, ou seja, é preciso que o aluno perceba as tarefas propostas como significativas e relevantes para o aprendizado para que tenha estímulo a realizá-las posteriormente.

Todas essas manifestações da motivação sofrem influências de outros fatores categorizados da seguinte maneira:

- linguísticos: fatores relativos ao conteúdo apresentado em sala de aula e a como o aluno interage com ele;
- metodológicos: fatores referentes aos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e desenvolvimento do conteúdo;
- físico-humanos: fatores concernentes ao estado ou disposição física do aluno;
- físico-ambientais: fatores relacionados aos aspectos físicos da sala de aula;
- sócio-ambientais: fatores acerca do relacionamento humano entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula;
- externos: fatores relacionados ao ambiente externo à sala de aula, como informações sobre o povo, país, cultura ou mesmo sobre a própria língua-alvo.

Ainda que esses fatores estejam assim categorizados, o autor deixa claro que eles são interdependentes e inter-relacionados e que se comportam de maneira distinta em cada aluno, ou seja, que suas influências podem ser positivas ou negativas dependendo de como os alunos lidam com tais variáveis.

Em relação à motivação com relação ao aprendizado da língua e à motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo, os seus fatores influenciadores mais expressivos são os externos, tais como: notícias via carta ou outros meios, contato com falante nativo, músicas e filmes; porém, o autor faz uma importante observação de que a motivação para a aula pode influenciar o comportamento da motivação com relação ao aprendizado da língua, isto é:

... se um aluno passar muito constantemente só por manifestações negativas em sua motivação para a aula, ele provavelmente poderá desistir de estudar a língua. Em termos práticos isso significa que se um aluno, durante o período de permanência na sala de aula não sentir que o material que está estudando é relevante, que a metodologia

adotada está positivamente contribuindo para seu processo de aprendizagem, ou então encontrar problemas motivacionais constantes em alguns dos outros fatores discutidos neste trabalho, ele poderá desenvolver uma atitude negativa com relação à língua e conseqüentemente uma motivação negativa estável para aprendê-la. (Viana, 1990, p.101)

No que diz respeito à motivação para a aula, o autor afirma que essa é a manifestação mais influenciável e passível de alterações, pois todos os fatores categorizados se manifestam nela de alguma forma. Além disso, ela foi apontada como a principal manifestação motivacional considerando que, para a maioria dos alunos, a sala de aula é o único local de contato com a língua estrangeira.

A fim de discutirmos a influência dos fatores categorizados na motivação para a aula, trataremos primeiramente dos linguísticos e metodológicos, os quais se encontram intrinsecamente relacionados na função de maiores influenciadores da mesma.

A partir da pesquisa de Viana (op.cit), entendemos que os fatores linguisticamente negativos para a motivação são compostos de algumas características, entre elas: a) o conteúdo apresentado de forma descontextualizada, apenas para estudo da gramática; b) apresentação de conteúdo acima do nível de compreensão e proficiência do aluno, gerando ansiedade; e c) conteúdo em excesso em uma única apresentação.

Tais procedimentos metodologicamente configuram uma abordagem gramatical que promove a repetição da mesma estrutura de aula e inviabiliza um panorama das possibilidades contextuais de realização da língua, bem como as oportunidades de produção/interação na mesma. Nesse caso, as listas de vocabulário também são constantes, ocasionando o referido excesso de insumo.

Quanto ao fator linguístico positivo, ele deve ser: *interessante, contextualizado, verossímil, relevante, vinculado à realidade, transmissor de informações culturais e apropriado ao nível de conhecimento/desempenho do aprendiz* (Viana, 1990, p.107).

Em termos metodológicos, segundo o autor, esses conteúdos devem ser viabilizados por meio de atividades dinâmicas, diversificadas, que requeiram a participação do aluno, que trabalhem a compreensão e produção oral e priorizem a compreensão do significado em detrimento da forma. Músicas, textos e diálogos gravados em áudio, histórias em quadrinhos e discussões em grupo foram atividades que demonstraram elevado potencial motivacional durante a pesquisa de Viana (1990).

Já em relação aos fatores físico-humanos (que se referem à disposição física do aluno), aos fatores físico-ambientais (relativos ao espaço físico da sala de aula) e aos fatores sócio-ambientais (referentes ao clima social da sala configurado no relacionamento aluno-professor e aluno-aluno), o autor afirma que são itens básicos para a otimização dos dois fatores anteriormente discutidos – o linguístico e o metodológico.

Ainda segundo o autor, a condição ideal para desenvolvê-los seria com um aprendiz disposto fisicamente, livre de enfermidades, sono ou cansaço, em uma sala de tamanho adequado ao número de alunos, confortável, arejada e com bons equipamentos inseridos em um clima descontraído, agradável, de certa informalidade, de liberdade e de camaradagem entre todos os envolvidos.

Além disso, a motivação para a realização das tarefas de casa é considerada uma extensão da motivação para a aula, pois a sua realização também depende do que ocorre na sala de aula. As tarefas mais positivas são aquelas em que se explicita o seu objetivo e relevância para o aprendizado, não são muito extensas ou de elevado grau de dificuldade, foram planejadas e o aluno está ciente disso, são sempre retomadas na aula seguinte e apresentadas de forma regular.

Nos estudos de Viana (1990), encontramos também uma afirmação do autor que nos chama a atenção. Trata-se da existência de uma motivação anterior ao aprendizado que o aluno traz consigo e que, estando em sala de aula, essa motivação será diretamente influenciada em função de múltiplos fatores, externos ou internos. Sendo o material didático e sua aplicação um dos mais importantes.

Dessa maneira, para estabelecermos uma relação entre motivação e autenticidade, representada pelos materiais autênticos que privilegiam o gênero notícias de jornal, consideramos importante discorrer sobre a motivação inicial, a fim de entender como se dá a sua manifestação nos alunos.

1.2.3. A Motivação Inicial

Notamos nas teorias descritas anteriormente, a variedade de autores que discorrem sobre a existência de uma motivação inicial entre os alunos, a qual analisaremos neste item.

No modelo sócio-psicológico de Gardner e Tremblay (1995), por exemplo, percebemos que ao analisar a atitude, a orientação do indivíduo para o estudo de uma L2, implicitamente eles admitiram haver uma motivação inicial que conduz o aluno ao início do processo de aquisição.

Segundo os autores, tal orientação poderia ser integrativa, no caso do aprendiz ter uma atitude positiva com relação ao país, ao povo e à cultura da língua-alvo (L-alvo); ou instrumental, caso o desejo seja de obtenção de reconhecimento social ou de vantagens econômicas por meio da língua.

Ao postular a existência de uma manifestação da motivação para o aprendizado da língua, a qual abrange as atitudes do aluno para com a língua-alvo e seu aprendizado que se relaciona diretamente com a motivação com relação ao povo e ao país falante da L-alvo, Viana (1990) também admitiu haver uma motivação inicial que o aluno traz para a sala de aula. O próprio autor remete essas atitudes às orientações integrativa e instrumental também presentes em Gardner e Tremblay (1995).

Já no modelo de Dörnyei e Ottó (1998), verificamos o aparecimento de questões que envolvem a integratividade e instrumentalidade, a motivação intrínseca e motivação extrínseca influenciando a fase pré-acional de estabelecimento de metas.

Jacob (2002), por sua vez, afirma que a regulação identificada se assemelha à motivação instrumental, presente em alunos que procuram o aprendizado da língua por motivos externos e práticos ao passo que a regulação integrada à motivação integrativa pode ser visualizada em alunos que procuram assimilar comportamentos e identidades de falantes nativos.

Ao considerar tanto a motivação integrativa quanto a motivação instrumental como influenciadas por fatores externos dentro da mesma categoria, Dörnyei (2001) reduz as classificações possíveis a apenas uma dicotomia. Para este trabalho, estando de acordo com as considerações do autor, utilizaremos a dicotomia motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca para classificar a motivação inicial dos alunos frente ao material didático utilizado em sala de aula.

A dicotomia em questão é objeto de estudo de inúmeros autores, os quais, em geral, defendem a idéia de que a motivação intrínseca é superior à extrínseca, isto é, de que aquela viabiliza melhores resultados no aprendizado que esta.

Guimarães (2001 a, p. 38) aponta que a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, ou seja, por ela ser interessante, atraente ou promover satisfação. Sendo que esse comprometimento é

espontâneo, derivado de interesse pessoal, de desejo de realização da atividade por si mesma, não havendo, portanto, necessidade de incentivos externos.

Em outras palavras, a motivação intrínseca é compreendida como um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento do ser humano, “*um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio*” (Guimarães, 2001a, p. 37). Porém, ao mesmo tempo em que é compreendida como sendo uma propensão inata e natural, a autora chama atenção para a vulnerabilidade às forças ambientais dessa orientação motivacional.

Em relação à motivação extrínseca, Guimarães (2001 a, p. 46) aponta que ela pode ser definida como uma motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, a fim de obter uma recompensa, reconhecimento ou para se esquivar de um problema que possa surgir caso ela não seja realizada.

Em ambos os casos, contudo, pode-se dizer que existe uma autodeterminação envolvida, opinião em consonância com Dörnyei (2001) que propõe subtipos para a motivação intrínseca e extrínseca de acordo, entre outros aspectos, com o nível de autodeterminação do indivíduo.

Em seu estudo, notamos que Guimarães (op.cit) pontua uma grande preocupação. Trata-se do fato de que ao ingressar na escola é evidente a perda da motivação intrínseca dos alunos em função do frequente e errôneo uso de recompensas externas para atraí-los à realização da tarefa – algo que as atividades em si não têm sido capazes de fazer – ou ainda para avaliá-los – enfatizando a questão da nota em si, não o esforço e progresso que ela sinaliza.

Dessa maneira, a autora, então, destaca que a exploração da motivação intrínseca, tão ausente em nossas escolas, tem que ser uma preocupação do professor que deve trabalhar destacando o esforço pessoal como superior ao desempenho, apresentando desafios, promovendo a curiosidade, diversificando o planejamento de atividades, propondo fantasia e compartilhando decisões.

A autora declara também, com base no que dizem os teóricos que estudam a motivação intrínseca, que incentivos externos não são necessários se for trabalhada a propensão natural do ser humano ao desenvolvimento de habilidades, à busca por desafios e ao engajamento em tarefas de aprendizado e, ainda, se as tarefas forem em si mesmo reforçadoras, destacando nesse ponto a função do professor de (re) despertar o

sistema motivacional do aluno, uma vez que a tendência é que a motivação vá se perdendo no decorrer das séries escolares.

Outra consideração importante desenvolvida por Guimarães (2001 a) se refere à possibilidade de uma pessoa ser intrínseca e extrinsecamente motivada para a realização de uma mesma atividade, afirmação em consonância com Pintrich e Schunk (1996, p. 258) que declaram não haver uma relação automática entre motivação intrínseca e extrínseca, o que faz com que um indivíduo em uma mesma atividade possa apresentar elevado, médio ou baixo nível em ambas as motivações, elevado nível em uma e médio na outra e assim por diante. Para os autores em questão, as duas motivações são contextuais, ou seja, se alteram em função do indivíduo, da situação (tarefa) e do tempo.

Além disso, Bandura (1986, *apud* Lima, 2005) aponta que motivação intrínseca e extrínseca não são necessariamente excludentes, pois é impossível o indivíduo envolver-se numa situação sem pensar no resultado, sempre há uma recompensa pessoal. Assim como as experiências anteriores, as recompensas geradas e os valores atribuídos fazem com que o interesse seja cada vez mais interiorizado. Sendo assim, conclui-se que há sempre um componente intrínseco e um extrínseco associados na motivação e, diante dessa constatação, o autor afirma ser a favor do uso criterioso de incentivos externos para conduzir a emergência do interesse.

Analisado o que alguns teóricos têm dito sobre a existência de uma motivação prévia para o aprendizado, em geral, e de línguas, especificamente, bem como sobre como ela poderia ser classificada, propomos a discussão desse tema e sua relação com as atividades de aprendizado, visto que elas são de suma importância neste estudo.

1.2.4. A Motivação e sua Relação com as Atividades de Aprendizado

Conforme relatado anteriormente, a motivação é considerada um construto multifacetado (Oxford, p. 1999) sendo “*impossível empreender um estudo que abranja todas as suas variáveis*” (Campos-Gonella, 2007, p.66).

Nesse sentido, Dweek e Elliott (1983, *apud* Bzuneck, 2001a) afirmam que um dos papéis de qualquer teoria motivacional é focalizar um aspecto ou variável que se

considere relevante para a compreensão da motivação esclarecendo os seus mecanismos de funcionamento.

Isso posto, selecionamos como objeto de estudo a variável motivacional relativa às tarefas de aprendizado, em outras palavras, o material didático utilizado pelo professor na sala de aula de língua estrangeira, uma vez que *grande parte do tempo na escola é destinado às tarefas ou atividades de aprendizagem* (Guimarães, 2001b, p. 81).

Assumindo a motivação intrínseca como a mais favorável para que o aprendizado ocorra, conforme atestam autores como Pintrich e Schunk (1996), Stipek (1998), Gardner (1985), entre outros, passaremos a discutir as características apontadas por alguns teóricos como desejáveis em uma tarefa, a fim de que ela potencialize esse tipo de motivação.

Segundo Guimarães (2001b), a aproximação e o envolvimento em uma tarefa dependem de como o aluno a percebe, isto é, de como ele vê nela projetada a sua capacidade de realização, os seus sentimentos de satisfação, tédio ou ansiedade, o valor atribuído à realização dela ou à habilidade e conhecimento que ela suscita.

A autora declara que uma atividade é motivadora para o aluno quando:

a) percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão é possível (Guimarães, 2001b, p.81).

Além de salientar a necessidade de exposição para o aluno dos objetivos e significados da tarefa, Guimarães (2001b) também o faz com relação à diversificação de atividades de aprendizado. É favorável à motivação a diversificação tanto na apresentação da tarefa quanto na resposta por ela exigida, assim como na organização do aspecto físico da sala e na disposição dos alunos.

No que diz respeito aos cuidados no que se refere à diversificação das tarefas, elas podem atingir maior número de alunos em seus gostos e habilidades, além de evitar que bons ou maus resultados se repitam a ponto de causar um sentimento de estabilidade e/ou incontrolabilidade de seus próprios resultados.

De acordo com Stipek (2002 apud Campos-Gonella, 2007), o objetivo básico de um professor deve envolver a criação de um programa instrucional que desenvolva o desejo intrínseco de aprender do aluno, que foque o aprendizado, o entendimento e o domínio como metas, tornando menos importantes as recompensas externas.

A partir do programa instrucional, a autora recomenda o desenvolvimento de tarefas de acordo com as seguintes características visualizadas a seguir:

1) Tarefas com exigências e propósitos claros ao aluno, melhor dizendo, é preciso que ele saiba quais habilidades a tarefa se propõe a desenvolver e o significado dessas habilidades no mundo “real”, fora da escola. Segundo a autora, esse princípio é comumente violado, embora possa ser mais facilmente implementado se as tarefas propostas em sala de aula forem similares às aquelas encontradas fora da escola.

2) Tarefas desafiadoras, ou seja, tarefas em que haja uma discrepância moderada entre o que o aluno tem que fazer e o que ele é capaz de fazer. A motivação intrínseca está intimamente relacionada com o sentimento de competência, o qual é ativado quando o indivíduo consegue realizar, em outras palavras, completar uma tarefa, o que só será possível se o desafio não estiver além de suas habilidades. Por outro lado, uma tarefa pouco desafiadora, que não exija esforço real, é rápida e desalentadamente realizada, assim como os resultados nela obtidos são pouco valorizados pelo aluno (Stipek, 2002 apud Campos-Gonella, 2007, p.68).

A dificuldade de se propor atividades apropriadamente desafiadoras em classes heterogêneas é evidente, porém, Stipek (op. cit.) propõe saídas para isso: viabilizar que cada aluno perceba o desenvolvimento de suas próprias competências, permitir que os alunos realizem as tarefas em ritmo próprio podendo trabalhar colaborativamente em projetos que envolvam diferentes habilidades, promover tarefas que possam ser resolvidas em variados níveis de complexidade, oferecer trabalhos que envolvam problemas bastante fáceis e bastante difíceis para que todos tenham acertos e erros não permitindo completa frustração ou completa satisfação e dar tarefas adicionais de caráter prático aos que primeiro finalizarem seus trabalhos. Sendo importante que todos, em algum momento, participem delas, ainda que fiquem com maior responsabilidade quanto à sua realização os alunos que mais frequentemente a ela se dediquem.

Adicionamos as tarefas destacadas anteriormente às aquelas que segundo Stipek (2002):

- envolvam trabalho intelectual, isto é, que requeiram organização, negociação e solução de problemas, os quais devem ser explicados, justificados e propostos a partir de grandes temas, não de conceitos fragmentados, pois isso pode inibir conexões e análises mais profundas sobre o que é estudado, e devem ainda exigir criatividade na resolução. Atividades de memorização, de aplicação de regras, sobre tópicos isolados e cujas respostas sejam sim ou não são, portanto, preconizadas.
- geralmente resultam em um produto que é fruto de diferentes esforços e atividades, tais como: planejamento, desenvolvimento de estratégias, pesquisa, experimentação, trabalho artístico, manipulação de materiais, observação, análise, sumarização, entre outros. As tarefas podem se encontrar unidas em um grande e longo projeto.
- requeiram participação, exploração e experimentação. As atividades em que os alunos se encontram ativos são mais motivadoras porque promovem a curiosidade e o prazer, todavia, Stipek (op. cit.) chama atenção para o fato de que deve haver sempre uma instrução inicial e que o aluno não deve, em meio à diversão, perder o foco no conceito que está sendo estudado. Dentre essas atividades estão os jogos e as dramatizações.
- envolvam novidade, surpresa e fantasia. Em geral, a fantasia (cores), o suspense, o mistério, o cômico e o musical agradam mais às crianças, no entanto, nada impede que eles sejam utilizados com adultos para despertar o entusiasmo, em especial nos momentos de preparação para a atividade (*warm up*). Também nesse caso é preciso que não se perca o foco no objetivo do trabalho em meio às informações acidentais.
- são adequadas aos interesses do aluno. Quando o aluno realiza algo que considera interessante, sua compreensão é melhor e seu aproveitamento é mais duradouro, isto posto, é importante que o professor permita ao aluno fazer escolhas, que utilize exemplos e aplicações próximas à realidade e interesse do aluno – em especial que aplique, inicialmente, conceitos novos e abstratos a conceitos familiares e concretos – e que incentive o aluno a emitir opiniões.
- definidas como colaborativas. As tarefas colaborativas costumam ser bastante motivadoras e por isso podem ser usadas tanto em atividades específicas quanto em tarefas multidimensionais de um projeto, em pares ou em grandes grupos. Nesse caso, é de suma importância que o professor se certifique de que o trabalho está equitativamente distribuído.
- conhecidas como variadas. A variedade constante no formato das atividades promove altos índices de motivação e, segundo a autora, pequenas mudanças podem surtir grandes efeitos.

Ainda em relação às tarefas, Dörnyei (2001) afirma que há quatro condições a serem observadas na tarefa: 1) o interesse, que está relacionado com a curiosidade e o desejo de conhecimento do ser humano; 2) a relevância, relativa ao quanto o aluno

considera a instrução consoante com suas necessidades, valores e objetivos; 3) a expectativa, referente à possibilidade de sucesso, à autoconfiança e à auto-eficácia e que, em sala de aula, está diretamente relacionada com as percepções do aluno quanto ao nível de dificuldade da tarefa, à quantidade de esforço exigido, à assistência e instrução disponíveis, ao modo de apresentação da tarefa e à familiaridade para com ela; e 4) a satisfação, relativa ao resultado da atividade e recompensas extrínsecas (elogios, notas) e intrínsecas (aproveitamento, orgulho) que ele proporciona.

Podemos associar as tarefas à utilização de material autêntico desenvolvido neste trabalho que, segundo Peacock (1997, p.146) é *produzido para atender algum propósito social na comunidade lingüística, ou seja, não produzido para aprendizes de L2*. O autor defende a utilização desse tipo de material em virtude dele poder estimular o engajamento, a concentração e o envolvimento na atividade, o que pode resultar em uma motivação favorável ao aprendizado.

Nesse ponto, encerramos as considerações sobre as características apontadas como pertinentes às teorias motivacionais no que diz respeito ao desenvolvimento e análise deste trabalho. Associamos a ela à teoria de gênero discursivo, a fim de traçarmos as possíveis relações entre esses construtos teóricos analisados nas produções escritas dos alunos participantes.

1.3. Gênero discursivo

Apresentamos neste item alguns conceitos e discussões sobre a noção de gênero discursivo, tema que compõe, juntamente com autenticidade, motivação e habilidade escrita, os pilares fundamentais desta pesquisa.

Para o pilar teórico em questão, adotamos como conceito a proposta de Swales (1990), que o reconhece em sua obra como um construto de difícil aceção, sendo que em nenhum momento é apresentada uma definição de gênero que se poderia chamar simples e direta (Swales, 1990, p.33).

De acordo com Augusto-Navarro (comunicação pessoal), Swales propõe um modelo pragmático de organização de artigos científicos, uma vez que aprofundou e descontinuou a teoria sobre gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de línguas, tendo em mente auxiliar estrangeiros no desenvolvimento, sobretudo da escrita, em

contextos acadêmicos.

Apesar da dificuldade na proposição de uma teoria precisa acerca do que é o gênero discursivo, podemos encontrar em Swales (op.cit) uma definição relativamente concisa, acerca desse tema, apresentado a seguir.

Um gênero é composto por uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros (especialistas) da comunidade discursiva afiliada, e conseqüentemente constituem a razão (motivo) de existência do gênero. Essa razão de ser molda a estrutura esquemática do discurso e tanto influencia quanto restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é ao mesmo tempo um critério privilegiado e aquele que opera para manter o escopo de um gênero como aqui concebido estreitamente focado em ações retóricas comparáveis. Além do propósito, exemplares de um gênero possuem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as (muito) prováveis expectativas são contempladas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva (afiliada). Os nomes de gêneros herdados e produzidos por uma comunidade discursiva e importados por outras constituem valiosa comunicação etnográfica, mas tipicamente necessitam de maior validação.⁴⁹(Swales, 1990 apud Augusto-Navarro, 2002).

Com base na definição de Swales, compreendemos gênero discursivo como um tipo de interação praticado por uma comunidade discursiva específica, que possui propósito(s) comunicativo(s) específico(s) – que moldam a estrutura esquemática do discurso – restringindo, conseqüentemente, as escolhas de conteúdo e estilo, sendo em sua totalidade focado em ações retóricas comparáveis. Assim, além do propósito comunicativo, textos de um mesmo gênero possuem padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

A noção de gênero envolve um conceito importante. Trata-se da comunidade discursiva. Conforme Swales (1990), ela pode ser classificada em seis tópicos que se

⁴⁹ Texto traduzido a partir do seguinte texto original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by the discourse communities, and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (Swales, 1990, p.58)

integram. São eles:

- 1) vastos objetivos públicos em comum;
 - 2) com mecanismos de comunicação entre os seus membros;
 - 3) que utiliza os seus mecanismos de participação para, antes de qualquer coisa, oferecer informação e avaliação (*feedback*);
 - 4) que faz uso e, conseqüentemente, possui um ou mais gêneros na comunicação de seus objetivos;
 - 5) além de possuir gêneros próprios, deve ter adquirido um certo léxico específico e, por fim,
 - 6) deve possuir uma quantidade considerável de membros com grau adequado de conteúdos relevantes e competência discursiva.
- Swales (1990, p.24).

A noção de comunidade discursiva está presente também nos trabalhos de outros pesquisadores que discutem o conceito gênero discursivo, entre eles, podemos citar Miller (1984 – *apud* Orlokowski & Yates, 1994). Segundo o estudioso, o propósito comunicativo de um gênero não está atrelado à razão que um único indivíduo tem para se comunicar, mas a um propósito, construído, reconhecido e reforçado em uma comunidade.

No que diz respeito à organização textual, mesmo antes de se falar em análise de gênero discursivo no ensino de línguas, Allen & Widdowson (1974 *apud* Augusto-Navarro, 2002) já chamavam a atenção dos profissionais envolvidos com o ensino e pesquisa na área de inglês instrumental (internacionalmente chamado de ESP) para a necessidade de se ensinarem funções retóricas que contribuíssem para a coerência do discurso. Porém, a abordagem de ensino de ESP com base na noção de gênero tal qual a temos atualmente foi iniciada no começo da década de 1980, com os trabalhos de Swales (1981) que, a partir de um estudo pioneiro, desenvolveu a análise de textos para além dos fatores gramaticais e mostrou um aspecto mais global na estrutura textual, chamando atenção para a organização retórica nos artigos científicos.

Em sua análise, Swales constatou que a introdução nesses artigos é tipicamente composta de quatro movimentos retóricos, cada um deles com uma função distinta. No primeiro, o autor estabelece o campo da pesquisa, mostrando ao leitor a centralidade do estudo ou referindo-se ao estado de conhecimento atual na área de pesquisa. No segundo, é apresentado um resumo dos estudos (anteriores) relevantes para a área, enquanto o terceiro prepara o cenário da pesquisa que está sendo apresentada, quer seja mostrando um espaço ainda não ocupado por pesquisas prévias ou uma falha no estado de conhecimento atual na área. O quarto movimento retórico introduz o projeto em

questão através da explicação do seu propósito ou da apresentação de uma descrição do estudo.

O modelo de Swales foi revisto pelo próprio autor (Swales, 1990), e a estrutura da introdução de artigos científicos passou a ser composta por três movimentos retóricos, ao qual ele chamou *CARS model (create a research space)*. Esse último modelo ganhou grande reconhecimento e prestígio na área de ESP. Não discutiremos esse trabalho neste estudo por se tratar da estrutura de um tipo de texto diferente do analisado nesta pesquisa, mas disponibilizamos o modelo proposto pelo autor em anexo (ver Anexo F).

Contudo, o primeiro modelo *swalesiano* foi, conforme discutido, pioneiro, sendo seguido por muitos outros pesquisadores. Além disso, de acordo com Augusto-Navarro (2002),

(...) não se pode deixar de reconhecer que foi a partir desse trabalho, em razão, sobretudo, das observações teóricas do autor sobre a natureza do gênero para a área de ESP, que passaram a ser desenvolvidas várias inovações tanto na pesquisa como no ensino de língua instrumental. (Augusto-Navarro, 2002, p.25)

O principal tributo que se deve a esse estudioso é o abandono de discussões gramaticais intermináveis que prejudicavam o sucesso do ensino da modalidade escrita da língua inglesa a estrangeiros, uma vez que se busca uma análise textual mais global não limitada à gramática.

No ano de 1993, encontramos o trabalho de Bhatia que, assim como Swales, apresenta a ideia central de que o gênero discursivo está diretamente relacionado ao propósito comunicativo que o autor do texto tem para com uma determinada comunidade discursiva.

Motta –Roth (1995), por sua vez, aborda os diversos tipos de gêneros e elucida que gêneros diferentes devem possuir determinados padrões de características textuais, assim como contextuais. Ela esclarece que esses padrões se referem ao uso que os produtores de texto fazem da língua de modo a alcançar certos propósitos comunicativos levando em consideração a situação com a qual os gêneros estejam associados.

Para Yates & Orlikowski (1992), os gêneros tanto modelam os atos de comunicação como são modelados pelos mesmos. Para elas, gênero é um conceito literário e retórico que descreve tipos de discurso amplamente conhecidos,

caracterizados por convenções linguísticas de forma e conteúdo.

Considerando as discussões teóricas que englobam o gênero discursivo, adotamos e compreendemos esse conceito como:

(...) um parâmetro de cunho social a ser seguido na produção de textos em função do(s) propósito(s) comunicativo(s) do escritor em associação com a expectativa do leitor, levando em consideração o universo cultural e a comunidade discursiva aos quais ambos pertencem, sendo que o(s) propósito(s) comunicativo(s) em associação com a expectativa do leitor com relação a como esse(s) propósito(s) deva(m) ser apresentado(s) delimita(m) em certo grau a forma e o conteúdo textual (Augusto-Navarro, 2002, p.26).

De acordo com a definição adotada acerca de gênero discursivo, é possível aproximarmos esse construto teórico com autenticidade, visto que ambos apresentam pontos em comum, tais como: as interações entre autor e leitor e os universos culturais de uma comunidade discursiva.

Assim, acreditamos na possibilidade de relacionarmos esses dois pilares teóricos, a partir da introdução e utilização de textos autênticos que privilegiam o gênero notícias de jornal, discutido a seguir.

1.3.1. Gênero notícias de jornal

São muitos os gêneros discursivos presentes no jornal, entre eles, podemos citar: anúncio classificado, anúncio publicitário, artigo, carta do leitor, charge, crônica, tira, editorial, entrevista, manchete, notícia, entre outros.

Neste trabalho, propomos enfatizar o gênero notícias de jornal que, entre outros aspectos, é caracterizado por relatar fatos do cotidiano considerados relevantes não apenas pela divulgação de acontecimentos, mas por contribuir para a construção de visão de mundo.

Conforme Faria e Zanchetta (2005), notícias são informações sobre um acontecimento, considerado por quem a publica importante ou interessante para ser mostrado a determinado público.

Em outras palavras, *“notícia é medicina, saúde, ambiente, informática”* (Guimarães, 2001, p. 19) composta de acontecimentos presentes nas esferas científicas e tecnológicas da sociedade noticiadas apenas *“se estiverem relacionados aos cuidados com a vida humana e com o desenvolvimento tecnológico, pois o conhecimento em si (e em toda a sua amplitude) não é notícia, não é acontecimento para a grande imprensa”* (Guimarães, 2001, p.9).

Dessa maneira, compreendemos que não é toda e qualquer informação que pode ser transformada em notícia, visto que ela deve ser atual, de interesse público e de relevância social.

Para Faria e Zanchetta (2005), características como ineditismo, atualidade, veracidade e o potencial *“importância ou interesse”* que ela pode ter para uma dada parcela da sociedade configuram a existência ou não da notícia.

Ao tornar acontecimento em notícia, o *“(...) meio de comunicação deve assegurar sua função de fórum, portanto, deve publicar pontos de vista, especialmente se forem opostos”* (Bertrand, 1999, p. 158). Para isso, os conteúdos noticiados devem ser construídos a partir da utilização de recursos como *“a localização do tema no tempo e no espaço compartilhado com o leitor”* (Guimarães, 2001, p. 13).

Nesse contexto, a mídia atua como um instrumento poderoso, capaz de mobilizar e engajar os indivíduos em diferentes setores, entre eles, sociais, científicos e políticos, por meio da introdução e debates das informações veiculadas por ela, uma vez que *“cabe ao público o direito de conhecer os fatos e as opiniões”* (Cornu, 1998, p. 52), que podem ser *“expressos pelo recurso da citação”* (Cornu, 1998, p. 99) como as notícias de jornal.

O jornal é constituído por uma mistura de configurações ou tipos de escrita (argumentativa, dissertativa, narrativa e descritiva) que englobam uma gramática que é exclusiva à prática jornalística. Além disso, relações internas entre as partes, seções ou cadernos apontam para intertextos, caracterizados pelas relações entre palavra e imagem, que podem enriquecer a leitura. Ele também acompanha o desenrolar dos acontecimentos do dia, trazendo possibilidades de atualização de conhecimentos, novos posicionamentos, análise e crítica, conforme afirma Silva (2007a).

Lage (2006) também define como característica da notícia sua construção retórica referencial ao tratar dos fatos que configuram o mundo. Além disso, para o autor a notícia é axiomática, ou seja, afirma-se como verdadeira: não argumenta, não constrói silogismos, não conclui nem sustenta hipóteses. A única argumentação

permitida na notícia é aquela reproduzida de outro texto (de um depoimento, por exemplo).

Dessa maneira, segundo Lage (op.cit), a notícia não questiona, afirma; não contrapõe formulações contraditórias, embora possa apresentá-las; não investiga causas ou consequências, mesmo que possa ser o resultado de uma investigação.

Bahia (2005) adiciona às características do jornal os critérios de noticiabilidade utilizados que devem ser padronizados, regulamentados e institucionalizados nas redações dos jornais, muitas vezes, subordinados às relações de mercado e políticas sem desconsiderar a responsabilidade social, cultural, ideológica presentes na produção.

Ao tratar do caráter impessoal atribuído à notícia, Lage (2006) afirma que essa impessoalidade nos meios de comunicação atuais é apenas aparente. A notícia pode não refletir as crenças e perspectivas do indivíduo, mas pode refletir as crenças e perspectivas da coletividade que a produz. Outro importante aspecto apontado pelo mesmo autor é a maneira como se dá a produção de notícias.

De acordo com Lage (op.cit), o desenvolvimento de notícias acontece por meio do processamento de um texto, já que, frequentemente, o jornalista (autor da notícia) toma conhecimento dos acontecimentos através de outros tipos de discurso, os chamados “textos-fonte”, constituídos por informes de outros meios. Além disso, os próprios acontecimentos das notícias são, muitas vezes, de natureza textual, tais como: declarações de autoridades, debates no congresso, negociações, cartas, ou outras formas de discurso público envolvendo pessoas, organizações ou países.

Em cada fase dessa cadeia textual, os acontecimentos são codificados e recodificados, sendo incorporadas as ideologias de cada locutor ou instituição.

Assim, para assegurar mínimo de objetividade na seleção da pauta do que deve ser noticiado, são adotados alguns parâmetros que tentam apreender o que seria de interesse público, como a atualidade, proximidade e fatos raros e inéditos deflagrados no cotidiano da sociedade.

Dadas as características que configuram as notícias de jornal, passamos a discutir alguns conceitos acerca da presença do jornalismo e do jornalista no seu desenvolvimento.

1.3.2. A presença do jornalismo e do jornalista no desenvolvimento de notícias

O jornalismo é exercido por agentes específicos, entre eles, a mídia, veículo de comunicação social, que de acordo com Bahia (2005) deve ser vista como:

(...) organização empresarial com estrutura e fluxograma definindo funções, responsabilidades e hierarquias como em qualquer outra empresa do mercado. Por mais romântica e imbuída de responsabilidade social que sejam, elas têm fluxo de caixa, folha de pagamento, margem de lucro e todos os demais mecanismos exigidos pelo exercício contábil das pessoas jurídicas. Suas ações são regidas por metas e estratégias de marketing estabelecidas pelo presidente, superintendente e corpo de acionistas, se for o caso. (Bahia, 2005, p.62).

No trato com a notícia, o jornalismo busca se legitimar de acordo com alguns princípios gerais, destacados por Bahia (op.cit). São eles:

(...) objetividade (ou seja, tenta relatar os fatos da maneira como foram observados, com o máximo de impessoalidade possível, contemplando todas as eventuais versões antagônicas envolvidas), a periodicidade (sem a qual não se pode falar de jornalismo, ou seja, de uma relação de cumplicidade estabelecida num tempo predeterminado em que o veículo é publicado/exibido e o leitor/audiência o consome), a segmentação (uma realidade cada vez mais presente num mercado global de informações cada vez mais rápido e saturado) e a especialização (que surge e cresce em resposta a tal mercado global por tudo isso cada vez mais exigente) (Bahia, 2005, p.61-62).

Nesse veículo de comunicação social, trabalha o jornalista, profissional do qual se espera especialização técnica acadêmica, embora nos dias atuais muitos sejam os questionamentos acerca da necessidade ou não desse tipo de formação, embasada nas ciências humanas e na ética.

Além da mídia e do jornalista, englobam os veículos de comunicação social o público, por vezes chamado leitor, ouvinte, telespectador ou internauta, que tem o *“poder de fechar as portas das empresas jornalísticas, desempregando seus profissionais, apenas mudando de canal ou deixando de comprar um jornal ou revista”* (Bahia, 2005, p.62).

Associamos ao jornalismo, aos jornalistas e ao público a dialética entre o fato e o seu relato, a qual encontramos a notícia, construída a partir das exigências dos agentes que determinam o que vai ser publicado, com que destaque e enfoque. Esses agentes são considerados por Bahia (2005) como filtros, sendo eles de dois tipos. Os internos são aqueles exercidos pela cadeia produtiva de uma redação, que vai do chefe de reportagem ao jornalista, redator, revisor, editor e até mesmo o dono do jornal. Já os filtros externos são representados pelos leitores ou espectadores, anunciantes ou agentes publicitários, acionistas da empresa e o próprio governo, que detém uma parte das verbas publicitárias e das concessões públicas de frequências de rádio e tevê, além de regulamentar as taxas de importação de papel e tinta para os jornais.

Nesse contexto, a escolha do assunto abordado na notícia é determinada pela pauta, produzida internamente pelo chefe de reportagem, editores e jornalistas ou externamente, pelas agências de notícia, assessorias de comunicação, cartas do leitor, governos e instituições.

O desenvolvimento da pauta pode englobar assuntos e interesses diversos que, por sua vez, podem ser divulgados por meio de um texto informativo que:

(...) tem tão somente a intenção de informar, através de uma nota ou notícia mais elaborada, uma entrevista ou perfil de personalidade- ou ainda opinativo- através do qual é transmitida opinião do veículo (editorial), dos seus profissionais ou colaboradores (colunas, artigos, crônicas e resenhas) e do público de uma maneira geral. (Bahia, 2005, p.64-65).

Após destacarmos o jornalismo e o jornalista na construção das notícias de jornal, propomos, no item a seguir, uma discussão sobre o estilo jornalístico.

1.3.3. O estilo jornalístico

Segundo Bahia (2005), *“em geral, a linguagem de que se vale o texto jornalístico é simples, descritiva e de fácil entendimento, lançando mão-consequentemente - de um vocabulário não muito extenso ou sofisticado”* (Bahia, 2005, p.63).

Em razão desse estilo, algumas características próprias são adotadas como a maneira direta de narrar eventos por meio da utilização de substantivos e verbos que expressam ações diretas como fazer, ir e dizer. Além disso, notamos também a utilização de traço descritivo e algumas vezes numérico, os quais são possíveis quantificar informações exatas que podem ser ilustradas em figuras e tabelas.

Em outras palavras, são características do estilo jornalístico:

(...) a clareza (objetividade, simplicidade), síntese (condensar elementos, tornando-os mais intensos, diretos e objetivos), força (impacto, por omissão ou realce, de aspectos combinados para produzir o efeito desejado, aguçando a curiosidade de maneira emotiva ou racional), novidade (inérito, original e imprevisto, surpreende e apresenta novos ângulos e abordagens do já conhecido) e tensão (que cria o clima, mantém o suspense, atiza a curiosidade e conduz ao clímax). (Bahia, 2005, p.64).

Dessa maneira, consideramos que é por meio do estilo escolhido e das intenções inerente a ele, que a notícia pode anunciar, relatar, informar, registrar, divulgar, documentar, enunciar, narrar, orientar, interpretar, emitir opinião e até mesmo denunciar, fiscalizar, protestar e educar.

Associamos ao estilo jornalístico às discussões sobre reportagem e os esquemas narrativos.

1.3.4. A reportagem e os esquemas narrativos

No cenário jornalístico, podemos encontrar as reportagens, assinadas muitas vezes pelos jornalistas de um jornal que reúnem informações e divulgam-nas por meio da mídia.

Uma reportagem jornalística pode ser dissertativa quando expõe, explica ou interpreta ideias; narrativa ao expressar mudanças, movimentos, conflitos e evolução ou descritiva ao descrever um momento, uma situação, um panorama ou um local.

Quanto ao estilo, ela pode ser objetiva, direta ou ainda subjetiva, comentada. Essa diferenciação pode ser verificada nos tipos de reportagens, entre elas a reportagem-

conto (que envolve fatos reais, narrados diretamente ou através de testemunhos que se configuram em narrativas factuais, de ação ou documental, com personagens e conflitos), a reportagem-crônica (que descreve circunstâncias, ambientes e situações; traz narrativa opinativa, de crítica social, comportamento, cultural, etc., mas que não envolve necessariamente fatos reais, mas desejos e aspirações) e o livro- reportagem (que deve envolver extenso e cuidadoso trabalho de pesquisa).

Para Bahia (2005), tanto nas notícias como nas reportagens,

(...) o jornalista lança mão de alguns esquemas narrativos, que são tradicionalmente descritos como a pirâmide invertida (os fatos são reportados por ordem de importância, primeiro os considerados mais relevantes, essenciais ao entendimento da notícia, seguindo-se os detalhes ou complementos), os blocos informativos (a sequência de informações é apresentada em blocos, divididos por intertítulos, capítulos, boxes, matérias pequenas ou ainda links no material on line), cronológico (os fatos são apresentados por ordem de acontecimento, na sequência em que ocorreram) ou dialético (utilizando um esquema argumentativo que apresenta uma tese e sua antítese, em busca de uma síntese). (Bahia, 2005, p.66).

De acordo com a pirâmide invertida, a leitura da notícia pode se tornar mais rápida, uma vez que ela pode ser resumida nos primeiros parágrafos sem perder o caráter informativo, facilitando o trabalho de edição quando é preciso inserir o texto escrito no espaço gráfico disponibilizado pela diagramação.

Associamos a leitura rápida de uma informação à construção das manchetes, destaca no próximo item.

1.3.5. Manchetes de jornal

Por meio da construção de uma manchete (título colocado em destaque na parte acima do texto presente no jornal), é possível antecipar e resumir uma notícia, além de chamar a atenção do leitor, instigando-o à leitura da matéria.

De acordo com o tamanho (em termos técnicos, o corpo da letra) e posição, as manchetes destacam a informação e por isso devem ser atraentes, originais, precisas e capazes de sintetizar adequadamente a informação ou fato a ser narrado. Para produzi-

la, o redator “*deve se valer de sua capacidade de síntese e, sempre que possível, usar termos em ordem direta (sujeito, verbo e complemento)*” (Bahia, 2005, p.62), preferindo “*os substantivos aos adjetivos, que são muito perigosos em jornalismo, já que sugerem valor, levantam suposições*”. (Bahia, 2005, p.67)

Para Bahia (2005), por meio das manchetes, é possível construir frases de efeito que tem o mérito de chamar a atenção para reportagem, podendo ser incluída a ela fotos, figuras e tabelas que, por sua vez, ilustram o fato destacado. Em geral, a diagramação de um periódico impresso envolve um conjunto harmônico de elementos textuais, fotográficos e ilustrativos disponibilizados com o objetivo de facilitar e aguçar a leitura do leitor.

Associamos à leitura simplesmente para informação ou entretenimento o trabalho com gênero notícias de jornal no ambiente educacional, discutido no próximo item.

1.3.6. Gênero e ensino

Neste item, propomos a discussão acerca da introdução do gênero na escola e sua relação com a prática docente.

De acordo com Faria (2006), o interesse em levar o jornal à sala de aula como instrumento pedagógico tem crescido no Brasil, por meio de propostas desenvolvidas pelas Secretarias da Educação, jornais e TVs educativas que têm apresentado programas sobre o assunto ou organizado cursos de atualização para os professores, especialmente para aqueles que atuam no ensino de Língua Portuguesa.

Notamos também que em diferentes partes do mundo, há programas que incentivam o uso de jornal no ambiente educacional. Entre eles, podemos citar as entidades e organizações dedicadas a esse tema como o Centro de Ligação de Ensino e dos Meios de Informação (CLEMI) na França e o Newspaper Education (NIE) nos Estados Unidos. No Brasil, a principal organização empenhada nessa tarefa é a Associação Nacional de Jornais (ANJ), que oferece publicações que englobam o ensino e a aprendizagem por meio da utilização de jornal em sala de aula, além de fornecer orientações a prática docente e apoiar discussões e debates acerca desse tema através da realização de fóruns e congressos.

Destacamos ainda os trabalhos na área de educação como os de Azevedo (2010), que investiga a partir de um estudo de caso quais são as contribuições que a leitura e utilização do gênero notícias de jornal nas aulas de Língua Portuguesa podem acarretar na interpretação e produção textual de alunos da 7ª série de um colégio Estadual do Paraná.

De acordo com os resultados da pesquisa, Azevedo (op.cit) revela que o uso do jornal durante as aulas estimulam *“os educandos a refletirem sobre temas atuais, a exercitar as capacidades de atenção, síntese, comparação e análise, melhorando o poder de argumentação e senso crítico”* (Azevedo, 2010, p.18).

Por meio da introdução e do desenvolvimento de atividades com jornais na sala de aula, Faria (op.cit) enfatiza a possibilidade de se estabelecer laços entre a escola e a sociedade, destacando o jornal como fonte primária de informação, formador de opinião que registra os fatos e acontecimentos da história.

Adicionamos ao caráter informativo do jornal a sua função como formador do cidadão, que ao entrar em contato com as reportagens pode se informar e se posicionar em relação aos fatos do dia-a-dia, conforme propõem Paroli e Almeida (2008).

Dessa maneira, acreditamos que o jornal pode ser utilizado como fonte de informação significativa e atualizada, configurando elo entre o leitor e a realidade.

De acordo com Silva (2001) as notícias contidas no jornal se trabalhadas pelo professor na sala de aula podem se tornar instrumento socializador e possibilitador de uma educação baseada na cidadania.

Além disso, segundo Vieira (2002), a utilização do jornal permite promover interdisciplinaridade, já que cada disciplina encontra seu conteúdo representado nas matérias jornalísticas. Desse modo, o emprego do jornal como recurso didático serve para que o aluno seja capaz de fazer inferências sobre o que lê e as atividades que desenvolve em sala de aula ou fora dela, uma vez que a leitura de jornais pode ser considerada um exercício intelectual, no qual crianças e jovens são envolvidos em um sistema de aprendizado crítico, como propõe Cheida (2007).

O caráter pedagógico da utilização do jornal na sala de aula envolve processo de socialização dos alunos, que além das interações sociais podem adquirir habilidades e conhecimentos por meio da interpretação da linguagem jornalística e das suas formas de uso como a diagramação.

Silva (2007b) e Viana (2002) propõem que o trabalho com os jornais como material didático deve alertar os alunos para algumas “armadilhas” dos textos

jornalísticos, incluindo o posicionamento ideológico contido neles que podem gerar simulações, manipulação, e, conseqüentemente, afastamento dos fatos concretos e reais. Nesses termos, Silva (op.cit) assevera que cabe ao professor fornecer aos alunos subsídios para que façam leitura crítica do mundo real, dos fatos concretos, inserindo os diferentes pontos de vista da sociedade.

Todavia, Oliveira (2010) destaca o despreparo dos professores em abordar e utilizar os conceitos de gêneros em sala de aula que, juntamente com letramento, pode ser encontrado nos debates educacionais dos dias atuais.

Embora o tema letramento não seja desenvolvido neste estudo, consideramos relevante mencioná-lo brevemente dada a sua importância para a inserção do gênero no ambiente educacional, visto que, conforme Oliveira (2010), o ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. Nesse contexto, Oliveira (op,cit) menciona a presença dos temas “letramento” e “gênero textual” nas discussões realizadas pelos professores, como verificamos a seguir:

(...) se por um lado, podemos confirmar que os professores passaram a falar, por exemplo, de noções como ‘*letramento*’ e ‘*gênero textual*’, graças à divulgação desses termos pelos PCNs e ao impacto de processos formativos oferecidos aos professores, por outro lado, a mobilização desses saberes no contexto de sala de aula mostra-se problemática. (Oliveira, 2010, p.327)

A partir da exposição do trecho citado, podemos inferir o impacto das propostas contidas nos PCNs (1998), bem como na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) na prática e nas discussões dos professores, visto que eles enfatizam o trabalho com os gêneros textuais no contexto de sala de aula.

Todavia, nesse contexto, Oliveira (2010) ressalta que o professor “*acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados*” (Oliveira, 2010, p.327).

No que diz respeito aos gêneros textuais, a compreensão deflagrada pelos professores é “(…) *a de que estes são unidades textuais dadas, estáticas,*

descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas” (Oliveira, 2010, p.328).

Compreendemos, porém, que a concepção de gênero não o constitui em um fenômeno simples, uma vez que ele envolve uma rede de variáveis que operam juntas, tornando-o complexo e multifacetado e de difícil assimilação, conforme afirma Johns (2002).

Para Oliveira (2010), o despreparo dos professores em trabalhar com gêneros em sala de aula acontece devido à falta de consenso presente nas diferentes abordagens de ensino apresentadas e pouco compreendidas. Assim, *“os professores continuam estabelecendo a indevida correspondência entre gênero e tipo textual, apesar de se ampararem no discurso de que estão ensinando gêneros”*. (Oliveira, 2010, p 331.).

Além do incentivo dos PCNs (1998) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) para o desenvolvimento dos gêneros em ambiente educacional, podemos encontrar alguns estudiosos que também defendem seu ensino, argumentando que eles são instrumentos de mudança social e empoderamento (Christie, 1999; Rothery, 1996 apud Oliveira, 2010).

Outros, no entanto, apresentam um posicionamento diferente acerca das maneiras de ensinar gêneros, enfatizando o ensino prescritivo e formalístico, por meio de uma “pedagogia de imersão” (Kern, 2000 apud Oliveira, 2010), na qual é ensinada aos alunos quais estruturas podem ou não ser produzidas por meio deles.

Segundo Oliveira (2010), ao entender que os gêneros são os elementos estruturadores da vida social, compreende-se que é a prática social o componente orientador para o trabalho didático com eles na sala de aula. Assim, para a autora a natureza multiforme dos gêneros nos coloca a frente de algumas questões: *“Os gêneros podem ser ensinados?” Se podem, que sentidos devemos atribuir à palavra ‘ensino’?”*(Oliveira, 2010, p. 340)

Para a autora (2010), é possível encontrarmos respostas as indagações mencionadas se

(...) entendermos ‘ensino’ como ‘instrução’, é evidente que *não* poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual – os textos –, e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa

verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem (DEVITT, A; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A., 2004) ou, conforme a proposta de Swales (1998), num trabalho ‘textográfico’. Revelam-se como uma alternativa produtiva para o trabalho com os gêneros, na direção descrita, os ‘projetos de letramento’, nos quais “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (Kleiman, 2000, apud Oliveira, 2010, p.340)

Em relação à utilização dos gêneros textuais nas escolas, Oliveira (op.cit) destaca a compreensão desse conceito nas variadas tendências teóricas e sua articulação com a audiência a qual ele se destina, uma vez que diferentes concepções de gênero podem resultar em práticas diversificadas de ensino. Nesse sentido, o trabalho com gêneros requer uma organização curricular flexível, dinâmica, voltada para a realidade local, que respeite os interesses e as necessidades dos agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender.

De acordo com Auerbach (1999 apud Oliveira, 2010), ao ensinar gênero é possível desenvolver a escrita que, por sua vez, pode ser desenvolvida a partir de diversas abordagens de ensino orientadas em diferentes funções, tais como: a abordagem funcional e comportamental – escrita para assimilação; a abordagem cognitiva – escrita para autoexpressão e construção de significado; a abordagem de práticas socioculturais– escrita para afirmação; a abordagem de gêneros – escrita para acesso aos discursos de poder e a abordagem crítica – escrita para mudança social.

Isso posto, consideramos que a escolha consciente e fundamentada teoricamente sobre os tipos de abordagens utilizadas no processo de ensinar e aprender gêneros pode influenciar a maneira como a escrita é concebida e como ela será desenvolvida na prática pelos alunos.

A seguir, destacamos os estudos sobre a escrita, habilidade constituinte do gênero notícias de jornal e desenvolvida nas produções dos alunos desta pesquisa.

1.4. Escrita: surgimento e desenvolvimento

O surgimento e o desenvolvimento da escrita são considerados um marco importante na história da civilização, uma vez que por meio deles houve o aparecimento

(...) das condições necessárias ao controle e transmissão do saber que ia sendo produzido e acumulado. A partir de então, foram criados mecanismos e técnicas de registro e manipulação de dados cada vez mais sofisticados, consolidando o poder como privilégio de quem detinha o acesso a tais meios (Bahia, 2005, p. 25).

Desde as primeiras grafias, entre elas, os hieróglifos até as pioneiras experiências tipográficas, notamos que a produção e o manuseio dos registros escritos humanos “*mantém estreita relação com o poder, enquanto determinante das funções e do prestígio social, assim como da própria divisão do trabalho*” (Bahia, 2005, p. 25).

Segundo Brandão (1995), o domínio da escrita é “*requisito para prática social*” (p.10), sendo que, na história,

(...) a palavra escrita parece ter surgido em sociedades-estados enriquecidas e com um poder muito centralizado, como entre os egípcios e os astecas. Ela teria aparecido primeiro pelos escribas para fazer a contabilidade dos bens dos reis e faraós. Só mais tarde é que foi usada pelos poetas para contarem as coisas da aldeia e de sua gente. (Brandão, 1995, p.10).

De acordo com Bahia (2005), a palavra grafada pode ser encontrada nas diferentes interações e documentos sociais, bem como nos “*eventos e fatos importantes legitimados através de papéis escritos, desde as certidões de nascimento à identificação das lápides, das escrituras de posse da propriedade aos diplomas...*” (Bahia 2005, p.26).

Para Ianni (2001), é por meio do texto escrito que se estabelecem relações de “*hierarquia, distinções de classe, gênero, partido político, sindicato e até mesmo nações, que são expressas através de suas respectivas constituições*” (Ianni, 2011 p.12).

Assim, entendemos que o manuseio dos códigos escritos desde a sua origem até os dias atuais se configura como importante ferramenta nos processos de domínio social.

Além disso, historicamente, de acordo com Bahia (2005), a ampliação do acesso à escrita e ao ensino de modo geral não se deu por motivos humanitários, mas somente para tentar acompanhar “*a crescente sofisticação dos saberes e das técnicas que a humanidade empreende em sua jornada civilizatória*” (Bahia, 2005, p.26), o que torna o estudo da escrita necessário.

Ainda de acordo com o autor, no período compreendido entre o final do século XVIII e início do XIX, quando os países europeus estavam empenhados em afirmar sua independência e fortalecer sua identidade nacional, a leitura e a escrita passaram a ser consideradas como práticas sociais aceitáveis consolidadas pelos ideais burgueses que, segundo Bahia (op.cit), “*abriria espaço para a valorização de uma língua e uma literatura local, o que levou à sofisticação crescente dos processos de produção gráfica*” (Bahia, 2005, p.27).

Nesse contexto, o autor destaca também o jornal impresso como consequência direta do sistema de impressão em larga escala desenvolvida por Gutenberg. Surgido quase que simultaneamente com o capitalismo, ele se consolida enquanto a burguesia impõe seus modos de produção, industrialização e abre novos mercados consumidores. Nessa perspectiva, Bahia (2005) assevera que a imprensa é, portanto, “*filha legítima e direta do sistema capitalista. E fala a sua língua de forma fluente*” (Bahia, 2005, p.27).

Dessa maneira, de acordo com as relações de poder e trocas comerciais, a distinção entre a verdade a ser enunciada e o fato a ser divulgado (publicado) passa então a depender de fatores externos como as regras de mercado que podem influenciar as interações sociais e a maneira como a imprensa articula a palavra escrita.

Em outras palavras, segundo Bahia (2005), cada veículo comunicacional está inserido em um mercado, devendo referência a ele, isto é:

Não cabe mais discutir se tal ou qual veículo específico (ou mesmo tal formato ou experiência de mídia) é mais ou menos democrático, mais ou menos conservador ou liberal, porque todo veículo específico está inserido em um mercado (entendido num sentido bem lato) e a ele deve referências. Está sujeito a todos os filtros internos (políticas da empresa, as preferências dos editores, a orientação redacional, o estilo dos repórteres, etc.) e externos (a linha editorial assumida, o relacionamento com a comunidade e com o poder estabelecido, as

verbas publicitárias- ou falta dela) que regem a atividade. (Bahia, 2005, p.56).

Todavia, Paulo Freire (2001) nos chama a atenção de que para entender a palavra escrita, é preciso antes fazer uma leitura de mundo para que sejam compreendidas as relações sociais e de poder, as quais ela se insere, visto que:

(...) para trafegar entre o labirinto de signos e significações presentes na palavra escrita, é preciso que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra, uma vez que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p.17).

Compreendemos dessa forma que para trafegarmos entre as várias significações e signos que permeiam a escrita, é preciso entendê-la como “*conhecimento de mundo, conhecimentos enciclopédicos e capacidades dos produtores de argumentar expor e interagir com o outro*” (Elias, 2006 apud Santos, 2010, p.4).

Além disso, por meio da associação texto e contexto, é possível caracterizar os distintos graus de domínio da escrita, desde o conhecimento do alfabeto até o uso de textos para a aprendizagem de assuntos diversos.

Conforme Bahia (2005, p.36), “*ler um pouco e grafar o nome não são suficientes para inserir o cidadão nas práticas legitimadas e socialmente valorizadas do ato de escrever*”, visto que por meio da leitura e da escrita é possível possibilitar aos leitores a conscientização e diferenciação do funcionamento de diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas e situações sociais.

A prática discursiva pode ser determinada pelo local em que ela ocorre, como uma igreja, uma sala de aula, um ambiente de trabalho, entre outros. Entretanto, ela é constituída de acordo com a instituição que a legitima, isto é, “*há uma fala própria escolar, religiosa, profissional, técnica, burocrata, popular*” (Bahia, 2005, p.37).

Assim, todo discurso é marcado pelas relações sociais de poder, estabelecendo uma hierarquização entre as instituições e suas práticas.

Isso posto, Kleiman defende que “*o ensino da leitura e da língua escrita deve estar adequado à realidade social do aluno e orientado para a ampliação dos usos da escrita nas comunidades mais tradicionais*” (Kleiman, 2002, p.32).

No contexto educacional, por meio do desenvolvimento de atividades que privilegiam a habilidade escrita, é possível explorarmos a linguagem impressa presente

no gênero notícias de jornal. Dessa forma, propomos no item a seguir, uma breve discussão acerca da linguagem escrita na mídia impressa.

1.4.1. A linguagem escrita na mídia impressa

Notamos nos parágrafos anteriores, que a imprensa foi um instrumento de transformação cultural e social fundamental para a consolidação dos ideais humanistas, políticos, técnicos e científicos que moldaram o liberalismo moderno. Com o tempo, foi também responsável por introduzir alterações na maneira como eram tratados os textos eruditos ou religiosos, considerados nobres ou sagrados pela civilização ocidental.

A massificação da produção textual favoreceu, por sua vez, a crítica e a avaliação individual ou mesmo de uma classe social, que vivenciava a superação de uma cultura baseada no manuscrito e na oralidade.

No entanto, conforme assevera Belo (2002),

(...) se por um lado a imprensa altera fundamentalmente a técnica de reprodução dos textos, perde seu caráter revolucionário quando comparada com outras mudanças, a exemplo do aparecimento do livro, entre os séculos II e IV, quando era copiado a mão, em substituição ao formato dos pergaminhos (Belo, 2002, p.25).

No que diz respeito ao formato do livro impresso, cabe a ele a responsabilidade por consolidar novos hábitos intelectuais e posturas corporais, tais como *“liberdade no manuseio e facilidade para fazer apontamentos, poder folhear, avançando ou recuando livremente e, assim permitindo comparações ágeis entre partes do texto”* (Bahia, 2005, p.53).

A propósito das inovações trazidas pelos livros, Belo (2002) acrescenta que:

Na opinião de Chartier, o que permaneceu no livro depois de Gutenberg foi mais importante do que o que mudou: os sinais que facilitam a orientação do leitor no interior do livro (numeração de páginas, de colunas ou de linhas) e no interior de cada página (títulos de capítulos e letras iniciais ornamentadas) nasceram do tempo do livro manuscrito, o mesmo acontecendo com os índices alfabéticos ou

por assunto. A imprensa não criou um objeto novo e não obrigou a novos gestos por parte do leitor, ao contrário do que aconteceu com o aparecimento do códice. (Belo, 2002, p.25).

Dessa maneira, Bahia (2005) afirma que cada veículo de comunicação adota e legitima um estilo peculiar em razão do contexto social, histórico e cultural em que está inserido, bem como dos limites técnicos e estéticos que lhe são impostos ou sugeridos.

Além disso, ainda de acordo com Bahia (op.cit), “*cada formato de linguagem constituiria um gênero e seria utilizado como estratégias de leituras, a fim de facilitar a identificação e recepção da mensagem*” (Bahia, 2005, p. 54), como aquele adotado pela imprensa.

Associamos à linguagem escrita contida na imprensa as maneiras como essa habilidade é aprendida e ensinada, destacadas nos itens a seguir.

1.4.2. Escrita: habilidade motora e treinamento artificial

Segundo Vigotski⁵⁰ (1984), desde a infância a escrita ocupa uma posição secundária no processo de aprendizagem, encontrando-se muitas vezes em “... *um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança*”. (Vigotski, p 119).

Para o autor, no início do processo de aprendizagem, as crianças são ensinadas a desenhar letras e formar palavras com elas, enfatizando mecanicamente a leitura do que está escrito e deixando de ensinar a linguagem escrita como tal. Essa prática ocorre, segundo ele, por fatores históricos e pedagógicos, ou seja:

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos-especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem

⁵⁰ “*Em virtude de o idioma russo utilizar-se de um alfabeto distinto do nosso, tem-se adotado diferentes formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental: Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Wygotski*” (Januskiewtz, 2009 p.19). Neste estudo, adotamos a grafia Vigotski, uma vez que ela aparece em publicações recentes em língua portuguesa.

falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo em que lê a partitura, no entanto, ele não está, de forma alguma envolvido na essência da própria música. (Vigotski, 1984, p.120).

Nesse contexto, aparece a necessidade de se ensinar a escrita naturalmente como algo a ser “cultivado” ao invés de “imposto”, respeitando os avanços e os retrocessos dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que a história do desenvolvimento da língua escrita não apresenta uma continuidade clara de formas, ou seja, ela pode ser caracterizada por momentos evolutivos e involutivos. Um exemplo dessa metamorfose é o processo de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Para Vigotski (1984),

(...) o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como se fosse do nada, surge uma nova linha; que a princípio não parece conter continuidade alguma entre a velha e a nova. (Vigotski, 1984. p. 120-121).

Scarpa (1987) associa essa descontinuidade ao próprio processo de aquisição da escrita, que para ele:

(...) não é um processo linear. Ao contrário da ideia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, é um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações não concomitantes de subsistemas, articulações entre eles e do qual o “erro” ou “desvio” é parte integrante. Não é um processo mecânico - o conhecimento de um domínio migra para a construção do outro em situações intersubjetivas; não há cópia direta do modelo. Refletir e elaborar sobre o objeto supõe afastar-se dele, descentralizar-se é um longo caminho a percorrer que implica em operações linguísticas (ou linguístico-comunicativas) epilinguísticas e até mesmo metalinguísticas. (Scarpa, 1987, p.127)

Dessa maneira, é possível que a criança sinta que o aprendizado da habilidade escrita ocorra de forma natural e não como um treinamento artificial imposto a ela.

Vigotski (1984) propõe que as próprias crianças descubram a escrita durante o brincar. No entanto, é necessário que as letras se tornem elementos do seu cotidiano e que sua prática seja desenvolvida por meio de atividades relevantes praticadas com sentido nas situações de brincar, por exemplo.

Outro aspecto que devemos considerar no ensino-aprendizagem da escrita passa pela investigação da pré-história dessa habilidade, isto é, na tentativa de revelar o que leva a criança a escrever, mostrar os aspectos importantes pelos quais passa seu desenvolvimento histórico-linguístico e qual a sua relação com o aprendizado na escola.

Segundo Vigotski (1984), “(...) *essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança*” (Vigotski, p. 121). Além do gesto, o brincar aparece como elemento precursor para o advento da escrita. Tais antecessores são aprofundados no item a seguir.

1.4.3. Elementos precursores da escrita

Vigotski (1984) destaca dois importantes elementos para o desenvolvimento da futura escrita: o gesto e o brincar. Para o autor,

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita. Ao discutir a história da escrita humana, Wurth assinalou a ligação entre os gestos e a escrita pictórica ou pictográfica. Ele mostrou que, frequentemente, os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico; por outro lado, os signos frequentemente são a fixação de gestos. De acordo com Wurth, todas essas designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual, mesmo quando, subsequentemente, tornam-se separadas dela, funcionando de maneira independente. (Vigotski, 1984, p. 121).

Os movimentos das crianças, bem como seus gestos podem atribuir significados a um objeto, uma vez que para elas, é possível um cabo de vassoura designar um cavalo, basta que seus gestos simbolizem essa representação.

Um ponto importante na captação dos gestos é a maneira como eles são construídos no papel por meio de desenhos. De acordo com Ferreiro (2001) “(...) *ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos*” (Ferreiro, 2001, p.19-20).

Entretanto, embora concordemos com a importância do desenho para a futura manifestação da escrita, é importante diferenciar o desenho da escrita, uma vez que “*ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos (...)*”. (Ferreiro, 2001, p.19-20).

O segundo elemento que une os gestos à linguagem escrita é o brinquedo para as crianças. Vigotski (1984) aponta que

(...) para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos: não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. (Vigotski, 1984, p.122).

Isso posto, entendemos que:

(...) o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo “de fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado - assim como o desenho que, de início apoiado por gestos - transforma-se num signo independente. (Vigotski, p. 123).

Além disso, as atividades que envolvem o brinquedo e a maneira como são construídas as várias formas de representação pelas crianças podem propiciar o desenvolvimento de uma forma particular de linguagem que pode conseqüentemente, levar diretamente à escrita.

Após discutirmos a importância dos gestos e dos brinquedos para o futuro desenvolvimento da escrita, seguimos para uma discussão sobre o tratamento dessa habilidade na prática pedagógica.

1.4.4. O tratamento da escrita na prática pedagógica

Para a compreensão da maneira como a escrita é tratada na prática pedagógica, temos que considerar como essa habilidade é concebida para entendermos a maneira como ela é abordada.

A concepção da escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas reduz a linguagem a uma série de sons (contrastos sonoros em nível do significante) dissociados do significado. A dissociação do significante do significado resulta na destruição do signo linguístico.

De acordo com essa perspectiva, podemos encontrar algumas práticas pedagógicas que apenas buscam a transcrição do sonoro para o código visual por meio da escrita.

Difere da concepção mencionada, outra perspectiva que aproxima a aprendizagem da língua escrita ao entendimento conceitual de seu modo de construção por meio de um sistema representativo.

Temos, então, duas perspectivas singulares e dicotômicas que podem resultar, segundo Ferreiro (2001) em:

(...) termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (Ferreiro, 2001, p.16)

Adicionamos às concepções mencionadas, o papel das abordagens e das maneiras como a escrita é apresentada e desenvolvida em sala de aula. De acordo com Ferreiro (2001),

Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo

ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. (Ferreiro, 2001, p.30-31)

Dessa maneira, consideramos relevante para o trabalho com a escrita, desde a infância, a sua união com uma perspectiva de ensino que se assemelha aos estudos bakhtinianos, que consideram a linguagem, entre elas, a língua escrita uma atividade em que há interação entre os agentes envolvidos e não somente a codificação de um sistema linguístico para fins comunicativos ou de transmissão de uma única voz ou ideologia.

Em outras palavras, destacamos que o trabalho com a escrita pode ser proposto de forma conceitual, isto é, como uma ferramenta construindo novos conhecimentos de maneira ativa, comunicativa e ideológica. Essa proposta pode ser desenvolvida a partir da apresentação dessa habilidade pelo gênero discursivo.

No item a seguir, discorreremos sobre a habilidade escrita no ensino e aprendizagem de LI.

1.4.5. A habilidade escrita no ensino-aprendizagem de LI

No âmbito da discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, destacamos a maneira como ela é apresentada no ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE propõem um modelo de ensino de LI que sugere o desenvolvimento de atividades que concentram e priorizam a habilidade de leitura (PCN, 1998,21) ⁵¹, uma vez que para eles, a escrita ocupa uma posição secundária na aprendizagem devido ao “*conhecimento prévio que o aluno detém em relação aos espaços sociais que requerem o seu uso*” (PCNs, 1998, p.98).

Podemos vincular a essa monopolização as exigências dos exames vestibulares e de outros exames formais em língua estrangeira que solicitam do candidato a compreensão de textos por meio da leitura. Para Leffa (1998-1999),

⁵¹ “(...) a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino de leitura” (PCNs, 1998,21)

(...) esta ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que, enquanto a própria LDB⁵² baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor (Leffa, 1998-1999, p.22).

Entretanto, alguns pesquisadores da área de ensino de línguas como Bruner (1995, apud Leffa, 1998-1999) propõem um modelo de ensino baseado em um trabalho melhor distribuído com relação às habilidades e tópicos em LE, que respeitem as diversas formas de linguagem como a linguagem oral, a linguagem musical, a linguagem de computadores, “*além da linguagem escrita, talvez a mais importante delas*” (Bruner, 1995, apud Leffa, 1998-1999, p.99).

A utilização da habilidade escrita no ensino-aprendizagem de LE, por exemplo, é valorizada por Curtis (2003) ao apontar sua contribuição para o desenvolvimento da confiança e compreensão mútua entre os alunos, que compartilham suas idéias e seu posicionamento social, revelando preocupações em comum por meio de seus trabalhos escritos.

Tratar a língua escrita como objeto social, necessário e significativo desde a infância pode mudar as concepções de ensino dessa habilidade, distanciando-se do tratamento artificial e do treinamento mecânico imposto a ela.

Para que isso ocorra, é preciso mudar a imagem secundária da língua escrita e reconhecer seu papel no ensino, isto é, “*(...) é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita, como sistema de representação da linguagem*” (Ferreiro, 2001).

Dessa forma, é possível alterarmos as concepções sobre o ensino da linguagem escrita desde a infância e tratarmos nossas crianças não apenas como “*(...) um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons...*” (Ferreiro, 2001), ou seja, é importante considerarmos as primeiras produções escritas infantis, a partir de teorias bem definidas, a fim de nos distanciarmos do pensamento de que “*(...) a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino...*” (Ferreiro, 2001)

⁵² LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Além disso, acreditamos ser relevante para a aprendizagem da escrita sua inserção no ensino de línguas estrangeiras, não como uma habilidade secundária, coadjuvante da leitura, mas como instrumento de comunicação, de sociabilidade e individualidade.

A habilidade escrita pode ser desenvolvida de inúmeras formas, entre elas, por meio da combinação com o conceito de gênero. Linse (2007) propõe a utilização e a produção de histórias no ensino de línguas, uma vez que para ela *“estórias são também uma forma natural de auxiliar o desenvolvimento das habilidades das crianças em uma segunda ou em uma língua estrangeira”* (Linse, 2007, p.46) (Tradução nossa)⁵³.

Linse (op.cit) destaca também que *“estórias podem expor as crianças a outras culturas assim como podem ser usadas para introduzir e reciclar a linguagem, entre outras coisas”*. (Slattery and Willis 2001; Brewster, Ellis and Girard 2002 apud Linse, 2007)⁵⁴.

Assim, a utilização de histórias com a finalidade de incentivar o ensino de LI através da habilidade escrita acompanhada da prática de leitura pode despertar a curiosidade dos alunos para novas descobertas, bem como para a aquisição de uma LE.

A parceria leitura e escrita é sugerida por Rottava (2001), que propõe a inter-relação entre as duas habilidades como prática social por meio da combinação de diferentes fatores, tais como: *“pela noção de evento comunicativo, pela constituição de leitor e escritor como autor pela pré-leitura, escrita, leitura/escrita, pela (re) leitura/escrita como fases de um mesmo processo e pela adequação à tarefa proposta”* (Rottava, 2001, p.162).

Ao escrever seus próprios textos, acreditamos que os alunos possam assumir a posição de autor no processo de construção de sentidos. Cabe ao professor e ao material didático utilizado fornecerem insumos para que isso ocorra.

Além de construir sentidos durante o processo de aprendizagem de línguas, o aluno, o professor e o material didático se aproximam da postura sociointeracionista, defendido por Vigotski (1978), que resumidamente defende a concepção do desenvolvimento das atividades humanas como algo socialmente construído afastando-nos do método que desenvolve atividades escritas, por exemplo, a partir de uma maneira

⁵³ *Stories are also a natural way to help children developing skills in a second or foreign language.*

⁵⁴ *“(...) they can expose children to other cultures, and they can be used to introduce and recycle language, among other things”“(...)”*

em que “o professor efetua a correção dos trabalhos desenvolvidos, destacando os erros somente” (Augusto-Navarro, 2001-2002).

O contexto de sala de aula e a figura do professor podem incentivar e motivar os alunos. Para Smith (1984, citado por Augusto, 1997), o professor tem duas funções primordiais no ensino da escrita: demonstrar o uso da escrita e ajudar os alunos a usarem-na sozinhos.

Dessa forma, por meio de histórias, o professor pode incentivar e demonstrar aos alunos como construir-nas. De acordo com Linse (2007), a utilização de histórias pode auxiliar os alunos a criarem suas próprias versões, visto que:

(...) quando uma criança falante nativa do inglês ou um jovem aprendiz de uma língua estrangeira criam as suas próprias versões de histórias eles estão tornando-se escritores. Crianças com apoio das palavras escritas e das histórias de que elas gostam são capazes de produzir suas próprias montagens com suas histórias favoritas. Em alguns casos as crianças anotam em folhas de papel suas versões das histórias de que gostam. (Linse, 2007 p.53).⁵⁵

Por meio do trabalho com histórias e outros gêneros discursivos como as notícias de jornal é possível estimular os alunos a produzirem seus próprios textos com conteúdos que exprimem suas ideias, interesses e sua visão sobre o mundo. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso desenvolver atividades significativas que respeitem o cotidiano e atendam as necessidades e os interesses dos mesmos. Acreditamos que os materiais autênticos podem ser produzidos para essa finalidade devido a sua natureza social e comunicativa.

Realizadas as considerações que acreditamos serem relevantes para fundamentar teoricamente este trabalho, encerramos o capítulo e passamos ao seguinte sobre a metodologia de pesquisa.

⁵⁵ *When both native English speaking children and EFL young learners create their own versions of stories they are moving toward becoming writers. Children with the support of the written word and the stories that they love are able to their own twist on their favourite stories. In some cases children jot their versions of the stories they love on scrap pieces of paper.* (Linse, 2007, p.53)

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Apresentamos neste capítulo os princípios e procedimentos de pesquisa que norteiam o presente trabalho. Primeiramente, introduzimos as perguntas de pesquisa passando, a seguir, para uma descrição dos paradigmas, do contexto, dos participantes, dos instrumentos de coleta utilizados e dos procedimentos adotados para análise e interpretação do estudo proposto. Os tópicos mencionados estão separados em itens específicos, a fim de orientar a compreensão de como propomos esta investigação.

2.1. Perguntas de pesquisa

Desenvolvemos esta proposta de investigação, a partir das perguntas de pesquisa, uma vez que acreditamos que a construção de questões sobre determinado tema pode direcionar o objeto a ser estudado.

Assim, escolhemos apresentar primeiramente tais questionamentos com base em Larsen-Freeman & Long (1991, p.14), uma vez que os autores destacam que um ponto importante para a construção de pesquisa não está na escolha a priori dos paradigmas ou até mesmo das metodologias, mas na clareza dos seus propósitos e como é construído o desenho metodológico, a partir da(s) sua (s) pergunta(s).

Dessa maneira, apresentamos as perguntas de pesquisa como ponto de partida como propõe Cavalcanti (1986), antes de apresentar e definir a metodologia a ser utilizada neste estudo.

As perguntas de pesquisa são:

1) Quais relações podem ser estabelecidas entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal em curso de LI para jovens aprendizes?

2) As produções escritas dos alunos apresentam indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal?

Por meio das perguntas de pesquisa apresentadas, iniciamos esta “viagem de exploração” no sentido proposto por Oran (1998), apresentada nos itens a seguir.

2.2. Os paradigmas de pesquisa e o professor

Neste item, propomos a discussão dos conceitos de paradigmas, em especial, o positivismo e o interpretativismo, considerando também a participação do professor em pesquisa em sala de aula.

Antes de iniciarmos esta apresentação sobre os paradigmas positivistas e interpretativistas e o professor citados no parágrafo anterior, acreditamos ser relevante mencionar o que entendemos como paradigma.

A noção de paradigma adotada nesta pesquisa é baseada em Kuhn (1970), que a explica de duas maneiras. A primeira pode ser compreendida como um caso exemplar, isto é, um exemplo tradicionalmente aceito a que um pesquisador iniciante em ciência é exposto, passando a adotá-la. A segunda forma, por sua vez, é caracterizada pelo seu caráter de matriz disciplinar composta de crenças comuns de uma comunidade de praticantes sobre o modo de atuar num dado campo científico, levando em consideração os dados, a metodologia, entre outros.

Acrescentamos à proposta de Kuhn (1970), a posição de Almeida Filho (2001) que insere o “sentido de visão de mundo” como o melhor potencial para explicarmos um paradigma. Dessa maneira, compreendemos a importância de se conhecer os paradigmas científicos e de se reconhecer como pesquisador diante deles, sem deixar de incluir o período histórico vivenciado para o desenvolvimento de pesquisas.

Segundo Holmes (1992), o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais passou por diversos momentos, influenciando os seus métodos. Nesse contexto, notamos o aparecimento de novas e significantes questões que passaram a ser relevantes para o direcionamento das pesquisas, tais como: “*Quem está interessado na pesquisa de outras pessoas? Quem realmente lê sobre a pesquisa? Que mudanças resultaram da pesquisa desenvolvida?*” (Holmes, 1992, p.37).

O aparecimento dessas perguntas pode ser associado com as mudanças políticas e sociais ocorridas no mundo entre 1969 e 1989, conforme propõe Holmes (1992). Nesse período, o contexto político, social e ideológico era determinado pela bipolaridade da Guerra Fria, a saúde mundial era assombrada por uma nova e mortal doença, a AIDS, e os “experts” viam seu prestígio sofrer uma gradual erosão em quase todas as disciplinas.

Ainda de acordo com Holmes (op.cit), a presença dos chamados “experts” na década de 1970 e 1980 foi importante para a sociedade e também para a comunidade científica da época, uma vez que suas vozes influenciavam os rumos da ciência. Os “experts” eram compostos de um seleto grupo de pesquisadores que possuía acesso e competência para trabalhar com o saber científico e que por meio de suas pesquisas teóricas era responsável por ditar as normas regulamentadoras da prática. O declínio de seu status significou mudanças para várias disciplinas, bem como na maneira de se pesquisar, o que abrange a Linguística Aplicada (LA).

A base clássica para os estudos empíricos dos “experts” era originária principalmente do positivismo, reconhecido naquele momento histórico como o modelo científico “Scientific Model” a ser seguido.

No positivismo, a realidade é apreendida por meio da observação empírica. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que deve se distanciar do objeto de estudo. Dessa maneira, segundo Bortoni-Ricardo (2008),

(...) as descobertas se dão pela via da indução, que é o processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades. Pode-se também trabalhar nesse paradigma pelo processo hipotético dedutivo, que concilia a interpretação empírica com as certezas da lógica dedutiva. (Bortoni-Ricardo, 2008).

Ao desenvolver uma filosofia positivista, Auguste Comte (1798-1857) propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e princípios epistemológicos que guiam as pesquisas das ciências exatas, isto é, um modelo científico comprometido com o estudo da frequência, da distribuição por meio da observação objetiva de um fenômeno⁵⁶ não levando em consideração fatores subjetivos e interpretativos.

⁵⁶ “Positivism entails a commitment to the study of the frequency, distribution and patterning of observable phenomena...” (Cameron; Frazer; Harvey, Rampton, apud Holmes, 1992).

No século XX, notamos uma reação aos postulados positivistas propostos. Argumentavam os críticos de Comte e de seus seguidores que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico, uma vez que:

(...) a sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural...É um pequeno mundo integral, um cosmo, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização. (Hughes, 1990)

Para Holmes (1992), o positivismo apresenta certas limitações para a pesquisa na área de ensino-aprendizagem, uma vez que na sala de aula é difícil isolar alguns fatores de maneira quantitativa e objetiva, principalmente quando o que se examina envolve as relações humanas.

Dessa forma, o autor destaca uma possível alternativa metodológica, comumente utilizada na Antropologia. Trata-se do “Interpretative-Model” (Modelo Interpretativo). Segundo o estudioso, o interpretativismo caracteriza-se pela construção de informações qualitativas que não almejam a medição objetiva de um fenômeno, mas sua interpretação e compreensão.

Entretanto, consideramos relevante mencionar que Holmes (op.cit) não nega o positivismo, mas propõe a utilização complementar dos métodos positivista e interpretativista, uma vez que combinados é possível descobrir com mais riqueza e complexidade as questões que envolvem a maneira de aprender e usar línguas.

Holmes defende também a atuação do professor como pesquisador para a elaboração de pesquisas integradas ao ensino, desvinculando-se, portanto, dos dogmas científicos impostos pelos “experts”, estudiosos que muitas vezes se encontram distantes da realidade das salas de aulas.

Moita Lopes (1996) traça um paralelo entre a visão dogmática e o uso de técnicas propostas pelos “experts” na prática de ensino dos professores e conclui que

(...) para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros- pesquisadores que estão fora da sua sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. (Moita Lopes, 1996, p.184).

Em síntese, Moita Lopes (op.cit) defende uma visão de formação de professores que envolva conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e um conhecimento sobre como atuar criticamente na reflexão da prática de ensinar e aprender línguas em sala de aula por meio da realização de pesquisas.

Holmes (1992) assevera que um bom pesquisador tem que conhecer a sala de aula. Assim, o professor pode realizar pesquisa, uma vez que participando diretamente do contexto pesquisado tem maiores chances de coletar dados reais, válidos e relevantes.

Dessa maneira, podemos então afirmar que esta pesquisa, assim como outras, propostas a partir de um problema detectado pelo professor em sua prática na sala de aula, se faz pertinente pelo aperfeiçoamento individual que pode viabilizar e também pela contribuição que pode oferecer à área de ensino-aprendizagem.

2.3. Natureza da pesquisa

Segundo Allwright e Bailey (1991), o termo pesquisa em sala de aula abrange os estudos em ensino e aprendizagem de línguas e a ênfase na tentativa de compreender o que acontece nesse ambiente educacional é o elemento comum a ser tratado nas mais diferentes perspectivas.

Como mencionamos no item anterior (os paradigmas de pesquisa e o professor), muitas pesquisas na área de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas por “experts”. Entretanto, com as várias mudanças, entre elas, históricas, sociais e científicas, percebemos que essas pesquisas começaram a perder lugar gradativamente nas ciências, deixando espaço para a realização de pesquisas no campo educacional pelos professores.

Nesse contexto, Holmes (1992) declara que a pesquisa quantitativa foi também cedendo lugar à qualitativa por ser esta última mais adequada aos estudos de sala de aula.

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características, conforme Barcelos (2006, p.220):

- a) são naturalistas, ou seja, realizadas em contextos naturais;
- b) são descritivas, isto é, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números;
- c) são processuais;
- d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas;
- e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. Os pesquisadores qualitativos são aqueles que investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem (Bogdan & Biklen, 1998). São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa de base etnográfica. (Barcelos, 2006, p.220).

Diante das características do paradigma qualitativo expostas acima, podemos diferenciar esse paradigma da abordagem quantitativa. Para Larsen-Freeman & Long (1991), a metodologia qualitativa “*é um estudo etnográfico, no qual há menos hipóteses a serem testadas e mais observações a serem feitas, ficando os dados livres para variação*” (Larsen-Freeman & Long, p.10-11). A metodologia quantitativa, por sua vez, é um experimento destinado a testar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas.

Em outras palavras, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que podemos diferenciar a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa de acordo com as seguintes características:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável, explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente; já a pesquisa qualitativa não se propõe a testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais...A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (Bortoni-Ricardo, 2008).

Embora haja diferenças entre esses dois paradigmas, Larsen-Freeman & Long (op.cit) consideram a possibilidade de integração entre ambas as metodologias, uma vez que elas não apresentam como característica inerente à proibição de tal união. Para Nunan (1991), ambos os métodos são igualmente importantes, adquirindo seu valor apenas ao estabelecer relação com os problemas ou questões investigados.

Com relação à possibilidade de combinação dessas duas metodologias, acrescentamos a afirmação de Holmes (1992.p.42), que propõe a idéia de que as pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser complementares, ou seja, *“podendo os resultados quantificáveis da pesquisa positivista serem melhor compreendidos através dos dados descritivos da investigação interpretativista*⁵⁷.

A relação complementar entre os dois tipos de pesquisa, também é mencionada por Mattos (1999, p.2) ao afirmar que:

(...) nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados. (Mattos, 1999, p.2).

Para esta pesquisa, consideramos a possibilidade de utilizar o paradigma positivista como elemento complementar à pesquisa qualitativa. Todavia, adotamos a posição de Grotjahn (1987), que privilegia de forma predominante o paradigma qualitativo, adicionando, porém, procedimentos quantitativos, isto é, uma pesquisa que dispõe de dados qualitativos que podem ser quantificados.

Segundo Moita Lopes (1996), a adoção do paradigma positivista em pesquisa qualitativa apresenta grande influência nos trabalhos que envolvem a Linguística Aplicada (LA), uma vez que pode garantir:

(...) a validade interna e externa da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estática. (...) Esta tendência pode-se dizer que caracteriza a maior parte da pesquisa produzida em LA, conforme pode ser observado na maioria dos trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais de LA. No Brasil, são exemplos, deste tipo de investigação os trabalhos de Almeida Filho (1984), Meurer (1985), Moita Lopes (1986) e Kleiman (1989). (Moita Lopes, 1996, p. 21-22).

Por considerarmos haver um vínculo indissociável entre os fatos objetivos e a subjetividade dos sujeitos neles envolvidos, a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista nos parece a mais adequada. Trata-se, portanto, de um estudo de base

⁵⁷ the quantifiable results of positivist research can be better understood by the descriptive data from interpretativist investigation (Holmes, 1992, p.42)

etnográfica, uma vez que considera o contexto de coleta de dados como fonte de interpretação, como defende Van Lier (1988, *apud* Viana, 1990), a partir da abordagem de perspectivas não só da pesquisadora, mas também dos alunos e professores envolvidos no processo da pesquisa.

Assim, contemplamos em nossa pesquisa a adoção de uma metodologia baseada no paradigma interpretativista.

Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais. Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa como a pesquisa etnográfica.

De acordo com Erickson (1990), interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

Ainda para o autor, a tarefa da pesquisa interpretativa consiste no descobrimento de padrões organizacionais, entre eles, social e cultural, locais e não-locais, que se relacionam às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. Em outras palavras, consideramos que a pesquisa interpretativista não tem o interesse em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas em estudar com muitos detalhes uma situação definida para compará-la a outras situações.

Dessa forma, por meio do desenvolvimento de pesquisa qualitativa em sala de aula, é possível construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida nesse contexto educacional, voltado, por excelência, à aprendizagem e formação dos alunos.

Assim, definimos a natureza desta pesquisa com base no interpretativismo, ou seja, trata-se de uma pesquisa interpretativista de base etnográfica, uma vez que considera a visão dos participantes na construção dos significados.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. Ainda de acordo com o autor, a origem etimológica de etnografia é oriunda de dois radicais do grego: *ethnoi* que pode significar “os outros” e *graphos* que quer dizer escrita.

Para desenvolver uma pesquisa, o etnógrafo participa do cotidiano social que está inserido, observando tudo que ali acontece, fazendo questionamentos e coletando informações que possam ser significativas para a construção de conhecimentos.

De acordo com Moita Lopes (1996) o termo etnografia pode ser definido como:

(...) tipo de investigação que é caracterizado pela preocupação com todo o contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos (notas de campo, diários, gravações, entrevistas etc), sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes (isto é, alunos, professores, auxiliares de pesquisa). Esta tendência de pesquisa na sala de aula enquadra-se na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais(...)(Moita Lopes, 1996)

Dessa maneira, definimos, portanto, nossa pesquisa pertencente às Ciências Humanas inserida na área de Linguística Aplicada (LA) no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que acreditamos que por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de base etnográfica em ambientes escolares é possível aproximarmos da realidade educacional, bem como entendermos e compreendermos os agentes inseridos nesse contexto. Assim, distanciamos-nos dos dogmas científicos presentes na chamada Era Aristotélica ou Ptolomaica da LA nomeada por Holmes (1992), que a caracteriza pela presença dos “novos gurus” ou “experts” que ditavam os modelos científicos e suas teorias de ensino-aprendizagem de línguas, mesmo estando eles distantes da sala de aula, e nos aproximamos dos estudos etnográficos, a fim de construir e discutir novas teorias dentro do ambiente escolar com a participação ativa e efetiva de seus atores sociais.

Além da natureza etnográfica deste estudo, as especificidades metodológicas que permeiam o processo de sua elaboração e desenvolvimento permitem que o denominemos também como pesquisa-ação.

Para compreendermos alguns fundamentos da pesquisa-ação, é necessária uma breve viagem ao tempo.

No início dos anos de 1980, a interação professor-aluno e a melhora na qualidade do processo de aprendizagem constituíram dois aspectos de extrema relevância na didática em sala de aula, especialmente em países industrializados.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), essas duas tendências motivaram os professores a criar o hábito de investigar seu próprio trabalho pedagógico, visando identificar a melhor forma de apresentar um assunto ou tópico em sala de aula e a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, os professores começaram a investigar suas próprias turmas e a trocar experiências, o que lhes permitiu identificarem “achados equivalentes ou contraditórios”. À medida que aprofundavam essa experiência, começaram a desenvolver pesquisa científica e a escrever monografias e estudo de caso em que descreviam suas estratégias.

Surgia, assim, a ênfase na figura do professor pesquisador, cujos trabalhos têm trazido contribuições para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem (Kamberelis e Dimitriadis, 2005).

Moita Lopes (1996) associa o professor pesquisador ao desenvolvimento da pesquisa-ação. Segundo o autor, deve coexistir uma visão de formação de professores que envolva um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e um conhecimento sobre como atuar criticamente na reflexão da prática de ensinar e aprender línguas em sala de aula por meio da pesquisa-ação.

Acreditamos que o professor pesquisador não se vê apenas como mero usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe, sobretudo, a produzir conhecimentos sobre sua realidade profissional, a fim de entender e melhorar a sua prática. O que diferencia um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre as maneiras e os motivos de ensinar como ensina, por exemplo.

Dessa maneira, o professor deixa “*de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores que estão fora da sua sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático*”, como caracteriza Moita Lopes (1996) e passa a ter papel central na prática social de construção de conhecimento.

Em outras palavras, de acordo com Vianna (2007), o professor deixa de ter o papel tradicional de consumidor e seguidor das teorias e passa a contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de pesquisa-ação. Assim, Viana (op.cit) ao estudar esse tipo de investigação propõe

complementação ao roteiro proposto por Moita Lopes (1996), delineando as etapas para o desenvolvimento da pesquisa-ação, as quais transcrevemos a seguir:

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidências para teorização;
7. Relatórios de pesquisa; apresentação em seminários/congressos;
8. Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima)

Contemplando os passos que configuram as etapas que envolvem a pesquisa-ação, desenvolvemos esta pesquisa e visamos a analisar os dados e apresentar considerações de forma que esse conhecimento possa contribuir para proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem no contexto apresentado e para o desenvolvimento da área.

2.4. Contexto de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, propomos a observação de aulas de uma turma específica conhecida como módulo 4⁵⁸, pertencente ao “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas” do Departamento de Letras (DL) de uma Universidade Federal do Estado de São Paulo, que oferece cursos de inglês desde o ano de 2002.

As aulas de inglês são direcionadas a estudantes, da faixa etária entre nove e dezesseis anos, matriculados em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo ou filhos (as) de funcionários da universidade mencionada no primeiro parágrafo.

De acordo com as normas do projeto, os alunos interessados em participar podem se matricular no início do ano letivo, para tentar concorrer às vinte e cinco vagas

⁵⁸ A palavra Módulo seguida de um número é uma nomenclatura utilizada no “Projeto de Extensão Inglês para crianças de escolas públicas” para caracterizar cada turma de acordo com seu nível de estudo. Dessa maneira, Módulo 4 significa que os alunos estão no nível quatro, intermediário, do projeto.

oferecidas em cada turma. Atualmente, o projeto conta com cinco módulos e sete turmas, sendo duas turmas de Módulo 2, duas turmas de módulo 5, uma turma de módulo 6, uma turma de Módulo 7 e uma turma de reforço.

As turmas são determinadas após a realização das matrículas. Logo depois, há o agendamento das aulas de inglês de acordo com o calendário acadêmico da universidade, uma vez que o espaço físico (a sala de projeção e o laboratório de linguagem do DL) utilizado para a realização das atividades do projeto encontra-se no campus universitário.

A sala de projeção é o local onde ocorrem as atividades de LI da turma do Módulo 4, foco de nossas observações. Nessa sala, é possível a utilização de vários equipamentos como retroprojetor, computador, aparelho de som e datashow.

Tais equipamentos auxiliam no desenvolvimento das atividades propostas que são ministradas por uma equipe formada de professores, alunos de graduação do curso de Letras em Licenciatura em Língua Inglesa da mesma Universidade Federal do Estado de São Paulo já citada, sendo alguns bolsistas do Programa de Pesquisas em Extensão (PROPEX) e/ ou voluntários. Além dos alunos de graduação, trabalham também como professoras duas estudantes matriculadas como alunas regulares do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma Universidade Federal, entre elas, a pesquisadora desta pesquisa que participa do projeto desde 2004.

Acreditamos ser importante ressaltar que esta pesquisadora atua como voluntária do projeto, sendo responsável apenas por uma turma especial de reforço composta de alunos que apresentam dificuldades semelhantes no ensino-aprendizagem de LI e que não estão matriculados nos módulos regulares (2, 5, 6 e 7). Em outras palavras, são estudantes que fazem parte de um módulo diferenciado dos demais e que tem como objetivo minimizar por meio de atividades de revisão suas dificuldades, para que eles possam, então, após um ano de reforço retornar aos módulos regulares que cursavam anteriormente.

Dessa maneira, destacamos que a pesquisadora não atua como professora dos módulos regulares; apenas observa com fins investigativos uma turma do Módulo 4.

A supervisão dos materiais oferecidos no projeto é realizada pela orientadora, que auxilia seu grupo de professores na elaboração de atividades de forma semelhante aos materiais educacionais voltados para falantes nativos que são utilizados como fonte de material didático para o ensino e aprendizagem de LI, sem deixar de considerar o contexto, as necessidades e os interesses dos alunos do projeto.

A potencialidade do material didático elaborado pelo grupo que compõe o projeto pode ser observada, a partir de análises dos resultados de diferentes pesquisas, entre elas, Caldú (2005), Campos-Gonella (2007) e Terenzi (2007). Sendo que essa última pesquisadora constata a possibilidade de aplicação desse material com sucesso no ensino público.

Os primeiros contatos com o material utilizado no projeto pelos alunos matriculados acontecem durante as aulas que ocorrem, em geral, uma vez ou duas durante a semana com duração de duas horas cada aula. O módulo 4, foco de nossa pesquisa, por exemplo, era proposto todas as segundas-feiras das 14:00 hs às 16:00 hs.

Antes do início das aulas no primeiro semestre de 2009, entramos em contato com as duas professoras responsáveis pela turma do Módulo 4, que aceitaram esta intervenção e se dispuseram a colaborar no processo investigativo.

No primeiro dia de coleta, a pesquisadora desta pesquisa apresentou-se aos alunos, a fim de expor quais eram os motivos de sua presença na sala de aula. Ressaltamos que os alunos da turma do módulo 4 já conheciam a pesquisadora, uma vez que ela havia sido sua professora nos módulos anteriores 1,2 e 3 respectivamente.

Tecidas as considerações acerca do contexto de pesquisa, propomos a apresentação dos participantes de pesquisa. São eles: os alunos e as professoras do Módulo 4 do “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas”.

2.5. Participantes da pesquisa

Selecionamos como participantes desta pesquisa apenas os alunos matriculados na turma de Módulo 4 referente ao seguinte horário e local: segundas-feiras das 14:00 hs às 16:00 hs na sala de projeção do DL. Esclarecemos que todos os participantes, isto é, as duas professoras e os oito alunos, foram consultados e esclarecidos sobre o desenvolvimento desta pesquisa por meio de uma autorização⁵⁹, a qual eles assinaram.

Essa escolha é fundamentada pelo fato de, nessa turma, encontrarmos maior número de participantes para a coleta de dados. Sendo que a outra turma de Módulo 4, em contraposição, apresentava somente 3 alunos matriculados e a chance de desistência nesse caso poderia ser maior, o que resultaria na inviabilização desta pesquisa, uma vez

⁵⁹ O termo de consentimento desta pesquisa pode ser verificado no Anexo F.

que sem os participantes de pesquisa não teríamos como coletar os dados e isso implicaria na produção de um estudo de pouca confiabilidade e legitimidade.

Além disso, selecionamos o Módulo 4 por conhecermos e considerarmos que o nível de proficiência básico-intermediário dos alunos se enquadraria na proposta desta pesquisa.

Assim, contamos com a participação de 8 alunos do Módulo 4 escolhido e duas professoras, que estão matriculadas no curso de graduação em Letras-Licenciatura em Língua Inglesa pela mesma instituição, totalizando 10 participantes.

2.5.1. Os alunos

Os alunos participantes desta pesquisa estão no projeto desde 2006, ano de sua matrícula no Módulo 1. Durante a coleta de dados, compunham a turma de Módulo 4 selecionada conforme mencionamos, sendo formada de 4 estudantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino, totalizando 8 participantes.

Nesta pesquisa, adotamos como forma de tratamento direcionada aos alunos alguns nomes fictícios, visto que alguns pesquisadores questionam a utilização de siglas alfanuméricas para denominar participantes em pesquisa de natureza etnográfica, argumentando que esse procedimento se torna incoerente com pesquisa qualitativa. Dessa maneira, atribuímos nomes aos participantes de pesquisa e por meio deles acreditamos que a leitura se torne mais fácil, bem como sua identificação em função do gênero.

Os dados sobre os alunos apresentados neste item são retirados da ficha de inscrição preenchida no ato da matrícula. Nela, há informações sobre o endereço residencial, telefone, data de nascimento, escola em que estuda, série e período disponível para as aulas de inglês oferecidas pelo projeto de extensão.

Notamos que a maioria deles estuda em escola pública com exceção de Gabriele, que está matriculada em uma escola particular, visto que ganhou uma bolsa de estudos. Consideramos importante destacar que o “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas” não desvincula os alunos matriculados inicialmente como estudantes do ensino público e que durante os módulos transferiram-se para escolas particulares e nem mesmo aqueles que passam a estudar LI em escolas de idiomas.

Nesse contexto, podemos encontrar dois desses alunos: Melina e Adriano. Ambos estudam LI em escolas de idiomas e participam normalmente do projeto.

A faixa etária dos alunos do Módulo 4 varia entre os 13 e 15 anos de idade, sendo todos estudantes do último ano⁶⁰ do ensino fundamental ciclo 2, como podemos verificar na tabela abaixo.

| Alunos | Idade |
|-----------|-------|
| Juliano | 13 |
| Daniele | 13 |
| Mariana | 14 |
| Ana | 14 |
| Marcos | 14 |
| Melina | 14 |
| Alexandre | 13 |
| Daniel | 15 |

Em relação à faixa etária dos alunos, ela foi determinante para a seleção do gênero notícias de jornal em detrimento a outros tipos de gênero, pois de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a apresentação e desenvolvimento de atividades com jornais são sugeridos aos alunos entre 13 e 15 anos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶¹ do Ensino Fundamental (1998), esses estudantes estão inseridos em um contexto em que *“a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos”* (PCNs, 1998,p.19).

Adicionamos ao direito registrado nos PCNs (1998), o Art. 26, § 5º da LDB (1996), que torna o ensino de LE obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental, apresentado da seguinte maneira: *“na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”* (LDB, 1996).

⁶⁰ Último ano compreende a oitava série ou nono ano do ensino fundamental ciclo 2.

⁶¹ Proposta distribuída pela Secretaria de Estado de Educação – São Paulo

Nesse caso, é importante destacar que a língua moderna escolhida nas escolas dos alunos é a LI. Entretanto, notamos que o ensino-aprendizagem dessa língua está distante de alcançar todos os indivíduos da sociedade de maneira igualitária com uma proposta de qualidade, principalmente para aqueles que estudam em escolas públicas, como afirmam inúmeros estudiosos, entre eles, Almeida Filho (1993) e Silva (2002).

Todavia, existem relatos de experiências bem sucedidas com o ensino-aprendizagem de LE por meio de trabalhos que envolvem universidades, escolas públicas e privadas, professores e alunos. No projeto “Inglês para Crianças de Escolas Públicas”, muitos dos alunos têm seu primeiro contato formal com a LI antes mesmo da sua oferta na escola, inclusive alguns dos participantes desta pesquisa.

2.5.2. As professoras

Nesta pesquisa contamos com a participação de duas professoras, alunas do quarto ano do curso de graduação Letras-Licenciatura em Língua Inglesa de uma Universidade Federal do Estado de São Paulo. Ambas participam do “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas” como voluntárias desde 2007, ministrando aulas para os Módulos 4 e 5 no ano de 2009.

Em 2009, as professoras trabalharam no projeto dando aulas sempre as segundas-feiras para o Módulo 4 das 14:00hs às 16:00hs e Módulo 5 das 16:15hs às 18:00hs respectivamente. Fora do horário de aulas, elas estão comprometidas também em participar das reuniões do projeto de extensão que acontecem quinzenalmente as sextas-feiras, a fim de elaborar material didático e discutir questões que envolvem o ensino e aprendizagem de LI no contexto de sala de aula em que estão inseridas.

Além disso, fazem parte de um grupo de pesquisa que aborda questões de ensino com foco na gramática.

Somamos às atividades acadêmicas e de pesquisas realizadas pelas professoras a atuação profissional das mesmas e constatamos que elas lecionam também LI em uma mesma escola particular localizada no interior do Estado de São Paulo.

Podemos perceber, por meio dessas informações, que as professoras têm experiências em comum graças ao trabalho que desenvolvem em conjunto dentro e fora da universidade. Todavia, é importante destacar que no Módulo 4, as professoras

desempenharam funções diferenciadas, isto é, uma delas era responsável por ministrar as aulas, ao passo que a outra anotava em diários os conteúdos educacionais trabalhados e a participação dos alunos no desenvolvimento das tarefas propostas.

Para diferenciá-las, adotamos também nomes fictícios como propusemos para referência aos alunos participantes. Dessa maneira, nomeamos a professora que ministrava as aulas como Júlia e a que anotava os registros de sala de aula como Eduarda.

Júlia era responsável pela turma e cabia a ela desenvolver as atividades em sala de aula. Ela atua no projeto há mais tempo que Eduarda e já conhecia a turma do Módulo 4, uma vez que no ano anterior acompanhou as aulas desses alunos auxiliando a professora titular. Já Eduarda, atuava auxiliando a professora Julia durante as aulas e nesta pesquisa pretende colaborar com a pesquisadora, por meio de anotações e observações em diários de campo.

Embora compartilhem momentos profissionais e acadêmicos muito semelhantes, Eduarda tem outras experiências no ensino-aprendizagem de LI não vivenciadas por Júlia como o fato de lecionar também em uma escola de idioma como professora titular e já ter trabalhado em um programa de férias nos Estados Unidos.

2.6. Instrumentos de coleta

Para a realização desta pesquisa, propomos a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, uma vez que, de acordo com Barcelos (2006), “*nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas*” (p.221). Dessa maneira, escolhemos os seguintes instrumentos e procedimentos: entrevista semi-estruturada, observação e gravação de aulas, diários de observação e produção dos alunos apresentados mais detalhadamente a seguir.

1) *Entrevista semi-estruturada*⁶²

O instrumento de coleta de dados conhecido como entrevista pode ser utilizado como ferramenta primária em uma pesquisa ou como fonte de dados secundária, sendo importante para a triangulação com outros instrumentos selecionados.

De acordo com Barcelos (2006), as entrevistas são classificadas sob três denominações, dependendo dos tipos de itens incluídos na sua construção. Assim, recebem a classificação de estruturada, semi-estruturada ou aberta.

Segundo o autor, as entrevistas estruturadas contêm características semelhantes aos questionários, tanto no formato quanto nos pressupostos. Embora, não contem com o anonimato possível dos questionários, as entrevistas são vantajosas por permitirem esclarecimentos e evitarem ambiguidades, uma vez que podem ser elaboradas por alternativas fixas, do tipo sim ou não.

Por outro lado, as entrevistas semi-estruturadas são caracterizadas por uma estrutura geral, que podem permitir maior flexibilidade. Nesse tipo de instrumento, é possível que o pesquisador prepare algumas questões orientadoras, ou procure ter em mente algumas direções gerais que podem guiar o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador.

Temos, ainda, as entrevistas não estruturadas ou informais, que de forma geral são caracterizadas pela interação entre entrevistados e entrevistadores que dialogam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação.

Diante dessas possibilidades, acreditamos que as entrevistas semi-estruturadas sejam os instrumentos que melhor se adequam ao paradigma qualitativo e a esta pesquisa, uma vez que, conforme defende Barcelos (2006), sua utilização pode permitir interações ricas e respostas pessoais relevantes para o ato investigativo.

Dessa forma, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada, direcionada à professora Julia, realizada no final do período de coleta. Escolhemos essa professora por acreditarmos que ela ao ministrar as aulas ao longo do processo investigativo pode contribuir com novas informações relevantes a este estudo.

⁶² Ver em Apêndice 1.

2) Observação e gravação das aulas

Segundo Barcelos (2006), a observação de aulas possibilita que os pesquisadores entrem em contato com as ações e as ocorrências em sala de aula que são particularmente relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Há dois tipos de observação que são definidos de acordo com os papéis assumidos pelo observador. Temos, assim, a observação participante e a observação não participante.

A observação participante é aquela em que o pesquisador pode observar-se e observar o outro, tornando-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades. A observação não participante, por outro lado, é aquela em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado.

Adotamos nesta pesquisa a postura de observador participante, uma vez que segundo Barcelos (2006), a própria natureza da pesquisa em sala de aula implica que o pesquisador seja participante, embora na prática de observação participante possa haver diferentes níveis de envolvimento na situação de pesquisa. Justificamos a adoção dessa postura pelo fato desta pesquisadora produzir os materiais didáticos utilizados na sala de aula pesquisada, além de participar ativamente no “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas” em que os alunos e as professoras pesquisadas estão inseridos e de ter um relacionamento próximo com os envolvidos no processo investigativo.

Durante esta pesquisa, propomos a observação e gravação das aulas do Módulo 4 durante os meses de Agosto a Novembro de 2009. Por meio das gravações das aulas, foi possível observar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem descrita na proposta de inserção do gênero notícias de jornal e sua relação com motivação, autenticidade e desenvolvimento da habilidade escrita. Dessa maneira, observamos, todas as segundas-feiras as aulas de LI do projeto no horário das 14:00 hs às 16:00hs, conforme descrito no item Contexto de pesquisa.

3) Diários de observação

Os diários de observação são utilizados em pesquisas qualitativas e definidos como descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Geralmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações.

Ao escrever diários de observação, o pesquisador está realizando uma primeira análise que pode ser mais tarde refinada, por meio da triangulação dos dados.

Nos diários propomos realizar os registros das atividades realizadas pela professora Júlia e de seus alunos de maneira reflexiva, isto é, incluindo nossas percepções sobre a participação, engajamento e receptividade dos agentes envolvidos frente ao processo investigativo.

Além da pesquisadora, a professora Eduarda também pode contribuir com essa reflexão, uma vez que registrará em diários de campo⁶³ as ocorrências em sala de aula, analisando-as segundo suas percepções. Ao final desse processo, é possível a comparação dessas duas visões sobre o objeto de estudo.

Acreditamos que esse procedimento pode enriquecer e garantir maior precisão em relação ao detalhamento do registro das ocorrências, pois como afirmam Ludke e André (1986), na etnografia é imprescindível a atitude reflexiva constante do pesquisador.

Além disso, de acordo com Mattos (1999, p.152), os diários, embora relatem experiências individuais ou de pequenos grupos, podem viabilizar *um conhecimento maior a respeito da natureza subjetiva do aprendizado de línguas e dos fatores psicológicos, sociais e culturais que influenciam o seu desenvolvimento* (Mattos, 1999.p. 152).

4) Produções escritas dos alunos

Por meio das produções escritas dos alunos, todas as atividades (com suas respectivas respostas, produções de textos, anotações e correções) foram recolhidas no final do curso pela professora Julia e direcionadas à pesquisadora para que fossem utilizadas como fontes de dados para análise. Consideramos que esses dados são

⁶³ Ver Apêndice 7.

importantes para a compreensão e análise mais abrangente do desenvolvimento dos alunos, uma vez que foi possível por meio deles compararmos suas produções iniciais e finais.

2.7. Período de coleta

A princípio, definimos o período de coleta de dados no “Projeto de Extensão Inglês para Crianças de Escolas Públicas” da seguinte forma: início no dia 10 de Agosto de 2009 estendendo-se ao dia 30 de novembro do mesmo ano.

Nesse período, observamos 10 aulas, sendo cada uma delas com duração de duas horas, totalizando dessa forma 20 horas de observação e de coleta de dados.

Dessa maneira, produzimos 10 diários de observação utilizados como um dos instrumentos de coleta como citado no item anterior.

2.8. Procedimentos de análise

Para responder as questões de pesquisa mencionadas no item Perguntas de Pesquisa, propomos a interpretação dos dados produzidos durante o período de coleta, por meio: 1) da entrevista com a professora Julia; 2) das ocorrências e dos registros realizados em sala de aula documentados por meio das observações e gravações da pesquisadora; 3) dos diários de campo da professora Eduarda e 4) da análise das produções escritas dos alunos.

As produções escritas desenvolvidas pelos alunos foram obtidas durante as observações das aulas no período de coleta de dados. Ao entrar em contato com essas produções, coube a esta pesquisadora iniciar a análise com base nos pressupostos teóricos desta investigação, a fim de responder as questões de pesquisa.

Acreditamos que os diários e as entrevistas possam oferecer também elementos importantes para o desenvolvimento de possíveis respostas às perguntas de pesquisa. Dessa maneira, propomos a triangulação dos dados, a fim de legitimar e validar nossa investigação.

2.9. Organização da Análise de Dados

Para melhor compreensão e visualização da forma de análise dos dados, apresentamos o quadro a seguir, estabelecendo as relações entre as perguntas de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a revisão bibliográfica:

| Perguntas de Pesquisa | Procedimentos/Dados | Análise |
|---|--|--|
| 1) Quais relações podem ser estabelecidas entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal em curso de LI para jovens aprendizes? | Observação das aulas Diários de observação Entrevista semi-estruturada | Análise das aulas observadas e dos diários de observação produzidos pela pesquisadora e pela professora Eduarda, análise da entrevista com a professora Julia, a fim de relacionar autenticidade e motivação a partir da apresentação e desenvolvimento de atividades que envolvem o gênero notícias de jornal e das teorias que envolvem autenticidade e motivação. Associamos à investigação da possível relação desses dois pilares teóricos a análise da receptividade dos alunos frente ao material que lhes será oferecido. A partir dos dados obtidos da entrevista com a professora Julia, da observação das aulas, bem como dos diários de observação, buscamos identificar a reação dos alunos em relação ao material didático proposto. |
| 2) As produções escritas dos alunos apresentam indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal? | Observação das aulas Diários de observação Produção escrita dos alunos | Análise das produções escritas dos alunos que podem ser registradas e obtidas por meio da observação das aulas e dos diários de observação. Por meio das produções escritas, analisamos os recursos prototípicos gênero notícias de jornal utilizadas pelos alunos ao longo do curso à luz das teorias que envolvem gênero. |

CAPÍTULO 3-ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados, analisando-os de modo a responder as duas questões de pesquisa apresentadas no capítulo anterior.

A fim de respondê-las, utilizamos principalmente as transcrições dos dados obtidos por meio de gravações (em áudio), cópias das produções escritas dos alunos participantes, as considerações feitas pela professora Eduarda em seu diário e a entrevista com a professora Julia. Dessa forma, iniciamos nossa análise abordando o reconhecimento do gênero notícias de jornal e a motivação inicial dos alunos em relação às primeiras atividades trabalhadas.

3.1. A motivação inicial dos alunos e o reconhecimento do gênero notícias de jornal

A fim de investigarmos a motivação inicial dos alunos, bem como sua reação, envolvimento, interesse pelas atividades e, sobretudo, o reconhecimento da existência do gênero notícias de jornal em sua comunidade discursiva, propomos a apresentação e análise da primeira unidade intitulada *Jornal: imagens e seções* (ver em Apêndices 2).

A partir dos dados coletados, consideramos que os mesmos podem direcionar possível resposta a questão 1 desta pesquisa.

Dessa maneira, baseamos a análise dessa unidade por meio da associação das produções dos alunos com: 1) as transcrições de alguns momentos da sala de aula, 2) o diário de campo da professora Eduarda (Apêndice 6), 3) as anotações de observação das aulas pela pesquisadora e 4) a entrevista com a professora Julia. Dessa forma, podemos através de diferentes instrumentos e procedimentos de coleta triangular as informações e validá-las, a fim de alcançar uma melhor compreensão e legitimidade.

Notamos que a primeira atividade é composta de quatro figuras (destacadas a seguir), a partir das quais os alunos deveriam identificar que tipo de gênero elas pertencem.



Após a visualização das imagens, eram propostas aos alunos algumas alternativas (em Apêndice 1) contendo diferentes gêneros, entre eles, fábulas, contos de fadas, diários, jornais, revistas e cartas. Todos os alunos presentes assinalaram que as figuras apresentadas eram referentes à alternativa com a opção jornal, o que aponta o conhecimento visual prévio sobre o gênero em questão.

Na transcrição de aula, podemos compreender como os alunos chegaram ao reconhecimento de que as figuras selecionadas pertencem ao gênero notícias de jornal.

Juliano: Teacher, Folha de São Paulo is a newspaper.

Professora Julia: Yes, very good!

Alexandre: Não era fábulas porque não tem moral e nem fairy tales.

Professora Julia: Very nice, Alexandre!

Juliano: Diaries são diários e letters, carta, yes?

Professora Julia: Yes. And magazine? Do you know any example of magazine?

Gabriele: Capricho is a magazine.

Professora Julia: Excellent. Class do you remember others?

Mariana: Veja....

Professora Julia: Very good. So, Folha de São Paulo is a newspaper and Estado de São Paulo?

Marcos: newspaper too.

Professora Julia: Correct. Very good.

De acordo com a transcrição e com as anotações de observação da aula realizadas pela pesquisadora, percebemos que os alunos identificaram o gênero notícias de jornal por meio da diferenciação de outros gêneros. Em outras palavras, observamos que os alunos possuem conhecimentos acerca dos gêneros mencionados, explicando suas características prototípicas como é o caso das fábulas que apresentam moral.

Notamos que, por meio da interação e das falas dos alunos, há consciência da existência de diferentes gêneros. Sendo que alguns deles estão presentes em seus universos cotidianos como é o caso dos gêneros revistas “*Capricho e Veja*” citados por Gabriele e Mariana, respectivamente.

Além disso, percebemos nessa primeira transcrição a participação de diferentes alunos interagindo com a professora na discussão, fato que também foi constatado no diário de campo da Professora Eduarda, que apontou “*o interesse dos alunos*” no desenvolvimento da primeira questão. Ainda de acordo com a professora, “*os alunos se mostraram interessados em participar e demonstrar que sabiam do que estavam falando*”.

Por meio dessa asseveração, podemos destacar a importância do desenvolvimento de atividades autênticas que disponibilizam espaços para os alunos e professores interagirem e expor seus conhecimentos, visto que elas podem estimular a interação e o envolvimento dos participantes.

Na questão “B”⁶⁴, era solicitada aos alunos uma explicação dos motivos que os levaram a marcar as figuras escolhidas da atividade “A” como pertencentes ao gênero notícias de jornal. Iniciamos a transcrição dessa questão a partir da fala da professora:

Professora Julia: Explain the option that you marked. Why did you mark it?

⁶⁴ (em Apêndice 2)

Alexandre: Porque tem uma foto grande com uma notícia principal em destaque.

Juliano: Picture, photo! (risos)

Alexandre: Yes, big photo.

Professora Julia: Ok. There is a Picture or photo illustrated something....what?

Juliano: Pessoas famosas, to vendo o Obama. (risos)

Professora Julia: Yes, the President of the USA. Only this? Look at these words...why are they big?

Daniel: Para destacar, são as manchetes...

Professora Julia: Yes, very good. So, here we have the headlines and above the news. So, you marked newspaper because there are headlines, news and photos or pictures, all right?

Students: Yes.

Conforme transcrição, compreendemos que os alunos identificam alguns recursos prototípicos do gênero notícias de jornal como manchetes, informações reportadas e a utilização de fotografias presentes na diagramação. Para Alexandre, por exemplo, elementos como fotos e notícias em destaque caracterizam esse gênero assim como para Daniel, que adiciona o termo manchetes. Já Juliano menciona a presença de pessoas famosas como recurso informativo que integra as notícias de jornal.

Para Bahia (2005), a diagramação de um periódico impresso envolve um conjunto harmônico de elementos textuais, fotográficos e ilustrativos disponibilizados com o objetivo de facilitar e aguçar o leitor para a leitura.

Em sala de aula, podemos adicionar aos objetivos mencionados por Bahia (op.cit) a possibilidade, a partir da introdução do gênero notícias de jornal, de envolver os alunos a identificar e discutir os elementos prototípicos desse gênero por meio da exposição dos traços descritivos e recursos imagéticos inerentes ao seu estilo.

De acordo com a professora Eduarda, os alunos pareciam estar motivados em desenvolver a alternativa “B” proposta, o que a levou a escolher a opção “*demonstraram interesse*” no diário de campo, uma vez que segundo ela, “*os alunos se sentiram confiantes e com vontade de interagir com a professora quando reconheceram algumas figuras do seu cotidiano como o Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama*”.

A partir da inserção de figuras presentes no cotidiano apresentadas pelas notícias de jornal, notamos que é possível integrar às discussões em sala de aula conteúdos autênticos que englobam o interesse e a realidade dos alunos, motivando-os a participar e se envolver com o gênero selecionado.

Na questão “C” (em Apêndice 2), era perguntado aos alunos qual a origem das figuras da atividade “A”.

Professora Julia: Where are these pictures from?

Ana: Estado de São Paulo, de São Paulo and Folha de São Paulo, de São Paulo too.

Professora Julia: Yes, correct. What about The New York Times and Washington Post.

Juliano and Alexandre: USA.

Professora Julia: Yes, boys! Excellent! So, they are from Sao Paulo and USA.

Por meio das respostas dos alunos, podemos enfatizar o reconhecimento do gênero notícias de jornal através da identificação pelos participantes da origem de alguns exemplares.

A questão “D” (*Do you read them?*) traz uma pergunta referente ao hábito de leitura que envolve o gênero estudado. Na transcrição a seguir, podemos verificar a frequência de leitura dos alunos.

Professora Julia: So, class. Do you read Folha de Sao Paulo or others newspapers?

Juliano: Sometimes.

Gabriele: sometimes, teacher.

Mariana: No.

Ana: No

Marcos: No

Alexandre: Sometimes.

Melina: Sometimes

Daniel: No.

Na tabela a seguir, visualizamos que metade dos alunos leem notícias de jornal às vezes, ao passo que a outra metade não as lê.

| Nome dos alunos | Frequência de leitura de notícias de jornal |
|-----------------|---|
| Juliano | Às vezes lê jornal |
| Gabriele | Às vezes lê jornal |
| Mariana | Não lê jornal |
| Ana | Não lê jornal |
| Marcos | Não lê jornal |
| Alexandre | Às vezes lê jornal |
| Melina | Às vezes lê jornal |
| Daniel | Não lê jornal |

Embora os alunos não apresentem o hábito frequente de leitura de notícias de jornal, eles reconhecem alguns de seus elementos prototípicos como destacamos anteriormente. Além disso, os alunos conhecem alguns jornais que circulam em sua cidade como podemos verificar a partir das respostas referentes à questão E⁶⁵.

Professora Julia: Cite some examples of newspapers that are published in your city?

Juliano: Primeira Página.

Professora Julia: Excellent.

Alexandre: Diário Popular.

Melina: Tribuna Imprensa.

Professora Julia: Do you read them?

Juliano and Alexandre: sometimes.

Na questão “F” (*Do you think they are important to society? Why?*), é proposta uma reflexão aos alunos acerca da importância do gênero notícias de jornal na sociedade.

Professora Julia: So, class. Why are they important?

Alexandre: The information

Juliano: They are very important because it is a way to get information.

Professora Julia: Excellent, Juliano. Do you agree class?

Students: Yes.

⁶⁵ Em Apêndice 2.

Melina: People see much information through (não sei falar direito essa palavra) newspaper.

Professora Julia: Very good, Melina.

De acordo com as afirmações dos alunos, o gênero notícias de jornal é importante devido a sua natureza informativa como asseveram Juliano, Alexandre e Melina, uma vez que por meio dele é possível obter informações.

Todavia, conforme propõe Bahia (2005) a notícia não se limita apenas a divulgar uma informação, isto é, ela pode anunciar, relatar, informar, registrar, divulgar, documentar, enunciar, narrar, orientar, interpretar, emitir opinião e até mesmo denunciar, fiscalizar, protestar e educar.

Dessa maneira, consideramos que o gênero notícias de jornal é importante não somente por relatar fatos do cotidiano considerados relevantes e/ou pela divulgação de acontecimentos, mas, sobretudo, por contribuir para a construção de visão de mundo.

Na letra “G” (*Are there newspapers to read in your school? Do you read there?*) da unidade 1, é questionado aos alunos a existência ou não de jornais em suas escolas e se eles os leem nesse espaço escolar. A fala de Juliano pode sintetizar o que acontece em sua escola, bem como dos colegas de classe Gabriele, Mariana, Alexandre, Melina, Ana e Daniel.

Juliano: There aren't any newspapers in my school.

Entretanto, Marcos chama a atenção da professora ao dizer que em sua escola há jornais e livros para ler. Embora, não os leia.

Marcos: Yes, in my school there are books, newspapers and so on. But I do not read newspapers.

Na questão “H” (*Do your school teachers use newspapers in the classroom? In which situation?*), os alunos discutem a inserção de jornais nas salas de aulas pelos professores. Nas asseverações dos alunos, podemos notar que os professores das disciplinas como Português e Artes são os que mais utilizam jornais para o desenvolvimento de atividades.

Juliano: Yes, they use newspaper in Art class.

Gabriele: Sometimes in the Portuguese.

Mariana: Yes, they use newspapers in Art class and Portuguese.

Ana: Sometimes in the Portuguese classes.

Marcos: Rarely use newspapers in classroom.

Alexandre: Arts.

Melina: Portuguese and Arts

Daniel: They use in Portuguese and Arts too.

Professora Julia: what about English classes?

Class: No.

Professora Julia: Never?

Class: Yes.

Notamos também que mesmo alguns alunos relatando que em suas escolas não há jornais, os professores trabalham com esse gênero em sala de aula. No entanto, situação oposta acontece na escola de Marcos que disponibiliza a leitura de jornais, mas que não é valorizada em qualquer disciplina.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), notamos uma preocupação em integrar as salas de aulas e a todas as disciplinas trabalhos com gêneros discursivos variados, entre eles, os jornais. Todavia, por meio das falas dos alunos notamos que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes realizam essa ação. Isso ocorre, segundo Oliveira (2010), devido ao despreparo e falta de informação dos professores.

Adicionamos a esse contexto as informações obtidas durante entrevista com a professora Julia no que diz respeito a sua experiência de aprendizado e profissional em relação à utilização do gênero notícias de jornal. Segundo Julia, no decorrer do seu processo de aprendizado como aluna de LI e de ensino como professora de línguas o gênero notícias de jornal nunca havia sido privilegiado. Embora, tivesse cursado uma disciplina na Universidade sobre produção escrita, enfatizando o estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas, a professora assevera: “*nós não discutíamos sobre jornais em sala de aula, somente sobre fábulas e contos de fadas*” (Trecho da entrevista de Julia).

Notamos na fala da professora Julia, uma lacuna de discussão e orientação acerca do ensino de gênero notícias de jornal nas Universidades o que pode resultar, conseqüentemente, no despreparo dos professores ao trabalhar com esse gênero em sala de aula de LI.

Por meio da questão “I” (*Does your family subscribe to any newspaper(s) or do they buy them at a newsdealer? If you say yes, list their names*), constatamos se a família dos alunos faz assinatura de jornais ou os compra em bancas de jornais. Apenas a família de Juliano possui assinatura de jornal. Os pais dos outros alunos compram jornais em bancas de jornal ou não os adquirem.

Juliano: My family sign. Primeira Página.

Gabriele: Sometimes, they buy at newsdealer.

Ana: No sign, no buy.

Melina: Equal Gabriele.

Daniel: Never buy or sign.

Mariana: They don't buy or subscribe.

Alexandre: Sometimes they buy at newsdaler Primeira Página or Folha de São Paulo.

Marcos: No buy or sign.

Podemos associar as informações dessa transcrição com os dados levantados anteriormente sobre a frequência de leitura dos alunos e concluímos que os alunos Juliano, Gabriele, Melina e Alexandre têm contato com o gênero notícias de jornal em suas casas e nas escolas por meio das disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Assim, de acordo com os dados levantados acerca dos lugares que o gênero notícias de jornal aparece na vida destes alunos, constatamos que essa foi a primeira vez que eles, juntamente com a professora Julia, tiveram contato com esse gênero na disciplina de Língua Inglesa.

Para desenvolver os exercícios de letra “J” (*Make a research with different types of newspapers. How much are they?*), “L” (*Compare the prices of the newspapers. Use the words cheap and expensive.*) e “M” (*Do you think newspapers are cheap or expensive?*), a professora Julia disponibilizou aos alunos alguns exemplares de diferentes jornais, tais como: *Folha de São Paulo*, *The New York Times* e *Primeira Página*. Os alunos, então, compararam os preços dos jornais e disseram se achavam esse meio de comunicação caro ou não, como podemos observar na transcrição a seguir.

Professora Julia: Class, here I have some different newspapers. I wanna that you look at them and make a price research, ok?

Class: Ok.

Juliano: Look, this is The New York Time. I will see this first.

Luana: Teacher, why Folha de São have different prices?

Daniel: O quê?

Luana: Yes, they have different prices.

Melina: Because one is Monday, and other is Sunday.

Professora Julia: In weekend it has different price.

Melina: Também olha o tamanho dele. It's big.

Class: risos.

Juliano: Teacher. The New York Times cost 2 dollars. In real?

Alexandre: Quase 4 reais. Expensive.

Juliano: So, so.

Professora Julia: So, class do you think this newspapers are cheap or expensive?

Alexandre: Depend on the newspaper.

Ana: Primeira Página it is cheap.

Juliano: Yes, it's only R\$1.50.

Marcos: Folha de São Paulo is expensive on Sunday.

Melina: Também olha o tamanho do jornal, muita informação, imagine o trabalho para escrever tudo isso.

De acordo com as falas dos alunos, compreendemos que os valores dos jornais variam de acordo com o tipo de jornal e com o dia da semana em que é veiculado. Para Melina, o tamanho e a quantidade de informação do jornal também influenciam no preço final.

No momento em que os alunos pesquisavam os preços dos jornais, a professora Eduarda destacou no diário de campo o interesse dos alunos em folhear o jornal *The New York Times* e a seção de Esportes do Jornal Folha de São Paulo, sendo que alguns deles iniciaram uma discussão sobre o conteúdo de algumas reportagens como faz Juliano na transcrição abaixo.

Juliano: Teacher, look there is a new about Brazil here. It's about Amazonia.

Alexandre: Nossa é mesmo, que legal!

Luana: Ouvi falar que os EUA vão comprar a Amazônia do Brasil.

Class: risos.

Juliano: The photopelo que eu entendi tão falando do desmatamento, nada de comprar não.

Professora Julia: It's so important to know how Brazil appears in international newspapers, we have to pay attention to it.

Por meio dessa discussão, podemos afirmar que a partir da utilização de um recurso autêntico, nesse caso o jornal “*The New York Times*”, é possível despertar o interesse dos alunos para a leitura, dando-lhes oportunidades de interação e discussão verossímeis e autênticas, contribuindo na maior participação e, conseqüentemente, influenciando a motivação em sala de aula.

Notamos também na fala da professora Julia, a preocupação em chamar a atenção dos alunos sobre como o Brasil é noticiado nos jornais internacionais. Além disso, a professora enfatiza a importância da leitura de jornal e da seleção de informação, como podemos visualizar a seguir.

Professora Julia: Sometimes we have to select some information.

Juliano: Yes, my brother has to read Folha de Sao Paulo because ele vai prestar vestibular e a professora dele falou que é muito importante ler jornais.

Professora Julia: Yes, she is completely right. But we have to read not only because we will make an exam. Reading the newspaper can help us to improve our writing, reading and so on.

De acordo com a professora Julia, por meio dos jornais é possível melhorar habilidades como a escrita e a leitura, por exemplo. Além disso, acreditamos que as possíveis contribuições trazidas pela prática de leitura de jornais podem ultrapassar o desenvolvimento de habilidades ou a obtenção de sucesso em exames, uma vez que, a partir de atividades que introduzem e trabalham os conceitos e as características prototípicas do gênero notícias de jornal, é possível se informar, entender e se envolver com os fatos que compõe a realidade cotidiana, tornando os indivíduos mais preparados para agir no mundo.

Notamos que durante a observação da aula alguns alunos conseguiram perceber a presença e importância do gênero notícias de jornal no mundo e na sociedade, apontando diferenciações entre países que privilegiam o hábito da leitura desse gênero como podemos notar nas seguintes falas:

Melina: Acho que não é muito caro o jornal para ficar informado e também porque se lêsemos algumas vezes toda semana, acho que não seríamos tão alienados, né?

Ana: As pessoas só gostam de ler fofocas e ficar na internet.

Gabriele: Eu vi um filme que as pessoas até no metro na Europa leem jornais. Aqui no Brasil não é assim.

Professora Julia: In Europe, Europeans read the newspapers all the time.

Juliano: Por isso que os europeus são do primeiro mundo.

Segundo os alunos, o hábito de leitura de jornais está associado à cultura do primeiro mundo como a dos países europeus. Ainda para eles, os jornais não são veículos de comunicação caros dada a sua finalidade informativa e influência na construção de opiniões e conhecimento, uma vez que para a aluna Melina se “*lêssemos algumas vezes toda semana, acho que não seríamos tão alienados, né?*”.

Na questão “N” (*Newspapers are divided into different sections. Do you know any of them? Write their names*), é proposta uma discussão sobre as diferentes seções contidas no gênero notícias de jornal. Os alunos, então, folheiam novamente os jornais, a fim de citar as seções encontradas. São elas:

Juliano: Economy.

Ana: Money.

Juliano: Sports.

Alexandre: I love sports section.

Gabriele: Fashion, cultura.

Professora Julia: Culture.

Mariana: Politics.

Alexandre: Teenager and kids.

Professora Julia: Yes. We have these sections in Folha de São Paulo.

Marcos: Meio ambiente.

Professora Julia: Environment.

Alexandre: Saúde.

Professora Julia: Health. What is your favorite section, Alexandre?

Alexandre: Sports.

Dentre as seções pontuadas pelos alunos, destacamos que algumas delas não foram citadas, tais como: classificados (*classifieds*), negócios (*business*), emprego (*job*), opinião (*opinion*), tecnologia (*technology*), ciência (*science*), música (*music*), entretenimento (*entertainment*), viagem (*travel*), educação (*education*) e quadrinhos (*cartoons, comic book*).

Consideramos relevante que no trabalho com o gênero notícias de jornal, é importante conscientizar os alunos da existência das inúmeras seções e cadernos que o compõem, muitos deles padronizados como ciência, política e classificados. Além disso, é importante enfatizar que esse gênero pode envolver outros gêneros como as histórias em quadrinhos.

Essa conscientização não foi realizada durante as observações das aulas. Todavia, de acordo com a professora Eduarda, ela poderia ter sido realizada pelos próprios alunos se a questão “N” fosse uma proposta de tarefa, uma vez que eles teriam mais tempo para pesquisar sobre as diversas seções presentes em diferentes jornais, visto que conforme observação da professora em seu diário de campo “*não houve tempo para explorar todas as seções*”.

Nas questões “O” (*What is your favorite section of the newspaper?*) e “P” (*Ask four classmates: What are their favorite section of the newspaper? Do they like the same section as you?*), os alunos discutem quais são as seções de jornal favoritas, entre elas, aparecem em ordem decrescente: cultura, esporte, moda e meio ambiente. Na tabela a seguir podemos visualizar as escolhas.

| Nome dos alunos | Seção de jornal favorita |
|-----------------|----------------------------------|
| Juliano | Cultura |
| Gabriele | Cultura e Moda |
| Mariana | Esporte e Cultura |
| Ana | Moda |
| Marcos | Meio Ambiente, Esporte e Cultura |
| Alexandre | Esporte |
| Melina | Cultura e Moda |
| Daniel | Esporte |

De acordo com Bahia (2005), seções como esporte, cultura e moda são as favoritas dos alunos por envolver entretenimento, diversão e fatos que interessam a sua realidade.

Na letra “O” (ver Apêndice 2), os alunos deveriam identificar e colocar as figuras selecionadas em seções de jornal. As figuras eram:



Conforme transcrição, visualizamos quais seções os alunos colocaram as figuras.

Professora Julia: Class. Look at these pictures. Which sections of the newspaper do you put them?

Juliano: Maradona, I think it's sports.

Professora Julia: Yes. Do you know who is the person in number 2?

Daniel: Sarney.

Professora Julia: Right. He was a Brazilian president. Nowadays, he works at Senate. So, which section?

Juliano: politics.

Professora Julia: Yes, very good. Number 3?

Gabriele: I think it is in Rio de Janeiro. Lá vive tendo enchentes.

Professora Julia: Yes, when it is raining floods can happen. This image is so terrible. Can you imagine facing it?

Gabriele. No, I can't. Eu não sei nadar, eu morreria.

Marcos: Acho que todo mundo né?

Professora Julia: maybe. I really don't know. So, which section do you put this tragedy?

Marcos: Environment.

Professora Julia: Yes, great. Next.

Ana: Gripe suína.

Professora Julia: Yes, swine flu.

Marcos: Health.

Professora Julia: Yes, excellent.

Juliano: And Madonna in music or culture.

A partir da participação dos alunos, notamos que eles identificam as figuras selecionadas como pertencentes à realidade cotidiana, uma vez que elas fazem parte de diferentes áreas do cotidiano, tais como o esporte, a música e a política sendo representadas por personalidades famosas como Maradona, Madonna e José Sarney respectivamente.

De acordo com o diário de campo da professora Eduarda, “*a inserção de figuras cotidianas presentes na vida dos alunos motiva os alunos a participarem e favorece o êxito no exercício proposto, deixando eles mais interessados nas atividades e na discussão do tópico*”.

Além disso, por meio da exposição de figuras conhecidas do cotidiano, que podem ser encontradas no gênero notícias de jornal, é possível incentivarmos os alunos a discutir fatos e acontecimentos que o cercam. Em uma das falas da professora Julia, podemos perceber que ela instiga os alunos a dizer quais informações podem estar contidas nas figuras apresentadas. Os alunos, então, citam o show da cantora Madonna no Brasil e a gripe suína como podemos ver a seguir:

Professora Julia: Did you read anything about these pictures?

Juliano: I watched in television about Madonna in Brazil. It will be a big show.

Class: Yes.

Melina: I read about swine flu in internet. Meu professor de português me pediu uma pesquisa.

Gabriele: Eu li sobre os cuidados que devemos ter com a gripe suína no jornal da cidade também.

Professora Julia: Very good, Gabriele. It's very important to get this kind of information, class. It can help us to avoid future problems and protect our health.

No final dessa unidade, havia uma proposta de tarefa de casa (ver Apêndice 2-*homework*), na qual a professora Julia pediu aos alunos para fazerem uma pesquisa com os pais sobre quais as seções de jornais favoritas deles. De acordo com os alunos são duas as seções que mais se destacam na opinião dos pais: esporte e moda.

Na segunda atividade que compõe a mesma tarefa ⁶⁶os alunos deveriam assinalar quais os dias da semana que leram notícias de jornal e qual era o assunto ou manchete lida. No quadro a seguir, podemos observar algumas das leituras dos alunos.

| Nome dos alunos | Leitura de matéria ou seção de jornal |
|-----------------|---|
| Juliano | <i>On Tuesday I read about President Lula in politic section. On Saturday I read about Corinthians and Ronaldo in sports section. On Sunday I read about flu, swine flu in heath.</i> |
| Gabriele | <i>On Tuesday I read a man killed by his daughter in Police section</i> |
| Mariana | <i>On Thursday I read about the new Harry Potter in culture section.</i> |
| Ana | <i>I don't read.</i> |
| Marcos | <i>I don't read.</i> |
| Alexandre | <i>On Saturday I read about São Paulo in sports sections and Sunday I read about the new show of Michael Jackson in culture</i> |
| Melina | <i>I read about fashion all week</i> |
| Daniel | <i>I read about Corinthians all week in Sport section.</i> |

Para a professora Eduarda, a tarefa de casa “foi interessante, porque mesmo os alunos que não liam jornal fizeram a lição” como Mariana e Daniel. Além disso, notamos que os alunos buscaram reportagens presentes nas seções de jornal favoritas, entre elas, esporte, cultura e moda. Somente, os alunos Ana e Marcos não realizaram a tarefa alegando falta de tempo para leitura de jornais, conforme observação de aula.

⁶⁶ (ver Apêndice 2-homework),

Nesse contexto, notamos o comprometimento inicial da maioria dos alunos em realizar as atividades propostas, bem como ler algumas notícias de jornal para poder desenvolver a tarefa de casa com sucesso.

Por meio dos dados iniciais e das anotações da professora Eduarda no diário de campo, compreendemos que os alunos reconhecem o gênero notícias de jornal “*especialmente pelos recursos visuais que ele apresenta e devido também ao conhecimento prévio de outros gêneros como fábula e contos de fadas estudados nos módulos anteriores*”, conforme destaca Eduarda.

Isso posto, podemos asseverar que experiências anteriores com gêneros diferentes podem favorecer o reconhecimento e a diferenciação do gênero notícias de jornal, que inicialmente é identificado pelos alunos a partir dos recursos imagéticos.

A partir da introdução de materiais didáticos autênticos, relacionamos o reconhecimento visual do gênero estudado à motivação inicial dos alunos em desenvolver as atividades propostas, dado que pode ser constatado devido à existência de alguns elementos destacados pela professora Eduarda no diário de campo. São eles:

- 1) conteúdos cotidianos presentes na realidade dos alunos;
- 2) imagens reais conhecidas dos alunos;
- 3) jornais diferenciados expostos em sala de aula, às vezes distantes da realidade dos alunos, despertando curiosidade ;
- 4) materiais autênticos.
- 5) atividades que oferecem espaços para a discussão dos interesses e gostos dos alunos;

Conforme observação de Eduarda, entendemos que os cinco elementos combinados podem relacionar autenticidade e motivação, configurando uma possível resposta a primeira questão desta pesquisa, uma vez que por meio das atividades propostas que privilegiam o gênero notícias de jornal é possível motivar e envolver os alunos.

Além disso, consideramos importante mencionar que apesar do elevado índice motivacional dos alunos apontado no diário de campo da professora Eduarda, é evidente que cada aluno apresenta um tipo de motivação diferente. Afinal, ela é influenciada por variáveis internas e externas como propõe Edmondson (2004), tais como: “*experiências anteriores, atribuições, expectativas, metas, entre outras, que se relacionam em um sistema de interações multi-determinadas*” (Edmondson, 2004, p.5).

Dessa maneira, utilizando a classificação defendida por Dörnyei (2001), é possível identificarmos a motivação dos alunos em intrínseca e/ou extrínseca. A motivação intrínseca é aquela que estimula o aluno a se engajar no aprendizado enquanto uma experiência prazerosa que lhe oferece satisfação e divertimento. Por outro lado, na motivação extrínseca, o engajamento no aprendizado é resultado das perspectivas de recompensas externas e práticas que ele pode acarretar.

Segundo as anotações do diário de campo da professora Eduarda e das observações de aula pela pesquisadora, podemos asseverar que os alunos demonstram estar intrinsecamente motivados, uma vez que eles apresentam nesse processo inicial de aprender expectativas positivas, visíveis em sua interação engajada com a professora Júlia como percebemos nas transcrições.

Para autores como Dörnyei (2001), Stipek (2002), Guimarães (2001a), entre outros, os indivíduos que possuem motivação intrínseca aumentam suas próprias oportunidades, desafiam-se mais, tiram maior proveito das oportunidades que têm porque se dedicam mais, organizam e aplicam melhor os conhecimentos adquiridos. Consequentemente, a probabilidade de sucesso aumenta como podemos visualizar no desenvolvimento de algumas tarefas produzidas por alguns alunos que inicialmente não liam jornal e que para resolver a lição de casa aproveitaram a oportunidade para modificar o antigo hábito.

Adicionamos a essa mudança, a interferência do social, proposta por Dörnyei e Ottó (1998), que pode influenciar no estabelecimento de metas ocorrido na fase pré-acional. Para Viana (1990), fatores externos como *outras pessoas, jornais, revistas, filmes e outros meios de comunicação, além do contato com falantes nativos da língua-alvo* (Viana, 1990, p.150), são os grandes influenciadores das concepções do aprendiz sobre a língua.

De acordo com essa perspectiva, podemos destacar a professora Julia como ponto de referência da língua-alvo e a utilização de materiais autênticos que privilegiam o gênero notícias de jornal como fatores externos que contribuem no processo de aprendizagem e influenciam a motivação inicial dos alunos, uma vez que por meio desses materiais *“os alunos ficaram entusiasmados em responder as questões que envolviam seu cotidiano e suas opiniões. Além de ficarem muito interessados em desenvolver as atividades as quais eles tiveram contato direto com os jornais como nas atividades J e N”*, como afirma professora Eduarda.

Dessa maneira, consideramos que a partir da introdução de atividades autênticas, é possível sensibilizar os alunos a respeito da utilização e da importância do gênero notícias de jornal. Esse processo de sensibilização pode envolver os alunos nas discussões que abarcam seus interesses, opiniões e sua realidade, tornando-os agentes de novos comportamentos e ações.

Ainda de acordo com a professora Eduarda acerca das atividades que compõem a primeira unidade, o tema proposto foi “ *muito importante, pois de acordo com a idade dos alunos outras mídias substituem o jornal, como a televisão e a internet, assim os alunos acabam por não conhecer direito este meio de comunicação*”.

Assim, consideramos que atividades que possibilitam o reconhecimento da existência do gênero notícias de jornal nas aulas de Língua Inglesa podem dar espaço para discussões sobre a importância, presença e elementos prototípicos desse gênero no cotidiano, preenchendo dessa maneira, uma lacuna nas aulas de Língua Inglesa, uma vez que o trabalho com esse gênero é monopolizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, conforme afirma os alunos.

Caracterizado o reconhecimento da existência do gênero notícias de jornal e a motivação inicial dos alunos participantes, vejamos, na sequência, a influência que outras atividades de aprendizado exerceram sobre os mesmos no decorrer das aulas observadas e como foram produzidas, por eles, as primeiras manchetes e notícias de jornal.

3.2. A influência de elementos verossímeis na receptividade dos alunos acerca do gênero notícias de jornal

Iniciamos este item com a apresentação e a análise da unidade 2, intitulada *Notícias de jornal*. Utilizamos as gravações e observações de aulas, a entrevista com a professora Julia, bem como as anotações do diário de campo da Professora Eduarda com o objetivo de analisar a influência de elementos verossímeis presentes na unidade e sua relação com a receptividade dos alunos frente à primeira notícia de jornal proposta.

Dessa forma, os dados coletados podem oferecer direcionamentos para uma possível resposta da pergunta de pesquisa 1.

O tema central da unidade 2 é desenvolvido, a partir da notícia do aparecimento de uma estranha criatura encontrada no Panamá, veiculada na mídia impressa e televisiva. Por meio da escolha desse tema, é proposta uma série de atividades com perguntas abertas e fechadas que envolvem o contexto real dos alunos participantes.

A aula inicia-se com os cumprimentos do professor em inglês, que, em seguida, apresenta os objetivos da aula: *“Today, we are going to discuss about monsters”*. De acordo com Larsen-Freeman (2000), um dos princípios que envolvem o uso de tarefas é a explicitação dos propósitos das atividades desenvolvidas, isto é, o que se almeja deve ser apresentado, a fim de que os aprendizes estejam conscientes do contexto trabalhado.

Após a apresentação do objetivo da aula, notamos que a notícia sobre a estranha criatura do Panamá era conhecida de alguns alunos, uma vez que um deles, logo depois da fala do professor e antes da entrega do material, comentou o episódio: *“Teacher, você viu o monstro do Panamá na televisão? Que bizarro!”* (aluno Juliano-transcrição de aula).

A partir da fala do aluno destacada no parágrafo anterior, podemos asseverar alguns pontos relevantes. Primeiramente, podemos averiguar que os alunos estão inseridos em uma mesma comunidade discursiva em que a notícia é compartilhada na mídia. Consequentemente, podemos considerar que eles têm informações ou insumo a respeito da notícia selecionada. Assim, por meio dela, é possível fornecer espaços de interação e comunicação aos alunos, que podem discutir, trocar e transmitir opiniões e conhecimentos se posicionamento em relação a um fato real presente em seus cotidianos como podemos observar a seguir.

Na questão “A” *“Did you read or watch any strange news last week?”* (ver Apêndice 3), todos os alunos responderam que haviam visto uma notícia estranha na semana referida. Todavia, eles não mencionaram qual era a notícia, uma vez que no início da aula um dos alunos já havia comentado sobre a estranha criatura do Panamá.

A professora, então, seguiu para a próxima questão: *“Do you believe in ETs?”* (ver Apêndice 3). Como podemos notar, essa pergunta envolve as crenças, opiniões, atitudes e sentimentos dos alunos acerca da existência ou não de vida extraterrestre. Embora esse estudo não tenha como foco principal as crenças, consideramos que as atividades que contemplam as opiniões e atitudes dos alunos podem maximizar as oportunidades de ensino e contribuir para que haja motivação, visto que segundo a professora Eduarda em seu diário de campo *“os alunos se sentem interessados em*

desenvolver tópicos que levam em consideração seus gostos e opiniões aumentando assim sua motivação”.

De acordo com Barcelos (2006), consideramos crenças como “(...) *uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação*” (p.730).

Assim, podemos asseverar que ao utilizar recursos autênticos que envolvem temas do interesse dos alunos, entre eles, as crenças sobre a existência ou não de vida extraterrestre, é possível obter informações e reações reais que refletem a maneira de compreender o mundo na visão desses participantes. Dessa maneira, podemos por meio de atividades autênticas verificar a existência de elementos que configuram uma autenticidade emocional e comportamental presentes nas discussões em sala de aula.

Augusto-Navarro (comunicação pessoal) considera que essas características no material didático promovem uma autenticidade que ela chamaria de *autenticidade emocional*, que, segundo a pesquisadora parece até mais importante do que a autenticidade linguística. Sob tal perspectiva, podemos considerar que recursos autênticos são interessantes e que, por essa razão, aumentam a motivação dos alunos

Ainda no que diz respeito à pergunta “B”, ela pode ser caracterizada como uma questão representativa de uma lacuna de opinião. Segundo Larsen-Freeman (2000), as atividades de lacuna de opinião exigem que os aprendizes dêem sua opinião, defendam suas preferências e atitudes, a fim de completar uma tarefa ⁶⁷.

Acreditamos que atividades autênticas com lacunas de opinião podem influenciar a motivação. Para a professora Eduarda, mesmo os alunos apresentando uma divergência em suas opiniões a respeito da existência de vida terrestre, já que alguns deles responderam que acreditavam, outros que não, além de um grupo que parecia confuso não tendo uma opinião formada sobre o assunto, “*todos estavam envolvidos e queriam dar sua opinião sobre o assunto e as respostas deles deixaram o ambiente agradável para o aprendizado*”.

Nas questões “C” e “D”(Apêndice 3), os alunos tinham que compartilhar uma informação pessoal, a fim de responder as perguntas das atividades. Notamos que a princípio, os alunos não se recordaram de nenhuma estória de monstros, porém, quando o professor deu o exemplo da estória da *Loira do Banheiro* muitos riram e lembraram-

⁶⁷ *An opinion gap activity requires that students give their personal preferences, feelings, or attitudes in order to complete a task* (Larsen-Freeman, 2000, p.148).

se da mesma, bem como do *Homem do Saco*, que sequestrava crianças em um saco como afirma o aluno Juliano.

Professora Julia: Ok. Marcos can you read the letter C?

Marcos: When you were a child did you believe in stories of monsters? Do you remember any of them?

Professora Julia: So, class do you remember any strange, different story?

Class: No.

Professora Julia: No? Have you ever heard about: Loira do Banheiro?

Mariana: Yes.

Juliano: Ah, teacher tem também a estória do homem do saco.

Class: (risos).

Alexandre: Até no Chaves aparece essa estória! (risos)

Professora Julia: So you remember...



Class: Yes.



Professora Julia: If you remember: Yes, I do. If you don't?


Juliano: No, I don't.

Ainda no que diz respeito a essas questões, notamos o ambiente descontraído em que as respostas foram construídas. Acreditamos que essa atmosfera de descontração e interação ocorre devido à utilização de recursos autênticos que propiciam comportamentos emocionais verossímeis, aumentando a participação dos alunos e, conseqüentemente, a motivação.

Por meio de recursos imagéticos era proposta a questão “E”(Apêndice 3), a qual os alunos deveriam expressar quais atitudes e comportamentos realizariam caso vissem uma estranha criatura. A seguir, destacamos as figuras:

1 () scream  2 () faint 

3 () run  4 () call the police 

5 () call your **MOM** 6 ()  kill the creature

Segundo a professora Eduarda, “essa foi a atividade que os alunos não viam a hora que chegasse sua vez para dizer o que fariam se encontrassem uma criatura estranha. Houve muito interesse em participar e ouvir a opinião dos colegas”. Podemos, por meio da transcrição a seguir, verificar essa interação.

Professora Julia: Gabriele, read, please.

Gabriele: If you discovered a strange creature what you would do?

Professora Julia: So, imagine the situation that there is a different creature, what you would do?

Juliano: Que engraçada essas figuras.

Ana: Nossa, olha o cabelo da mulher.

Class: (risos).

Professora Julia: Ok, risos.

Professora Julia: Mark an X in these options (Aponta as opções): 1-scream, 2- faint, 3-run; 4-call the police, 5- call your mom or 6- kill the creature.

Professora Julia: Mark.

Professora Julia: What you would do Juliano?

Juliano: Run

Professora Julia: What you would do Gabriele?

Gabriele: Run too.

Professora Julia: What you would do Mariana?

Mariana: Scream and faint.

Class: risos.

Professora Julia: Marcos?

Marcos: Scream and run.

Professora Julia: Alexandre?

Alexandre: Run.

Professora Julia: Melina?

Melina: run and scream.

Professora Julia: Daniel?

Daniel: Run.

Professora Julia: Ana?

Ana: Scream, run, call mom, call the police! Jesus!

Class:(risos)

Juliano: and you teacher?

Professora Julia: Scream and run.

Class: (risos).

De acordo com as interações apresentadas, consideramos que interligar os temas de sala de aula com situações extralinguísticas verossímeis é relevante e significativo para os alunos, uma vez que são eles “os especialistas de suas vidas”, conforme Larsen-Freeman (2001).

Para a realização da atividade “F”(Apêndice 3), a professora selecionou alguns alunos para a leitura de uma notícia de jornal que trazia uma estranha criatura encontrada no Panamá, visível a seguir.

THE NEW YORK TIMES

CHILDREN KILL STRANGE CREATURE IN PANAMA



by Jason Clarke

A group of children in Panama last weekend have killed a strange looking creature which they say crawled out of a cave. Some are speculating that the ugly, hairless beast is some sort of extra terrestrial life form, others claim it is simply a shaven sloth. Which raises the question, who shaves a sloth? The gang of youths in the town of Cerro Azul were playing by caves when they say the monster approached them and out of fear they beat it to death with rocks and sticks. The gang threw the dead creature into a stream and returned later to take photographs of its corpse.

Os alunos escolhidos leram alguns trechos sem a interrupção da professora, que não interferiu na leitura para a correção dos desvios na pronúncia dos alunos. Dessa maneira, consideramos que o objetivo da professora era, por meio da leitura do texto, compartilhar novas informações e construir novos significados a respeito da estranha criatura encontrada no Panamá e não utilizar o texto como ferramenta de correção de pronúncia de forma rígida e estrutural, o que poderia coibir os alunos de participarem dessa atividade.

Além disso, notamos que as discussões realizadas anteriormente favoreceram o interesse dos alunos em ler a matéria de jornal, visto que *“os alunos estavam muito motivados com as discussões sobre monstros e isso favoreceu na participação deles para ler e prestar atenção sobre a notícia de jornal selecionada”* (diário de campo da Professora Eduarda).

A partir do texto mencionado, foram propostos novos questionamentos que se estendem da letra “G” a “K”. Iniciamos em “G” *“Have you ever heard or read this*

story? Where?”(ver em Apêndice 3) e notamos que, segundo os alunos, a notícia foi veiculada em dois veículos comunicacionais a destacar: a televisão e a internet.

Professora Julia: Ok, class, have you ever heard or read this story?Where?

Class: Yes.

Juliano: Yes, in TV and youtube.

Alexandre: Teacher, veja o vídeo no youtube é muito legal.

Ana: É nojento, isso sim.

Class: Risos.

Melina: Parece uma preguiça.

Professora Julia: Sloth?

Class: Yes.

Professora Julia: So, you watched this news on TV and internet?

Class: Yes

De acordo com a transcrição, podemos afirmar que os alunos não obtiveram informação da existência de uma estranha criatura no Panamá por meio do gênero notícias de jornal, mas, através da mídia televisiva e da internet. Isso significa que a partir do desenvolvimento dessa atividade e da utilização de recurso autêntico, os alunos entraram em contato com uma informação conhecida presente em seu cotidiano apresentada, no entanto, por um gênero não contemplado diariamente pelos mesmos.

Em H “*What do you think the creature is?*” (ver em Apêndice 3), alguns alunos disseram que se tratava de um ET a criatura encontrada no Panamá, ao passo que, outros achavam que era uma preguiça diferente. Temos, então, um exemplo de outra atividade que pode ser caracterizada como lacuna de opinião.

Professora Julia: What do you think the creature is?

Ana: ET.

Professora Julia: everybody agree? This is an ET?

Juliano: I think it is a sloth, different one.

Alexandre: é o que parece.

Professora Julia: ok. Put your opinion.

Por meio das questões “I” e “J” (Apêndice 3), os alunos buscaram no texto informações para o desenvolvimento das respostas. Conforme, professora Eduarda

“para os alunos responder as questões foi fácil e prazeroso porque envolvia um tema interessante”.

Já na letra “J” (Apêndice 3), os alunos tinham que expressar seus pensamentos acerca das atitudes das crianças panamenhas frente à criatura do Panamá, bem como o que fariam se fosse uma delas *“What do you think about the attitude of the children? If you were one of them what would you do?”* (Apêndice 3).

Professora Julia: Daniel, could you read?

Daniel: What do you think about the attitude of the children? If you were one of them what would you do?

Professora Julia: So what do you think about their attitude?

Ana: São loucos né teacher?

Professora Julia: Crazy? Maybe.

Class: (Risos).

Professora Julia: Would you imagine kill the creature?

Ana: No. Run.

Melina: No. I would scream a lot.

Juliano: I would take photos.

Class: (risos)

Alexandre: I call the police and my father.

Professora: Class, put your reactions, ok?

Class: Ok.

De acordo com a transcrição, podemos notar que ao introduzir um fato verossímil por meio do gênero notícias de jornal, é possível incentivar e motivar os alunos a participar das discussões em sala de aula através de interações autênticas compostas de emoções, sentimentos e posicionamentos frente a situações que podem acontecer na vida real.

Após responderem à questão “J”, os alunos descreveram em “K”(Apêndice 3) a criatura. Para a formulação dessa descrição, os alunos revisitaram o texto da notícia e extraíram vocábulos como *“ugly”* e *“hairless”*. Entretanto, Juliano adicionou a descrição da criatura o adjetivo *“tall”*, que não estava presente no artigo e tal atitude provocou questionamentos de outros colegas, que, após a intervenção do professor, negociaram o sentido da inclusão desse vocábulo e reconheceram que havia significado.

Professora Julia: According to this article (apontando para a notícia de jornal). Describe the characteristics of this creature.

Gabriele: Ugly.

Juliano: Tall, teacher?

Alexandre: mas não tem tall.

Professora Julia: Yes, but you can put your opinion too. Don't you agree that creature is tall?

Alexandre: olhando assim parece que sim, né?

Daniel: Hairless. É sem cabelo, né?

Professora Julia: yes.

Melina: Strange.

Professora Julia: So, It's ugly, hairless, tall and strange. Very good.

Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo transmitido pelo canal de notícias americano, a CNN. De acordo com a letra “L” (Apêndice 3), a partir da exposição do vídeo da estranha criatura na mídia televisiva, os alunos deveriam comparar as maneiras como a mesma notícia era veiculada ,tanto na mídia escrita quanto na televisiva. Segundo os alunos, no texto escrito as informações são maiores e mais detalhadas do que na televisão como podemos verificar a seguir.

Professora Julia: Letter L, can you read Marcos?

Marcos: Watch the same story about the strange creature found in Panama on CNN (<http://edition.cnn.com/video/>). Are there differences between the writing and oral informations?

Professora Julia: Class, now we are going to watch this same news , ok? The channel is CNN. Do you know CNN?

Class: Yes;

Professora Julia: Pay attention, ok?

Os alunos assistem ao vídeo.

Professora Julia: I will repeat. Focus the words that she says.

Os alunos assistem ao vídeo novamente.

Juliano: ela falou que a criatura é um tipo de ET.

Melina: é que alguns dizem que é uma sloth diferente.

Professora Julia: Do you understand her message?

Class: Yes.

Professora Julia: the way that she said is equal that the news that you read?

Melina: No. The news in newspaper... more information.

Professora Julia: Very good. Do you agree?

Class: Yes.

PA: So, they are different.

Juliano: E também não é tão detalhado. Não tem tantos adjetivos e também não fala que depois as crianças tiraram fotos.

Após diferenciar as duas variações (especificidades determinadas pelo meio entre eles o público) do mesmo gênero notícias, os alunos responderam a letra “M”, “*Have you ever heard about CHUPACABRAS? Where?*” (Apêndice 3). Essa questão traz em discussão uma criatura diferente que apareceu no Brasil e que logo foi reconhecida pelos alunos: o “Chupacabras”, como podemos visualizar a seguir.

Professora Julia: Have you ever heard about Chupacabras? Where?

Ana: Nossa, teacher Chupacabras era terrível. Você lembra?

Alexandre: Era uma aberração.

Marcos: Aquilo era mentira. Tontice.

Class:(risos).

Professora Julia: So, have you ever heard?

Class: Yes;

Professora Julia: Where?

Juliano: Tv, Internet.

Professora: Yes?

Class: Yes.

Notamos que, por meio da interação dos alunos há diferentes opiniões sobre a criatura destacada e essas informações são compartilhadas devido à inserção de materiais e temas autênticos que possibilitam aos participantes inseridos no processo de ensino e aprendizado conhecerem uns aos outros.

Além disso, para a professora Eduarda, “*quando o aluno participa e usa sua voz, ele se sente mais motivado e confiante e isso faz com que o interesse em responder a atividade aumente*”.

No que diz respeito ao último exercício da unidade 2 de letra “N”(Apêndice 3), é proposto aos alunos que construam uma notícia que contenha uma estranha criatura como personagem. Compreendemos que tal atividade pode ser caracterizada como

“*reasoning gap*”, uma vez que, segundo Larsen-Freeman (2000) os alunos têm que produzir novas informações, a partir de seus próprios insumos. Dessa maneira, os alunos podem utilizar os dados obtidos nas discussões anteriores para desenvolver a tarefa proposta.

Dessa maneira, ao encerrar a análise da unidade 2, notamos que as atividades propostas possuem um caráter comunicativo, interacional, de construção e compartilhamento de sentidos e significados, em que os aprendizes têm vozes e encontram espaços e oportunidades para expressar suas opiniões e experiências durante o processo de aprendizado.

Nesse processo, segundo entrevista com a professora Julia, é possível motivar não somente os alunos a participar e construir significados, visto que ao aplicar esse tipo de recurso autêntico a professora se sentiu “*motivada e confiante em discutir temas que eram de interesse e da realidade de todos. Essa foi a unidade que mais me motivou e aos alunos também*” (trecho da entrevista da professora Julia).

Ainda no que diz respeito à motivação dos alunos, de acordo com Stipek (2002), quando o aluno realiza algo que considera interessante, sua compreensão é melhor e seu aproveitamento é mais duradouro, sendo por esse motivo de grande importância a exemplificação e a aproximação das tarefas com a realidade do aluno. Para a autora, quando a tarefa viabiliza que o aluno perceba as habilidades que ela pretende desenvolver e o significado das mesmas no mundo “real”, maiores são as chances de que a motivação ocorra.

Assim, de acordo com as transcrições das aulas analisadas, a entrevista com a professora Julia e as anotações do diário de campo da Professora Eduarda, notamos que ao privilegiar temas do cotidiano e do interesse dos alunos, é possível motivá-los e incentivá-los a interagir com gêneros que não são contemplados no seu dia-a-dia, como é o caso do gênero notícias de jornal.

No contexto analisado, notamos que os alunos se sentem motivados em trabalhar com o gênero notícias de jornal desde que seu conteúdo englobe temas relevantes, contextualizados e de seus interesses, elementos que configuram o fator linguístico positivo, uma vez que ele é classificado como: *interessante, contextualizado, verossímil, relevante, vinculado à realidade, transmissor de informações culturais e apropriado ao nível de conhecimento/desempenho do aprendiz* (Viana, 1990, p.107).

A seguir, propomos a análise da primeira notícia de jornal realizada pelos alunos.

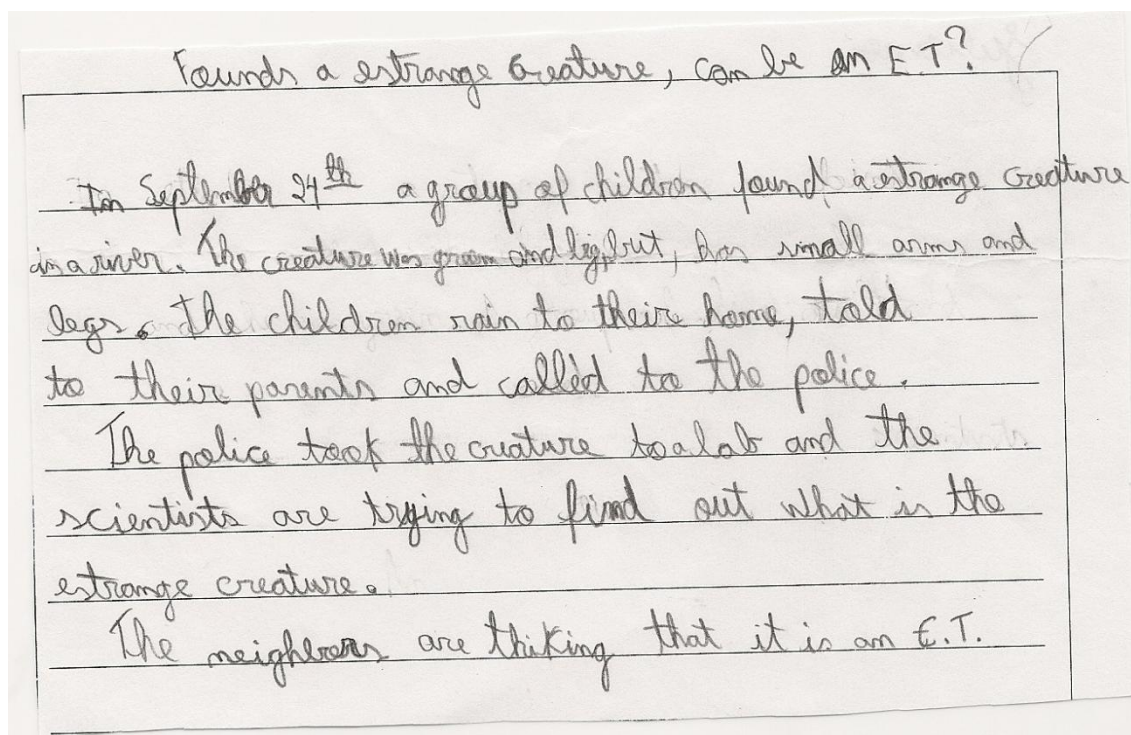
3.3. As primeiras produções escritas de notícias de jornal

Propomos neste item analisar as primeiras produções escritas dos alunos referentes ao gênero notícias de jornal com o intuito de responder a questão 2 desta pesquisa.

De acordo com a atividade “N” (Apêndice 3), era solicitada aos alunos a produção de uma notícia de jornal que apresentasse uma criatura estranha como fato central a ser relatado. Para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos utilizaram dicionários monolíngue e bilíngue.

A seguir, destacamos as produções dos alunos que foram analisadas de acordo com os seguintes itens avaliativos. São eles: adequação ao tema; adequação ao gênero notícias de jornal, coerência textual e acuidade na forma gramatical.

Iniciamos com a produção de Juliano, destacada a seguir.



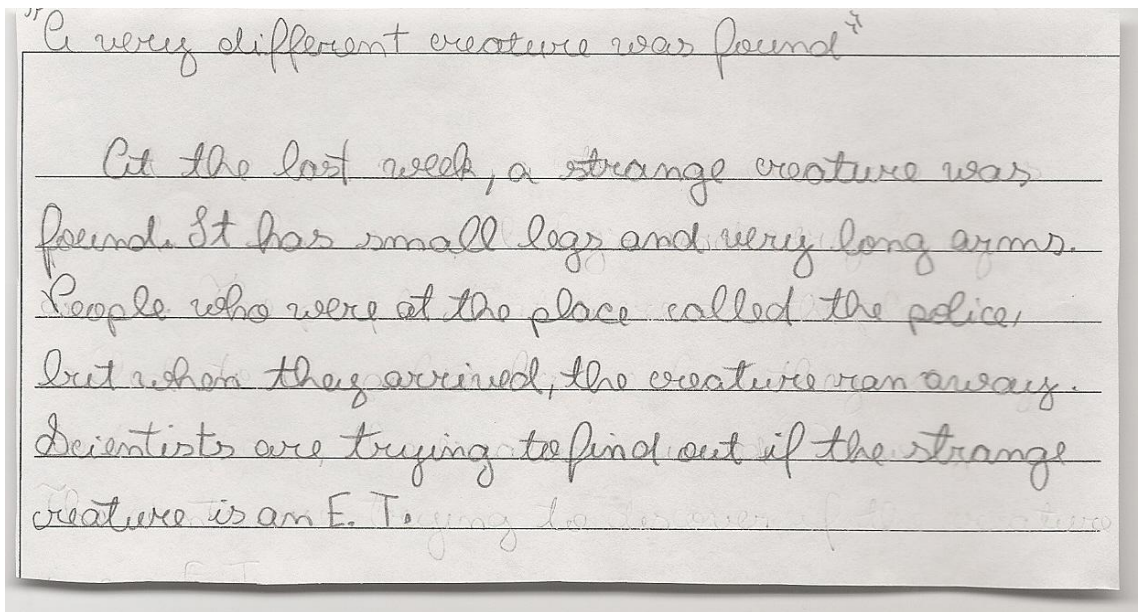
Notamos que a produção está adequada ao tema proposto, uma vez que o aluno desenvolve a notícia por meio da inserção de uma estranha criatura, como podemos exemplificar no trecho: “*estrange creature in a river*”. O texto apresenta título “*Founds*

a strange creature, can be an ET?” que chama a atenção para o assunto a ser desenvolvido, assim como fazem as manchetes. Além disso, o texto é informativo, já que traz informações como: data “*in september 24th*”, local: “*river*” e acontecimentos, tais como: “*a group of children found a strange creature*”, além de trazer características da criatura : “*the creature was green and big, has small arms and legs*”.

No que diz respeito à estrutura textual o texto apresenta: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o aluno apresenta a descoberta de uma estranha criatura por um grupo de crianças. Além disso, as características dessa criatura são expostas, bem como as atitudes das crianças quando a encontraram. No desenvolvimento, o aluno pontua os fatos que se sucederam à descoberta da criatura, concluindo o texto com a opinião dos vizinhos que acham que a criatura é um ET “*The neighbors are thinking that it is an ET*”.

Por meio da leitura do texto, percebemos alguns desvios acerca da acuidade da forma gramatical e o mau uso do dicionário, que podem ser representados pelos seguintes vocábulos e construções gramaticais: “*In september 24 th*”. *The children rain to their home*”, *called to the police*”, “*estrange creature*”e “*the neighbors are thiking*”. Notamos também, que o aluno utiliza vocabulários encontrados nas atividades que antecederam essa produção como aqueles encontrados na notícia “*Children kill strange creature in Panama*”. Dentre eles, podemos citar: *strange, creature, children, ET*”.

A segunda produção analisada pertence ao aluno Daniel como podemos verificar a seguir.

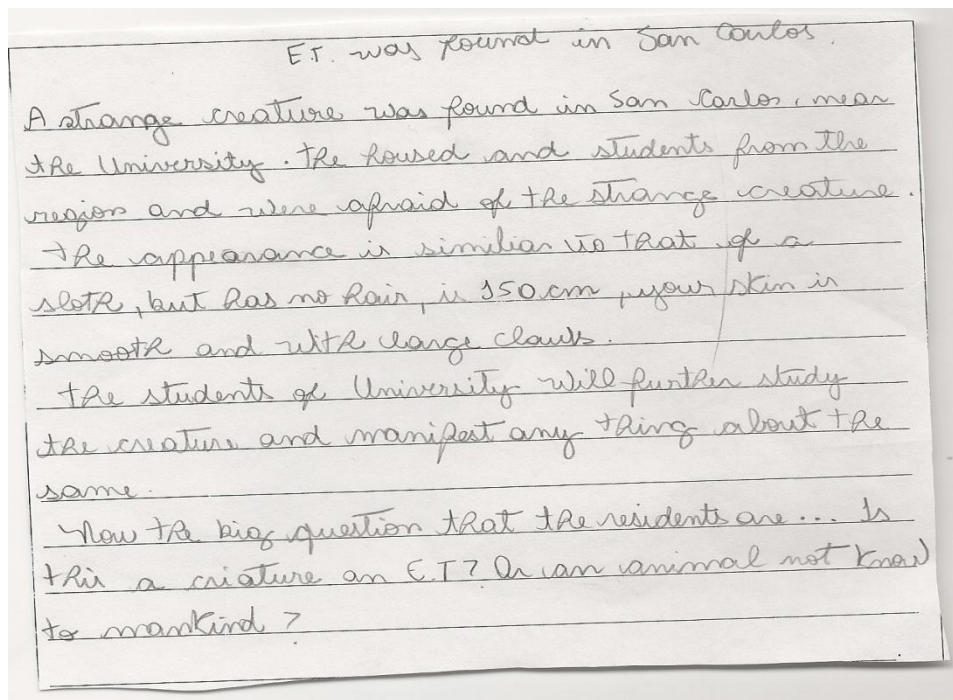


Notamos que a produção de Daniel apresenta adequação ao tema, uma vez que introduz ao leitor a informação da existência de uma estranha criatura “*a strange creature*”. O contexto é desenvolvido por meio de uma sequência de informações que envolve: o aparecimento da criatura (*At the last week, a strange creature was found*), suas características (*It has small legs and very long arms*), as reações das pessoas frente à criatura (*called the police*) e o desfecho do acontecimento (*Scientists are trying to find out if the creature is an E)T*).

Isso posto, é possível notar que há coerência ao gênero notícias de jornal, uma vez que apresenta manchete, introdução, desenvolvimento e conclusão de um fato de natureza informativa.

Além disso, a produção escrita apresenta coesão e coerência textuais, caracterizadas por meio da utilização predominante de verbos no passado e de vocábulos presentes nas atividades anteriores, como: *strange creature, called the police, ran away, ET*.

A seguir, destacamos a produção de Melina.



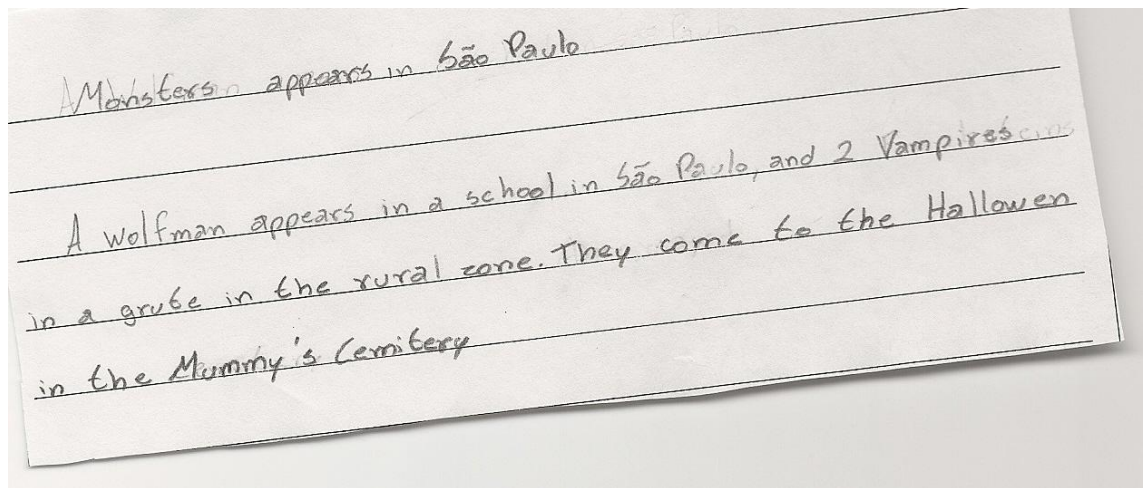
De acordo com a produção de Melina, notamos que a aluna desenvolve um texto que apresenta o tema solicitado a partir da construção “*ET was found*”, introduzindo o aparecimento de uma estranha criatura em uma cidade.

Embora, o texto apresente problemas de coerência textual (entre eles, da criatura ter apenas 1,5 cm), é possível identificarmos elementos informativos em sua produção presentes no gênero notícias de jornal. Entre eles, podemos mencionar: manchete “*ET was found in São Carlos*”; local “*in San Carlos*”; fato “*the strange creature was found*” e características da criatura “*The appearance is similar to that of a sloth, but has no hair, is 1.5 centrimetros, your skin is smooth and with large claws*”.

Em relação ao desenvolvimento das características que envolvem a criatura, notamos que a aluna utiliza como texto de apoio a notícia de jornal “*Children kill strange creature in Panama*”, reproduzindo alguns vocábulos como: “*strange*”, “*creature*”, “*skin*”, “*sloth*”, “*smooth*” e “*claws*”.

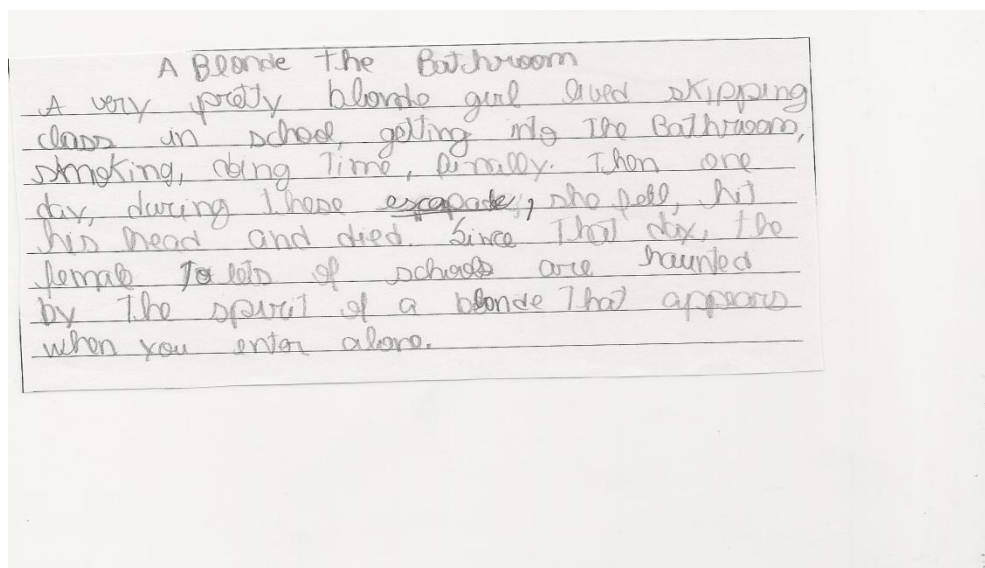
No que diz respeito aos desvios gramaticais, notamos influência da Língua Materna no seguinte trecho: “*The students of University will further study the creature and manifest any thing about **the same***”. Notamos também, o mau uso do dicionário em alguns trechos, tais como: “*The **housed** and students from the region and were afraid of the strange creature. Now the big question that the residents are....*”

A produção analisada a seguir foi desenvolvida pelo aluno Alexandre.



Notamos que a produção destacada somente apresenta adequação ao tema solicitado, por meio da construção da manchete *Monsters appears in São Paulo*, isto é, ela não apresenta adequação ao gênero proposto, visto que o aluno ao invés de construir uma notícia de jornal escreve uma estória, personificando os monstros que irão celebrar o Halloween. Dessa maneira, percebemos que o corpo do texto não apresenta elementos de coerência com o gênero notícias de jornal. Além de apresentar desvios na acuidade gramatical, tais como: *Monsters appears in São Paulo* e mau do uso do dicionário com a inserção do vocabulário inexistente “*grube*”.

A seguir, destacamos a produção de Marcos que apresenta problemas semelhantes aos de Alexandre.



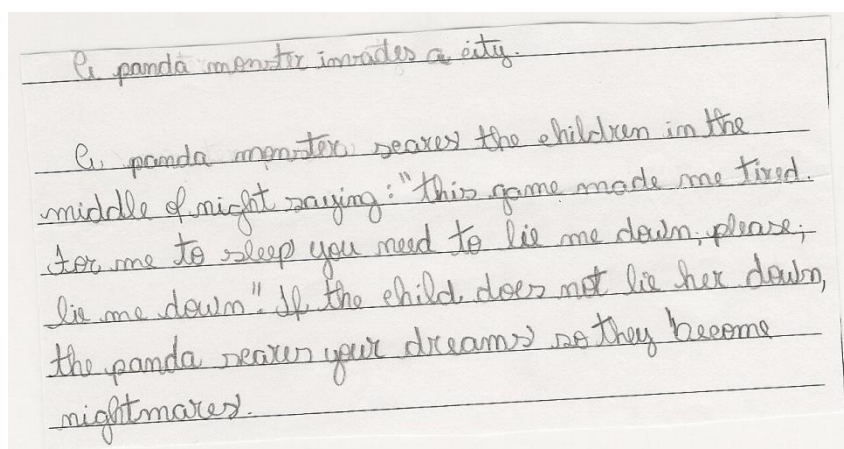
Notamos que o aluno utilizou uma das estórias mencionadas em sala de aula para o desenvolvimento de sua produção. Trata-se da estória da “loira do Banheiro”.

Dessa forma, o aluno construiu uma lenda urbana, apresentando uma mulher como a estranha criatura, escolha que avaliamos como inadequada ao tema proposto. Além disso, podemos perceber que o aluno narra acontecimentos sem sentidos que envolvem a personagem do texto apresentada por meio de acontecimentos narrados, a partir de vocábulos incoerentes e desvios na acuidade da forma gramatical, verificados a seguir.

*A Blonde the Bathroom. A very pretty blonde girl lived skipping class in school getting into the bathroom, smoking, **doing** time, **finally**. Then one day, during these **escapade**, she fell, hit **his** head and died. Since that day the female **to lets** of school are haunted by the spirit of a blonde that appears when you enter alone.*

Nessa produção, encontramos influência da Língua Materna (LM) no emprego dos seguintes vocábulos: “*doing*”, “*escapade*”; mal do uso do dicionário em “*to lets*”; falta de coesão em “*finally*” e desvios gramaticais no emprego do pronome “*his*”.

Já na produção de Mariana, encontramos desvios semelhantes àqueles presentes nas produções de Alexandre e Marcos, como podemos observar:



A aluna, por sua vez, desenvolve uma estória sem sentido distante da proposta solicitada, narrando uma lenda urbana ao invés de informar fatos como propõe o gênero notícias de jornal. Notamos que essa produção é parecida com as estórias infantis, entre elas, a do Bicho Papão, que provoca pesadelos nas crianças. Adicionamos a essa afirmação, a falta de coerência textual, influência da LM e desvios na acuidade da forma gramatical presentes no trecho: “*If the child does not lie **her** down, the panda scares **your** dreams so they become nightmares*”.

Destacamos a seguir a produção da aluna Ana.

Animal or ET?

It was found near Araraquara a strange creature. Many people took photos of them but nobody knows what it is. The creature has extra terrestrial form, but many people think that is animal who dead a long time ago. Scientists are working to find that creature come to space or earth.

Consideramos que ao empregar o título *Animal or Et?*, Ana sintetiza e chama a atenção do leitor para o texto escrito, construindo uma manchete de jornal. Além disso, sua produção apresenta elementos prototípicos do gênero notícias de jornal ao informar um fato localizado “*It was found near Araraquara a strange creature*”, que engloba uma sequência de acontecimentos reportados de forma coerente. Notamos também, que a aluna utiliza vocabulários presentes nas atividades anteriores como: “*strange*”, “*creature*”, “*extra terrestrial form*”, “*photos*”. Em relação à coesão textual, percebemos alguns desvios na acuidade gramatical: “*Many people took photos of them but nobody know what it is*”.

No que diz respeito à produção de Gabriele, verificada a seguir, podemos asseverar que:

26/09/09 "notice: a not identified creature
 is found in Texas, USA."
 - last week, in the morning, some
 children were kidding in a park on
 south of Texas. So a little girl called
 Courtney, mysteriously disappeared.
 "Just closed my eyes and Courtney
 was not there" - says the mommy who
 took care of the children.
 The child's parents were concerned,
 so someone knocked on the door.
 When they saw, was a strange blue
 creature, very big, with a nose
 that changed color.
 The parents were screaming and everybody in
 the street listened and were there. →

All saw the strange animal giving
 the child to his mother and after disappearing
 like magic.
 The child was fine and smiling.
 Everybody take pictures and videos of the
 "blue creature". The police are investigating
 the case.

A produção de Gabriele é adequada ao tema, visto que apresenta uma estranha criatura "A not identified creature is found in Texas, USA" e por meio dela, a aluna desenvolve um texto coerente ao gênero notícias de jornal.

Destacamos em sua produção a sequência de fatos estruturados coerentemente, construídos a partir do desaparecimento de uma criança que estava brincando em um parque no sul do Texas. Além disso, notamos que a aluna constrói falas típicas daquelas encontradas em entrevistas de jornais sobre o episódio reportado: *“Just closed my eyes and Courtney was not there”-says the nanny who took care of the children*”.

Notamos também que a aluna utiliza vocabulários precisos para a construção da notícia de jornal, entre eles: *Last week, in the morning, some children were kidding in a park on south of Texas/ child’s parents were concerned*.

Realizadas as considerações sobre essa atividade, propomos a tabela a seguir, que apresenta as produções escritas dos alunos apontando ou não indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal.

| Itens avaliados | Juliano | Gabriele | Mariana | Marcos | Alexandre | Melina | Daniel | Ana |
|--|--|----------|---|---|--|--|--------|--|
| Adequação ao tema | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Adequação ao gênero notícias de jornal | X | X | Constrói uma lenda urbana ao invés de uma notícia | Constrói uma lenda urbana ao invés de uma notícia | Constrói uma estória ao invés de uma notícia | X | X | X |
| Coerência textual | X | X | Texto sem sentido | Texto sem sentido | Texto sem sentido | Frases soltas sem sentido | X | X |
| Acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios na acuidade gramatical | X | Apresenta desvios na acuidade gramatical | Apresenta desvios na acuidade gramatical | Apresenta desvios na acuidade gramatical. | Apresenta desvios na acuidade gramatical e emprega vocábulos inexistentes. | X | Apresenta desvios na acuidade gramatical |

Ao analisar essa primeira produção, notamos que alguns alunos, entre eles, Mariana, Marcos e Alexandre, apresentaram dificuldade em escrever um acontecimento de natureza informativa com elementos prototípicos do gênero notícias de jornal, produzindo histórias imaginativas e criativas muito próximas das lendas urbanas. Acreditamos que os alunos ao escrever suas produções levaram em consideração as discussões em sala de aula sobre as histórias sobre monstros, “a loira do banheiro” e “do homem do saco”, privilegiando esse gênero ao invés do gênero notícias de jornal.

No item a seguir, propomos a análise de outra produção escrita dos alunos. Trata-se das manchetes.

3.4. As primeiras manchetes

A partir da unidade 3: *Manchetes* (Apêndice 4), propomos a apresentação das atividades que a compõe, bem como a análise dos dados coletados. Para isso, utilizamos como procedimentos e instrumentos de análise as produções escritas dos alunos, as observações e gravações de aula, as anotações da pesquisadora e o diário de campo da professora Eduarda com o intuito de responder as questões de pesquisa deste trabalho.

De acordo com a atividade “A”, os alunos deveriam selecionar a manchete mais interessante para se ler na opinião deles. As manchetes são: 1) *Chocolate as heath food*; 2) *Loch Ness monster lives?*, 3) *Meet the Tiny-saurus: Little Brother of giant T-Rex discovered in Chinese dig*; 4) *A Star Idolized and Haunted Michael Jackson Dies at 50*.

Na tabela a seguir, podemos visualizar quais foram as manchetes mais interessantes na opinião dos alunos e as razões que determinaram suas escolhas, segundo observação e transcrição de aula.

| Nome dos alunos | Manchetes escolhidas | Razão da escolha |
|-----------------|---|---|
| Juliano | <i>Loch Ness Monster lives</i> | <i>Because, I like to study about monsters and where they live</i> |
| Gabriele | <i>Chocolate as Health Food</i> | <i>Because I love chocolate and is good to know that it´s a health food</i> |
| Mariana | <i>Chocolate as Health Food</i> | <i>I like chocolate a lot and I have acne, so it is good news.</i> |
| Ana | <i>Chocolate as Health Food</i> | <i>Because chocolate is good.</i> |
| Marcos | <i>Chocolate as Health Food</i> | <i>Because I like chocolate.</i> |
| Alexandre | <i>Meet the Tiny-saurus: Little brother of giant T-rex discovered in Chinese dig.</i> | <i>Because I like dinosaurs.</i> |
| Melina | <i>A Star Idolized and Haunted, Michael Jackson Dies at 50</i> | <i>Because he was an important people for the music world</i> |
| Daniel | <i>Loch Ness Monster lives</i> | <i>Because is curious and interesting.</i> |

Conforme as respostas dos alunos, percebemos que eles selecionaram as manchetes de acordo com seus interesses e gostos. Sendo que, a maioria deles escolheu a manchete *Chocolate as Health Food*, visto que apreciam o alimento destacado e também por uma razão de saúde estética como afirma Mariana “*I like chocolate a lot and I have acne, so it is good news*”.

Isso posto, notamos que por meio da utilização dos recursos autênticos presentes na primeira atividade, é possível, a partir das manchetes de jornal, trazer para a sala de aula amostras de uso real da língua, uma vez que as fontes e os fatos são verídicos. Conseqüentemente, a apresentação e manipulação desses materiais deverão ocorrer em verossimilhança com a realidade dos alunos. Assim, os recursos autênticos podem possibilitar que um aluno trate de temas interessantes à sua vida, como seus gostos alimentares, por exemplo, e o prepare para eventuais contextos reais em que ele poderá reproduzir a informação discutida em sala de aula.

Para a professora Eduarda, os alunos estavam interessados e motivados a participar e expor as manchetes escolhidas. Todavia, ela menciona em seu diário de campo a necessidade de adaptação dessa atividade por meio do acréscimo de outras manchetes presentes em diversas seções como esporte, cultura, entre outros.

Acreditamos que essa adaptação é necessária, visto que algumas seções que não foram trabalhadas na unidade 1 poderiam ser introduzidas e discutidas pelo professor e pelos alunos nesse espaço, visto que elas também compõem o gênero notícias de jornal e abordam temas presentes no cotidiano.

Em outras palavras, defendemos a adequação dos materiais autênticos às realidades dos alunos e aos elementos que configuram o gênero notícias de jornal, pois não se pode esperar que apenas os recursos autênticos por si só, sem que haja a intervenção do professor, atendam precisamente às necessidades dos alunos e abordem todas as características do jornal, uma vez que sua natureza não é educacional.

Na atividade “B” (Apêndice 4), notamos que, de acordo com os alunos, os objetivos das manchetes são: “*Call the attention of the people and give us a piece of information*”. Podemos através dessa asseveração, constatar que os alunos identificam quais são os propósitos das manchetes, aproximando-se do que propõe Bahia (2005). Para o autor, por meio da construção de uma manchete (título colocado em destaque na parte acima do texto presente no jornal), é possível antecipar e resumir uma notícia, além de chamar a atenção do leitor, instigando-o a leitura da matéria.

Após o desenvolvimento dessa atividade, a professora Julia disponibilizou diferentes jornais brasileiros aos alunos, para que eles pudessem escolher as manchetes de jornais mais interessantes, conforme solicitava a questão “C” (Apêndice 4).

Na tabela a seguir, podemos observar quais foram as escolhas dos alunos.

| Nome dos alunos | Manchete brasileira mais interessante |
|-----------------|--|
| Juliano | Bilheteria de Harry Potter bate recordes na Grã-Bretanha |
| Gabriele | Gasto de R\$ 2 bilhões reduz pouco o analfabetismo |
| Mariana | Clássico paulista não sai do empate |
| Ana | Gisele Bündchen chega ao Brasil |
| Marcos | Empate de São Paulo e Corinthians beneficia Palmeiras |
| Alexandre | Palmeiras já faz conta do título |
| Melina | Ministro revê manual que define faixa etária de filmes e inicia campanha educativa |
| Daniel | Palmeiras vibra com o empate dos rivais |

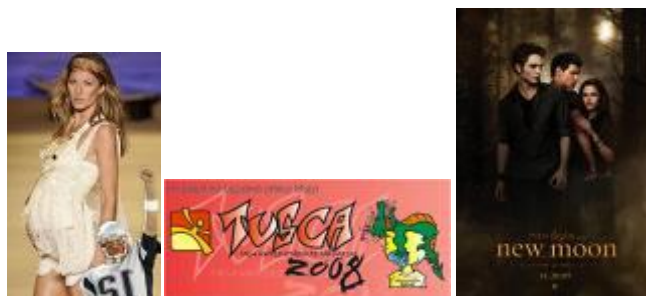
Verificamos que a maioria das manchetes selecionadas pelos alunos estão presentes em suas seções favoritas e refletem os interesses dos mesmos por temas que envolvem moda, cultura e esporte.

Segundo a professora Eduarda, os alunos, embora não tivessem o hábito de leitura de jornais, folhearam as seções em busca das manchetes mais interessantes. Para ela, *“essa atividade foi muito boa porque de certa forma incentivou os alunos a abrir os jornais brasileiros”*.

Dessa maneira, podemos asseverar que por meio do gênero notícias de jornal é possível motivar os alunos a desenvolver comportamentos e atitudes autênticas que podem resultar em novas ações no mundo real, visto que a ação de folhear jornal é um exemplo de comportamento real e social. Isso posto, notamos que ao utilizar o gênero

notícias de jornal podemos relacionar elementos autênticos à motivação de novos comportamentos.

Além disso, ainda de acordo com a professora Eduarda, notamos que a atividade “D” (Apêndice 4) foi a que mais interessou e motivou os alunos, visto que “*quando os alunos viram as figuras sobre a maior festa que acontece na sua cidade e do filme que mais gostam ficaram animados em construir manchetes sobre eles*”. Assim, a partir da visualização de imagens autênticas pertencentes à realidade dos alunos, era solicitada a criação de manchetes que envolvessem as figuras selecionadas. As imagens envolvem a modelo brasileira Gisele Bündchen, um evento da cidade e o filme Lua Nova, destacados a seguir.



Conforme, Bahia (2005), as manchetes destacam a informação e por isso devem ser atraentes, originais, precisas e capazes de sintetizar adequadamente a informação ou fato a ser narrado. Para produzi-la, o redator “*deve se valer de sua capacidade de síntese e, sempre que possível, usar termos em ordem direta (sujeito, verbo e complemento)*” (Bahia, 2005, p.62).

Utilizamos, portanto, as características apontadas pelo autor como referências para a análise das produções escritas dos alunos. Dessa forma, escolhemos como item de avaliação: adequação à modalidade manchete (informação sintetizada, atraente e que chama atenção do leitor), adequação à figura, coerência textual e acuidade na forma gramatical.

Isso posto, destacamos primeiramente as produções dos alunos realizadas em sala de aula (sendo que alguns deles utilizaram dicionários bilíngues disponibilizados pela professora Julia, a fim de escrever as manchetes de jornal). Na sequência, propomos o desenvolvimento de uma tabela que traz resumidamente os itens avaliados de cada manchete.

Iniciamos com as produções de Juliano. São elas: *Gisele Bündchen models in Rio de Janeiro; Tusca provokes polemic; The Movie New Moon is expected by everybody*. Destacamos nessas produções que, para a construção das manchetes, o aluno utilizou verbos cognatos, tais como: “*models, provokes, expected*”. Todavia, o verbo “*models*” não é adequado, visto que o sentido não é apropriado ao contexto das passarelas. Entretanto, o aluno consegue construir manchetes que destacam um acontecimento ou uma figura da sociedade, a partir da utilização de termos em ordem direta (sujeito, verbo e complemento).

Já as produções de Alexandre, embora sintetizem as informações representadas pelas figuras, elas apresentam problemas de acuidade na forma gramatical verificáveis no emprego das preposições “*in the beach*” e “*on the movie*” nas seguintes frases: *Gisele Bündchen make photos in the beach, Tusca 2008: party or problem? New Moon in November on the movie*.

No que diz respeito às produções de Mariana, notamos que a aluna continua apresentando dificuldades em relação à adequação ao gênero notícias de jornal e nesse caso à modalidade manchete. Ao utilizar elementos que configuram opiniões, a aluna se distancia do caráter impessoal das manchetes, construindo frases como: *Pregnant? Oh my God?* (referente à Gisele Bündchen) e *New Moon is going to be spectacular* (em referência ao filme). Em relação ao evento Tusca 2008, a aluna classifica-o como *Universities Championship*, não utilizando, portanto, nenhum elemento característico das manchetes em suas produções. Entretanto, apesar das produções não estarem adequadas às manchetes, consideramos que a aluna produziu frases coerentes, concisas e utilizou as figuras como pontos de referências.

Além disso, notamos que metade das produções consegue alcançar o objetivo da atividade devido à utilização de vocabulário e construções gramaticais simples, coerentes que sintetizam as informações contidas nas figuras, podendo, então, representar manchetes de jornais. Dentre elas, podemos citar as produções de Ana: *Gisele Bündchen is pregnant; Tusca makes everybody dance, The Vampires and The Werewolves are coming*; de Melina: *Gisele Bündchen is pregnant; Tusca 2008 was a big party with students from USP and UFSCar, New Moon is the new movie of Twilight Series*; de Gabriele: *Top number one is pregnant, Tusca 2008 rocks Sao Carlos, New Moon provokes polemic* e de Daniel: *Gisele is going to be mother; Tusca stops the city, Fans around the world wait for New Moon*.

Na tabela a seguir, podemos observar as produções analisadas de acordo com os itens avaliados.

| Itens avaliados | Juliano | Ana | Mariana | Alexandre | Marcos | Gabriele | Melina | Daniel |
|---------------------------------|---|-----|---|--|--------|----------|--------|--------|
| Adequação à modalidade manchete | X | X | Não apresenta elementos característicos da modalidade manchete em nenhuma de suas produções | X | X | X | X | X |
| Adequação à figura | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Coerência textual | Construção com sentido equivocado: <i>Gisele Bündchen models in Rio de Janeiro;</i> | X | X | X | X | X | X | X |
| Acuidade na forma gramatical | Falta de acuidade gramatical na primeira manchete (verbo: “models”) | X | X | Problemas no emprego das preposições em “ <i>in the beach</i> ” e “ <i>on the movie</i> ”. | X | X | X | X |

Ao compararmos essa tabela com a anterior, que destaca no item 3.3 as primeiras produções escritas, notamos uma melhora e adequação ao gênero notícias de jornal dos alunos Marcos e Alexandre.

Após a realização dessa atividade, observamos a preocupação da professora Julia em destacar que opiniões pessoais e expressões de sentimentos (encontradas nas produções de Mariana) não são características prototípicas das manchetes, como podemos perceber na transcrição abaixo:

Professora Julia: Class, I wanna that you read the exercise E, ok? Do these headlines express emotions or opinions? Can you see phrases that have Oh, my God or I am surprise?

Juliano: no, teacher.

Daniel: não pode ter isso nas manchetes. Fica até engraçado. Imagina, o São Paulo ganhou: Oh my God!

Class: (risos)

Professora Julia: Yes, this is true. You can't put your opinion when you write headlines, ok?

Melina: não pode ter nossa opinião, mas tem umas esquisitices. Tipo a manchete que fala do exército de aranhas atacando casas inglesas.

Por meio dessa transcrição, notamos também que o aluno Daniel está consciente dos elementos prototípicos da manchete, fato que pode ser verificado na seguinte fala: *não pode ter isso nas manchetes. Fica até engraçado. Imagina, o São Paulo ganhou: Oh my God!* Além disso, acreditamos que a intervenção da professora Julia a respeito da utilização de expressão de sentimentos e emoções na construção de manchetes foi necessária para a conscientização e discussão dos alunos sobre as características prototípicas desse gênero.

Segundo a professora Eduarda, as manchetes selecionadas na atividade “E” (Apêndice 3) *“foram interessantes, uma vez que a maioria dos alunos não tinha conhecimento sobre as informações contidas nelas e isso provocou interação entre os mesmos que perguntaram uns aos outros se elas eram falsas ou verdadeiras”*.

Nesse contexto, podemos perceber o desenvolvimento de uma interação verossímil desenvolvida pelos alunos e que pode ser comparada a uma situação real em que uma pessoa indaga a outra: *Você viu essa notícia?* Além disso, por meio da atividade “F” (Apêndice 3) notamos a reação dos alunos caso um exército de aranha atacasse sua cidade, exemplificado na asseveração de Juliano:

Jesus Christ, I will scream and run away.

Dessa maneira, a partir da utilização de manchetes autênticas presentes no gênero notícias de jornal, é possível oferecer aos alunos novas informações e oportunidades de discussão verossímeis que podem motivá-los a expor suas opiniões e interagir com os colegas de classe.

Na tarefa de casa (atividade “T”, Apêndice 4), a professora explicou aos alunos que eles deveriam ver ou ler algumas notícias sobre o Brasil ao longo da semana e destacá-las por meio de manchetes. A seguir, podemos visualizar algumas das produções.

| Nome dos alunos | Manchetes sobre o Brasil |
|-----------------|--|
| Juliano | <i>Olympics come to Brazil in 2016</i> |
| Gabriele | <i>Olympic Games will be in Rio de Janeiro Rubinho Barrichello lost the Grand Prix in Brazil</i> |
| Mariana | <i>Brazil is classified to World Cup 2010</i> |
| Ana | <i>The Olympics in 2016 will be in Rio</i> |
| Marcos | <i>Flamengo wins 2x0 Palmeiras First gay parade in Sao Carlos</i> |
| Alexandre | <i>World's Cup is coming to Brazil in 2014 Gay's Parade happened in Sao Carlos</i> |
| Melina | <i>17 year old boy kills his all family</i> |
| Daniel | <i>Argentina lost again</i> |

De acordo com as manchetes produzidas pelos alunos, notamos que fatos esportivos e do cotidiano foram os de maior incidência, especialmente aqueles que envolvem as Olimpíadas e a Copa do Mundo no Brasil.

Além disso, notamos que algumas produções evoluíram se compararmos as primeiras manchetes. Dentre elas, podemos citar da aluna Mariana que apresenta um fato, uma informação sintetizada, isto é, sua manchete não contém traços pessoais e/ou sentimentais utilizados anteriormente. No que diz respeito aos alunos Alexandre e Juliano, notamos que suas produções apresentam coerência textual e também uma melhora em relação à acuidade na forma gramatical, diferenciando essas manchetes das produções anteriores.

Realizadas as considerações sobre as produções das manchetes, propomos a apresentação das atividades de reduzido potencial motivacional, destacadas a seguir.

3.5. As atividades de reduzido potencial motivacional

Neste item, propomos a discussão de algumas atividades de reduzido potencial motivacional de acordo com os dados obtidos no diário de campo da professora Eduarda, da entrevista da professora Julia e das anotações de aulas provenientes das observações e gravações realizadas pela pesquisadora.

Para as professoras participantes desta pesquisa, as atividades menos motivadoras para os alunos são aquelas encontradas nas Unidades 4 e 5 (Apêndices 5 e 6).

Na unidade 4, eram propostas aos alunos discussões sobre os seguintes tópicos: as características necessárias para a construção de uma notícia de jornal; os profissionais que trabalham com notícias, jornal escrito e jornal televisivo; texto biográfico de Anne Frank; elementos de coesão textual (uso de letra maiúscula, pontuação, questão da impessoalidade no texto jornalístico) e uma notícia sobre as Olimpíadas no Brasil.

Segundo a professora Eduarda, os alunos não estavam engajados nas discussões referentes às primeiras cinco questões da unidade 4 (ver Apêndice), uma vez que nenhum deles “*gostaria ou havia pensado em exercer uma profissão que envolvesse jornalismo*”, o que a levou a escolher a alternativa “*não demonstraram interesse*” no diário de campo.

Além dessas questões, a mesma professora destaca em seu diário de campo que o texto de Anne Frank (atividade E- ver Apêndice 5) foi desinteressante para os alunos, uma vez que envolvia uma personagem histórica desconhecida para eles. Em relação a essa mesma atividade, a professora Julia em entrevista (Apêndice 1) menciona:

Achei a atividade de interpretação e leitura do texto de Anne Frank desmotivante aos alunos e para mim também, porque ninguém a conhecia. Mas, em relação ao exercício sobre a pontuação e a correção do texto achei importante, porque eles têm dificuldade com esse tipo de coisa e isso os ajuda a escrever melhor e prestar mais atenção quando utilizar letra maiúscula, a não dar sua opinião como apareceu em algumas produções anteriores. Talvez, se fosse uma figura conhecida como um atleta, um ator, a atividade seria mais interessante. (trecho de entrevista da professora Julia).

Ainda no que diz respeito a essa atividade, a professora Eduarda afirma: *“embora o texto trouxesse uma personagem desconhecida dos alunos, achei a proposta dos exercícios E e J importantes, porque os alunos tinham que agir como editores e sozinhos refletir e formular as regras de uso de pontuação e isso é muito importante nos trabalhos com a escrita”*.

A partir das observações e anotações em sala de aula, concordamos com as asseverações das professoras, destacando, sobretudo, a fala da professora Eduarda sobre as alternativas “E” e “J”, uma vez que dizem respeito à autonomia do aprendiz que, a partir de seus próprios conhecimentos formula regras de uso de pontuação, importantes para o desenvolvimento das produções textuais, entre elas, aquelas pertencentes ao gênero notícias de jornal.

Além disso, segundo a professora Eduarda *“se o texto sobre as olimpíadas tivesse sido usado no lugar do texto de Anne Frank, acho que os alunos teriam ficado mais motivados, pois na atividade de warm-up eles conseguiram montar a notícia que estava em quebra-cabeças com bastante interesse no que estavam fazendo”*.

A atividade de *warm-up* mencionada foi proposta no início do desenvolvimento dessa unidade (ver Apêndice 5). Nela, o professor dividiu a sala em grupos e distribuiu partes da notícia, as quais os alunos deveriam juntar para formar um texto jornalístico. Para Eduarda, essa foi a atividade mais motivadora da unidade 4. Concordamos com a posição da professora, visto que conforme observação de aula, os alunos estavam envolvidos para a realização da tarefa, competindo uns com os outros para montar a atividade em menor tempo, embora não fosse uma competição.

Além das atividades mencionadas da unidade 4, a professora Eduarda aponta em seu diário de campo que as discussões sobre gramática presentes na unidade 5 foram desinteressantes aos alunos,

Achei que a proposta de discutir a importância de saber gramática interessante, mas os alunos pareciam pouco envolvidos na discussão sendo que mais o professor falou do que eles, ainda mais se compararmos as unidades 1, 2 e 3 percebemos que os alunos falaram e se envolveram muito mais. Além disso, as atividades F e G foram muito difíceis para os alunos que precisaram da ajuda do professor para chegar as respostas, mas eles conseguiram perceber que alguns dos erros pertenciam aos seus próprios textos e acho que isso os ajudou a refletir mais. (trecho do diário de campo da professora Eduarda).

Por meio das asseverações das professoras e das anotações em sala de aula, percebemos que os exercícios da unidade 5 que envolvem gramática, coerência e coesão textuais, entre eles, os de letra “G” (ver Apêndice 6) foram abordados de forma limitada, isto é, as discussões restringiram-se à forma, a identificação dos tempos verbais, não privilegiando, assim, o sentido e o uso.

Outro ponto que merece ser discutido sobre a unidade 5 é o da adequação do conteúdo ao nível do aluno, ou, como discutem Stipek (2002), Pintrich e Schunk (1996), do equilíbrio entre habilidade e desafio por ela apresentado. De acordo com os autores, para ser motivadora uma atividade tem que desafiar moderadamente a habilidade do aluno. Em outras palavras, ela deve resgatar alguma habilidade que o aluno já possui, o que a torna compreensível, e, ao mesmo tempo, deve apresentar algo novo, um desafio à sua compreensão. Assim, compreendemos que uma atividade que esteja aquém ou além da capacidade do aluno gerará resultados cujas atribuições não serão potencializadoras da motivação.

Acreditamos que tais elementos inviabilizam um panorama das possibilidades contextuais e verossímeis de realização da língua, bem como as oportunidades de produção/interação na mesma.

Além disso, de acordo com Viana (1990), consideramos que é necessária a aproximação ou vínculo do conteúdo com a realidade, para que o aluno interaja com ele e atribua-lhe relevância, fato que não aconteceu durante a realização das tarefas propostas, em especial àquelas referentes ao texto de Anne Frank e dos profissionais da área de jornalismo como o editor, por exemplo.

Isso posto, notamos que atividades que trabalham com coesão e coerência textuais, elementos importantes para o desenvolvimento de notícias de jornal, devem ser propostas de maneira contextualizada e integrada, sobretudo, aos interesses e necessidades dos alunos, a fim de que eles possam se envolver no processo de ensino e aprendizado desses temas e, conseqüentemente, melhorar suas produções escritas.

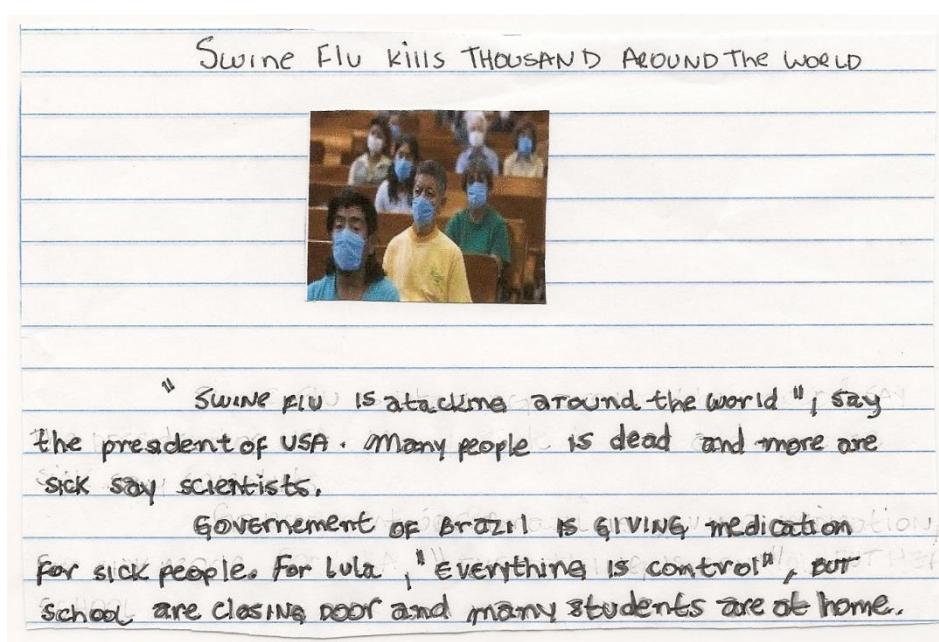
3.6. As produções escritas finais dos alunos

Neste item, propomos a apresentação e a análise das produções finais dos alunos que, por meio da atividade “H” da unidade 5 (ver Apêndice 6) desenvolveram uma notícia de jornal sobre um fato que mais lhes chamou a atenção.

Para a realização dessa tarefa, o professor dividiu os alunos em duplas de acordo com os níveis e dificuldades apresentadas em comum referentes às produções escritas realizadas anteriormente, fornecendo-lhes alguns materiais, entre eles, jornais brasileiros como Folha de São Paulo, O Globo e o Estado de São Paulo, revistas Veja e Isto é e dicionários monolíngues e bilíngues.

Analisamos as produções dos alunos, a fim de investigar se elas apresentam elementos prototípicos do gênero notícias de jornal conforme a questão 2 desta pesquisa. Além disso, destacamos a motivação dos alunos na realização desta tarefa e propomos comparar essa produção com as anteriores de acordo com a avaliação dos seguintes itens: adequação ao tema; adequação ao gênero notícias de jornal, adequação à figura, coerência textual e acuidade na forma gramatical.

Dessa maneira, iniciamos com a produção dos alunos Alexandre e Marcos (que nas produções iniciais apresentavam problemas em relação à adequação textual ao gênero notícias de jornal), destacada a seguir.



A partir do desenvolvimento do tema “*swine flu*” (gripe suína), notamos que os alunos escreveram uma notícia de jornal, apresentando um fato por meio da utilização de alguns elementos prototípicos do gênero notícias de jornal. Dentre eles, podemos destacar: título destacado acima do corpo do texto (manchete), figura associada à informação reportada, fato real e atual.

Notamos durante observação da aula que os alunos utilizaram como texto-fonte o jornal O Globo e recortaram a figura da revista Veja. Isso posto, analisamos a produção de acordo com os itens de avaliação.

No que diz respeito à manchete “*Swine Flu kills thousand around the world*”, consideramos que ela é adequada ao tema, destacando um problema de saúde mundial. Além disso, notamos que a produção textual é desenvolvida por meio de citações diretas e indiretas como as do presidente dos EUA “*Swine flu is attacking around the world*”, propiciando veracidade, credibilidade e noticiabilidade ao tema reportado.

A partir da citação mencionada, os alunos desenvolvem o tema, destacando o alastramento da gripe suína ao redor do mundo. Em seguida, notamos que os mesmos partem de uma referência global para local, informando a posição do governo brasileiro frente à doença “*Governement of Brazil is giving medication for sick people. For Lula, Everything is control*”, finalizando o texto com uma informação que denuncia e é contrária à declaração do presidente Lula acerca do controle da situação como podemos observar no trecho: “*but school are closing door and many students are at home*”.

Dessa maneira, percebemos que o texto produzido por Alexandre e Marcos possui os elementos prototípicos do gênero notícias de jornal, desenvolvidos, a partir da seleção de um tema presente em suas realidades, de forma coerente e coesa.

Destacamos a seguir, a produção das alunas Mariana e Melina, que apresentavam nas produções anteriores problemas em comum referentes à coerência textual e acuidade na forma gramatical.

NO MORE BLACK AND WHITE...

THE KING IS DED

June, 25 it a historical day for many fans around the world. The king is ded. Michael Jackson leaves two sons and daughters and million of fans. Artists like Madonna, Justin Bieber and Usher are crying and say to journalist that it is the most bad day for music.

Michael Jackson will do many shows around the world, but he was sick and problems with money. Many fans will never watch his show. Now music lost the color black and white.



Iniciamos a análise da produção das alunas destacando a construção criativa das alunas “No more Black and White...The King is ded”, que caracteriza uma manchete. Por meio dela, consideramos que Mariana e Melina construíram uma frase de efeito, que tem o mérito de chamar a atenção para a notícia, a partir da utilização de vocábulos como *Black and White* e *King*, presentes na obra e vida de Michael Jackson, figura central da reportagem produzida. Além disso, há a inclusão de uma figura (recortada da revista Isto é, conforme observação de aula) que, por sua vez, ilustra o fato destacado.

Notamos que o tema central escolhido pelas alunas possui elementos prototípicos do gênero notícias de jornal que, além de apresentar uma manchete, informa a morte de Michael Jackson, destacada no início da matéria: “June, 25 it a historical day for many fans around the world. The king is ded”.

Em relação aos itens coerência e acuidade na forma gramatical, percebemos no corpo do texto que as alunas relatam fatos que se sucederam a notícia da morte do

cantor como as reações dos artistas e dos fãs “*Artists like Madonna, Justin Bibber and Usher are crying and say to journalist that it is the most bad day for music*”, finalizando o texto de forma coerente em relação a manchete, verificada no trecho: “*Now music lost the color black and white*”.

Ainda no que diz respeito à coerência textual, notamos falta de acuidade na construção: “*Michael Jackson will do many shows around the world, but he was sick and problems with Money*”. Todavia, ao considerarmos o contexto acreditamos ser possível entender a produção.

Além da criatividade das alunas, chama a nossa atenção o apelo emocional contido nessa produção, visto que ao produzir o texto jornalístico as alunas utilizaram como referência seus próprios conhecimentos, a seção de jornal que elas gostam, pensando em si próprias como comunidade discursiva e possíveis leituras.

Já na produção de Juliano e Daniel, notamos que os alunos utilizam como texto-fonte uma notícia publicada no Estado de São Paulo sobre a onda de violência na cidade do Rio de Janeiro para a realização da tarefa, como podemos verificar a seguir.



Suana J. Biancalli m4
Homework

18/10/2009 - 11:05

New Clash in a slum area
North of Rio de Janeiro LEAVES
two dead and four are arrested.

A shootout between traffickers and police military left two people dead in Sunday morning in the slum Sordina, north of Rio, according to PM, four suspects in confrontation occurred yesterday in the hill monkeys in the same region, were arrested.

In occasion a helicopter was hit PM gunshot, and the pilot tried to land, but the aircraft exploded, killing two police.

The wave of violence in the northern Rio began early Saturday when criminals are in league with criminals of the hill St. John and tried to storm the hill of monkeys in dispute for point of sale drugs. St. John the hill is controlled by criminal faction CV (Comando Vermelho), while the hill of the Apes, the ADA (Amigos dos Amigos). Under Secretary Public Security of Rio, Josi Mariano Beltrame, the police knew of the invasion planned by traffickers. Throughout Saturday, the shootings left 12 dead - including two policemen who were in copter crash - and 12 vehicles burned. Since then, more than 3,000 military and civilian police to reinforce security in the region.

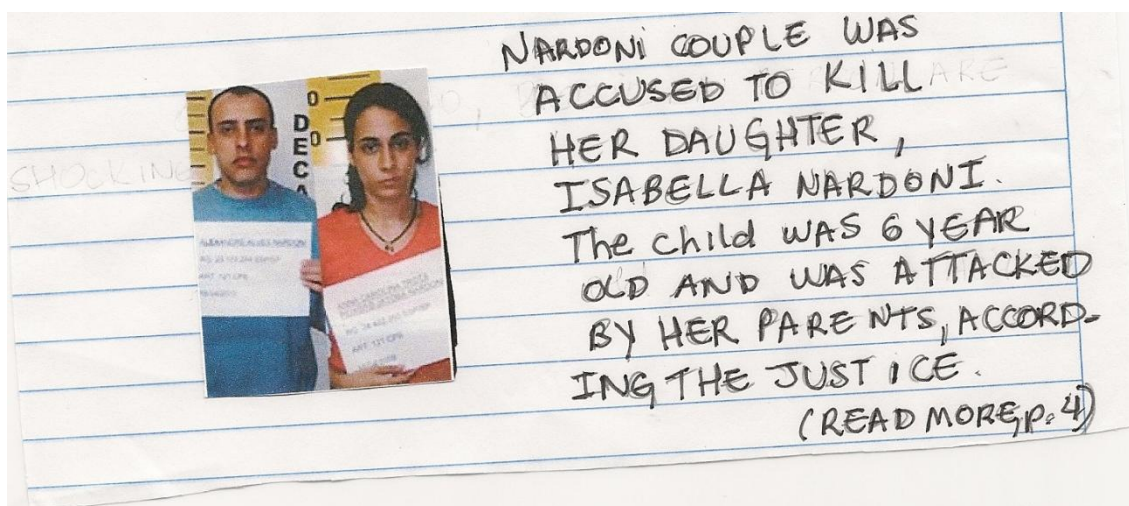
tilibra

De acordo com a leitura do texto dos alunos, podemos asseverar que há elementos prototípicos do gênero notícias de jornal, visto que informa por meio do estilo descritivo um fato real ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, destacado na manchete “*New clash in a slum area north of Rio de Janeiro leaves two dead and four are arrested*”. Adicionamos a manchete à utilização de uma imagem que ilustra o fato descrito no corpo do texto, retirada do jornal Estado de São Paulo.

Por meio das informações contidas na matéria, compreendemos que há um confronto entre policiais e traficantes com desfecho trágico e prisões “*A shootout between traffickers and police military left two people dead in Sunday morning in the slum Londrina, north of Rio, according to PM, four suspects in confrontation occurred yesterday in the hill monkeys in the same region, were arrested*”. Esse mesmo trecho pode exemplificar a recorrente falta de acuidade na forma gramatical presente na produção dos alunos, Dentre eles: “*The wave of violence in the northern Rio began early Saturday when criminals **are** in league storm the hill of Monkeys in dispute for point of sale drugs*”.

Todavia, acreditamos que mesmo a existência de conjuntos linguísticos destituídos de elos coesivos presentes na produção de Juliano e Daniel, é possível considerarmos uma notícia de jornal dada a continuidade semântica e a natureza informativa do texto. Além disso, consideramos que os alunos durante o processo investigado conseguiram desenvolver produções textuais significativas, dando-lhes confiança para tentar traduzir e reproduzir uma notícia verídica em Língua Portuguesa para LI.

A seguir, destacamos a produção das alunas Ana e Gabriele.



Notamos que as alunas desenvolvem uma manchete de jornal ao considerarmos a existência de elementos prototípicos do gênero referido, tais como: título destacada acima do corpo do texto “*Justice says: Parents kill Isabela*”, imagem ilustrativa do fato noticiado e informação real. Adicionamos a essas características a presença da construção “*Read more, p.4*” (leia mais na página 4), que pode ser encontrada na primeira página dos jornais.

Por meio da análise dessa produção, percebemos que há adequação ao tema, à manchete e ao gênero notícias de jornal, porém, encontramos alguns desvios quanto à forma gramatical, exemplificando em: “*Nardoni couple was accused to kill her daughter, Isabela Nardoni*”.

A partir da análise das produções, podemos inferir que os alunos conseguem desenvolver notícias de jornal com temas atuais, apresentadas por meio da utilização de imagens, manchetes e textos informativos com sentido. Asseveramos também a existência de alguns problemas em relação à acuidade na forma gramatical, destacados na tabela a seguir, juntamente com os outros itens avaliativos dessa produção final.

| Itens avaliados | Juliano | Ana | Mariana | Alexandre | Marcos | Gabriele | Melina | Daniel |
|--|---|---|---|-----------|--------|---|---|---|
| Adequação ao tema | X | | X | X | X | | | |
| Adequação ao gênero notícias de jornal | X | | X | X | X | | | |
| Adequação da figura ao gênero | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Coerência textual | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical | X | X | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical | Apresenta desvios em relação à acuidade na forma gramatical |

Acrescentamos aos dados acerca dos elementos prototípicos do gênero notícias de jornal presentes nas produções dos alunos a influência do trabalho em grupo.

Acreditamos que o trabalho em grupo permite a interação dos alunos de modo que cada um possa contribuir com habilidades e conhecimentos distintos, motivando-os

também a mostrar que a sala de aula é um local que respeita a individualidade e se beneficia do compartilhamento de saberes.

De acordo com a professora Eduarda em seu diário de campo, *“foi interessante ver os alunos discutir o assunto que eles queriam escrever. Primeiro, eles discutiram sobre os temas que mais lhe chamaram atenção. Ao entrar em acordo, procuraram nos jornais e revistas as fontes para escrever.*

Stipek (2002) enfatiza o potencial motivacional do que chama de tarefas colaborativas e multidimensionais, isto é, de tarefas que unem diferentes esforços e ações em prol de um produto final em comum. Ainda de acordo com o autor, quando os alunos são ativos no processo de aprendizado, o engajamento e os esforços são intensificados, aumentando a motivação.

Além da motivação para a realização da tarefa, notamos a melhora na produção dos alunos, entre eles: Mariana, Marcos e Alexandre, que nas atividades iniciais não conseguiram desenvolver textos adequados ao gênero notícias de jornal.

Tecidas as considerações sobre as produções finais dos alunos, propomos analisar a relação entre MD e motivação, destacada a seguir.

3.7. O MD e a Motivação: características principais observadas nas unidades 1 a 5

Partindo dos dados analisados e baseando-nos em estudos de Stipek (2002), Dörnyei (2001), Guimarães, (2001b), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), entre outros que fundamentam este trabalho de pesquisa, propomos um quadro com as características do MD que, de acordo com o diário de campo da professora Eduarda, das anotações de campo da pesquisadora e da entrevista com a professora Julia, exercem maior influência na motivação do aluno e direcionam possíveis respostas a questão 1 deste estudo. Cumpre-nos informar que, os termos utilizados são uma organização nossa dos postulados das teorias supra citadas.

| Característica do MD | Estando presente | Exemplos nas Unidades 1 a 5 | Estando ausente | Exemplos nas Unidades 1 a 5 |
|---|---|--|---|-------------------------------------|
| Diversidade (de recursos e atividades) | Instaura o fator novidade na sala de aula mantendo aguçada a curiosidade dos alunos. | Unidade 1- atividade O Unidade 2- atividades “A” a “N”. Unidade 3- atividades “D” a “G” | Conduz à repetição de uma mesma estrutura de trabalho, a qual torna a aula repetitiva e cansativa. | Unidade 4- atividade K |
| Autenticidade textos produzidos sem fins educacionais e autenticidade emocional | Contextualiza a língua, tornando o conteúdo linguístico mais significativo. O conteúdo é ensinado da maneira pela qual é veiculado na sociedade. | Unidade 2 - atividades “A” a “N”. Unidade 3- atividade “E”. Unidade 4- atividade “L”. | A língua é ensinada por meio de listas de vocabulários, traduções e aplicação de regras gramaticais. | |
| Adequação entre Habilidade/Desafio | As atividades retomam conhecimentos prévios, conscientizando o aluno dos progressos obtidos e tornando a nova atividade compreensível e, ao mesmo tempo, apresentam algo novo, um desafio a ser superado. | Unidade 1- atividade “A”. Unidade 2- atividade “L” | Atividades muito difíceis – a impossibilidade de realizá-las com sucesso pode ocasionar frustração e sentimento de incompetência. | Unidade 5- atividades “F” e “G”. |
| Significância | Os propósitos da tarefa ficam claros ao aluno. Há um valor social no conhecimento, ou seja, ele é importante na vida extra-escolar. Há a contextualização do conteúdo. | Unidade 1- atividades de “A” a “O”. Unidade 2- atividades “A” a “N”. Unidade 3- atividades “D” a “G” | O aprender deixa de fazer sentido para o aluno. | Unidade 4- atividades de “E” a “I”. |
| Colaboratividade | As atividades são realizadas com a participação direta do aluno. O planejamento das atividades é | Unidade 1- atividades de “A” a “O”. Unidade 2- atividades | Atividades de cópia são utilizadas. | Unidade 3- atividade “H”. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>feito levando em consideração as expectativas, necessidades, interesses e resultados alcançados pelo aluno.</p> <p>O trabalho em grupos é freqüente na sala de aula.</p> <p>A realização das atividades compreende diferentes ações e participações.</p> | <p>“A” a “N”.</p> <p>Unidade 3- atividades “C” a “H”</p> <p>Unidade 4- atividades “D” “E”; “J” e “L”</p> <p>Unidade 5- atividades “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “H”.</p> | | |
|--|---|--|--|--|

De acordo com o quadro, podemos verificar que as unidades 1 e 2 foram as que apresentaram maior número de características potencializadoras da motivação. Dentre as atividades propostas nessas unidades, podemos enfatizar a autenticidade dos materiais disponibilizados para o desenvolvimento das mesmas. Essa autenticidade não estava restrita ao fato dos materiais utilizados em sala terem sido produzidos para fins não educativos, mas por apresentarem verossimilhança com informações as quais os alunos tinham acesso fora da sala de aula.

Além dessas unidades, destacamos a produção final presente na unidade 5- atividade “H”(Apêndice 6). Nela, podemos exemplificar a presença da colaboratividade entre os alunos participantes, elemento que pode auxiliar no desenvolvimento de metas, facilitando a percepção dos resultados alcançados e aumentando a satisfação no aprendizado.

Dessa maneira, podemos destacar dentre as atividades autênticas que privilegiam o gênero notícias de jornal aquelas que integram os alunos aos fatos cotidianos atuais e reais, que possibilitam o desenvolvimento de ações e interações verossímeis de elevado potencial motivacionais.

Realizadas as considerações sobre o MD e a motivação, apresentamos a análise e as considerações acerca da entrevista com a professora Julia, destacada no item a seguir.

3.8. Entrevista com a professora Julia: análise e considerações

Neste item, propomos analisar e discutir a entrevista (ver Apêndice 1) com a professora Julia, a fim de compreendermos suas experiências de aprendizagem como aluna de LI e de ensino como professora de inglês, relacionando esses temas à introdução e ao desenvolvimento do gênero notícias de jornal em sala de aula de LE.

De acordo com a professora Julia, durante sua experiência de aprendizagem como aluna de Língua Inglesa, nunca houve discussões que privilegiaram o gênero notícias de jornal em sala de aula. Sendo que os materiais didáticos utilizados durante essa experiência não traziam atividades que contemplavam jornais autênticos como *The New York Time* e *Washington Post*, por exemplo. Além disso, Julia lembra que não “*eram solicitadas produções de notícias ou manchetes de jornais pelos professores nesse processo*”.

Esse contexto pode deflagrar a lacuna de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal nos materiais didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem de LI, bem como a falta de ações dos professores em introduzir na sala de aula discussões que privilegiam esse gênero.

Em relação à experiência profissional, Julia assevera que não propõe o gênero notícias de jornal aos seus alunos por acreditar que “*eles não tem proficiência suficiente para que seja incluído na sala de aula o trabalho com jornais*”. Todavia, ela reconhece que “*os alunos do M4 até que conseguem com sucesso escrever algumas notícias*”.

Consideramos que a questão da adequação do tema e do gênero ao nível de proficiência dos alunos é importante, visto que ela pode trazer reflexos na motivação e no aprendizado. Dessa maneira, ao propor atividades com o gênero notícias de jornal é importante considerar os elementos linguísticos presentes em sua diagramação, uma vez que eles podem envolver uma gama variável de vocábulos que podem ser trabalhados em diferentes níveis de proficiência.

Isso posto, cabe ao professor e aos materiais didáticos a responsabilidade de desenvolver atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal com propósitos educacionais significativos para diferentes públicos.

No trecho a seguir, podemos verificar, segundo a professora Julia, qual foi o maior desafio de se trabalhar com o gênero notícias de jornal neste processo investigativo.

Eu acho que a necessidade de estar informada sobre os assuntos presentes nas atividades foi o maior desafio para mim. Como eu não tenho o hábito de ler jornais, tive que procurar algumas coisas para poder dar as aulas (trecho da entrevista com a professora Julia).

De acordo com essa afirmação, notamos que não somente os alunos passaram a se interessar em ler e buscar informações por meio do gênero notícias de jornal, mas também, a professora, visto que para eles as atividades eram desafiadoras.

No que diz respeito às dificuldades encontradas pela professora, Julia destaca que as atividades de baixo potencial motivacional como aquelas presentes na Unidade 4 e 5 (Apêndices 5 e 6), destacadas anteriormente, foram as mais difíceis de serem aplicadas, visto que *“os alunos não estavam interessados em discutir sobre o texto de Anne Frank e sobre os profissionais que trabalham nos jornais e isso me deixou frustrada”*.

Consideramos que o sentimento de frustração expresso pela professora pode ser associado à falta de adequação e de relevância dessas unidades para os alunos, que para Julia foram as unidades menos motivadoras de se trabalhar e que *“necessitam de reformulação e de inserção de temas mais interessantes como os das Unidades anteriores”*.

Para a professora as unidades 1, 2 e 3 *“foram as mais motivadoras. Sendo que, os alunos estavam muito interessados em desenvolver as atividades, interagindo e participando da aula com muito envolvimento”*. Além disso, Julia destaca

(...)as produções escritas dos alunos foram muito criativas, eu gostei muito e acho que eles também. Acredito que o gênero notícias de jornal pode contribuir para a melhora da habilidade escrita dos alunos e para a minha competência profissional também (trecho da entrevista com a professora Julia).

Por meio dessa asseveração, destacamos a possível contribuição do gênero notícias de jornal tanto para a habilidade escrita dos alunos como para a competência profissional dos professores. Além disso, a partir da introdução e desenvolvimento

desse gênero, notamos a possibilidade de mudança no comportamento dos alunos e dos professores em relação à leitura de jornais, o que contribui para a formação de cidadãos mais informados, críticos e conscientes dos fatos que cercam o mundo.

No item a seguir, propomos a finalização das discussões acerca deste trabalho.

CONCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

1. Conclusão

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em verificar: 1) a existência de possíveis relações entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiaram o gênero notícias de jornal em curso de LI para jovens aprendizes e 2) os possíveis indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal nas produções escritas dos alunos.

Dessa maneira, propusemos a classificar e relacionar a motivação à autenticidade presente neste processo investigativo por meio de atividades que contemplam o gênero notícias de jornal, direcionadas aos alunos participantes do projeto de extensão “Inglês para crianças de escolas públicas”, a fim de analisar como as produções desenvolvidas em sala de aula, compiladas no que chamamos de material didático autêntico, interferem na motivação e na escrita dos mesmos.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos duas perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, as quais retomamos nesta conclusão. São elas:

- 1) Quais relações podem ser estabelecidas entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal em curso de LI para jovens aprendizes?
- 2) As produções escritas dos alunos apresentam indícios de elementos prototípicos do gênero notícias de jornal?

Para respondermos as questões de pesquisa, consideramos, primordialmente, as transcrições e observações de aula, as produções escritas e as anotações realizadas no diário de campo da Professora Eduarda e a entrevista com a professora Julia.

No início desta investigação, notamos que a partir da inserção de figuras presentes no cotidiano apresentadas pelas notícias de jornal, é possível integrar as

discussões em sala de aula conteúdos autênticos que englobam o interesse e a realidade dos alunos, motivando-os a participar e se envolver com o gênero selecionado.

Dessa maneira, percebemos a possibilidade de despertar o interesse dos alunos para a leitura e produção do gênero notícias de jornal, dando-lhes oportunidades de interação e discussão verossímeis e autênticas, contribuindo na maior participação e, conseqüentemente, influenciando a motivação em sala de aula.

De acordo com os instrumentos e procedimentos utilizados na análise dos dados, verificamos o aparecimento de cinco elementos que podem relacionar autenticidade e motivação por meio do gênero notícias de jornais, configurando uma possível resposta a primeira questão desta pesquisa. Os cinco elementos são: 1) conteúdos cotidianos presentes na realidade dos alunos; 2) imagens reais conhecidas dos alunos; 3) jornais diferenciados expostos em sala de aula, às vezes distantes da realidade dos alunos, despertando a curiosidade; 4) materiais autênticos; 5) atividades que oferecem espaços para a discussão dos interesses e gostos dos alunos.

Notamos que esses elementos ao serem combinados podem motivar e envolver os alunos para o ensino e aprendizagem de LI por meio do gênero notícias de jornal.

No que diz respeito à questão 2 desta investigação, podemos aproximar a relação entre autenticidade e motivação ao envolvimento dos alunos para a identificação e discussão dos elementos prototípicos do gênero estudado por meio da exposição dos traços descritivos e recursos imagéticos inerentes ao seu estilo.

Por meio da análise das produções escritas dos alunos, podemos inferir que os mesmos conseguem desenvolver notícias de jornal com temas atuais de forma criativa e autêntica, apresentadas por meio da utilização de imagens, manchetes e textos informativos com sentido. Asseveramos também a existência de algumas dificuldades em relação à coerência textual e acuidade na forma gramatical presentes nessas produções. No entanto, acreditamos que dada às limitações deste trabalho e a pouca duração do curso investigado, os alunos conseguiram desenvolver textos significativos, respeitando as características prototípicas do gênero notícias de jornal.

Isso posto, consideramos que a partir da introdução de atividades autênticas, é possível sensibilizar os alunos a respeito da utilização e da importância do gênero notícias de jornal e dos elementos prototípicos que o caracteriza. Esse processo de sensibilização pode envolver os alunos à conscientização das características prototípicas do gênero estudo, bem como engajar nas discussões que abarcam seus interesses, opiniões e sua realidade, tornando-os agentes de novos comportamentos e ações.

Assim, atividades que possibilitam o reconhecimento da existência do gênero notícias de jornal podem dar espaço para discussões sobre a importância, presença e elementos prototípicos desse gênero no cotidiano, preenchendo dessa maneira, uma lacuna nas aulas de Língua Inglesa e contribuindo para o desenvolvimento da habilidade escrita.

Além disso, podemos asseverar que ao utilizar recursos autênticos que envolvem temas do interesse dos alunos, é possível obter informações e reações reais que refletem a maneira de ver e compreender o mundo na visão desses participantes. Dessa maneira, podemos por meio de atividades autênticas que privilegiam o gênero notícias de jornal verificar a existência de elementos que configuram uma autenticidade emocional e comportamental presentes nas discussões em sala de aula.

Em outras palavras, podemos notar que ao introduzir um fato verossímil por meio do gênero notícias de jornal, é possível incentivar e motivar os alunos a participar das discussões em sala de aula através de interações autênticas compostas de emoções, sentimentos e posicionamentos frente a situações que podem acontecer na vida real.

Isso posto, podemos asseverar que ao introduzir o gênero notícias de jornal, a motivação pode sofrer influência do fator linguístico que, segundo Viana (1990), envolve fatores relativos ao conteúdo apresentado em sala de aula e a como o aluno interage com ele. Dessa maneira, podemos afirmar que por meio do gênero notícias de jornal é possível motivar os alunos a desenvolver comportamentos e atitudes autênticas que podem resultar em novas ações no mundo real, visto que a ação de folhear jornal é um exemplo de comportamento real e social verificado neste processo. Assim, notamos que ao utilizar o gênero notícias de jornal podemos relacionar elementos autênticos à motivação de novos comportamentos.

Em relação ao material didático autêntico utilizado, consideramos que ao adotar ou ao produzir um material para o ensino de LI, é importante que o professor considere: a utilização de diversos recursos e atividades para o desenvolvimento do conteúdo; o emprego de materiais autênticos, buscando através deles a aproximação cultural e a contextualização da língua; a adequação do conteúdo ao nível do aluno, às suas expectativas e interesses (relevância) e à sua realidade (significância); a utilização do conhecimento adquirido para o aperfeiçoamento pessoal e técnico do aluno e a sua particip(ação) no processo de aprendizado.

Associamos à produção de material didático autêntico a(s) maneira(s) como o professor o(s) aplica, levando em consideração as competências, objetivos, concepção de língua e ensino de língua atrelado a ele.

Em suma, finalizamos este trabalho considerando que ao escrever seus próprios textos os alunos podem assumir a posição de autor no processo de construção de sentidos e significados. Cabe ao professor e ao material didático utilizado fornecerem insumos para que isso ocorra.

Dessa maneira, por meio do trabalho com as notícias de jornal é possível estimular os alunos a produzirem seus próprios textos com conteúdos que expressem suas ideias, interesses e sua visão sobre o mundo através da utilização de materiais autênticos, que podem ser produzidos para essa finalidade devido a sua natureza social e comunicativa.

2. Possibilidades de pesquisas futuras

Esta pesquisa investigou as possíveis relações entre autenticidade e motivação por meio da apresentação de atividades que privilegiam o gênero notícias de jornal, bem como os elementos prototípicos desse gênero presentes nas produções escritas de jovens aprendizes participantes de um curso de LI.

Todavia, acreditamos que o acompanhamento mais prolongado de um grupo poderia trazer novas contribuições para a compreensão dessas relações, proporcionando maior tempo para a exploração do gênero notícias de jornal e possibilitando a discussão de diferentes seções e estilos jornalísticos não discutidos nesta investigação, além de uma análise mais sofisticada das produções escritas desenvolvidas pelos alunos.

Ao empreendemos o estudo do MD, outras variáveis motivacionais foram desconsideradas, as quais merecem ser investigadas em outras pesquisas. Dentre tais variáveis, uma que nos pareceu muito instigante foi a motivação do professor e como ela interfere na aplicação do material didático adotado em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.1991.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas**. *Revista Contexturas n.º 2*. APLIESP, 1994. P. 43-52.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes, Campinas, v. 1, 1997. P. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1.n.1,2001. P. 15-29
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, Campinas. 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Pontes e Arte Línguas, Campinas. 2005.
- AUGUSTO, E. **Ensino de instrumental na língua-Alvo: Uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico**. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, SP, 1997. 131p.
- AUGUSTO-NAVARRO, E.H. **Ensino de redação em língua inglesa: Situação atual e possíveis contribuições do conceito de gênero discursivo**. *Revista Brasileira de Letras* n.3/4, v.1, 2001-2002. P.41-48.
- AUGUSTO-NAVARRO, E.H. **Em busca de propostas pedagógicas para o ensino aprendizagem de gramática em língua estrangeira**. In *Década – dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. Pedro & João Editores, 2007. P.49-66.
- AZEVEDO, R.M. **O gênero notícia de jornal na sala de aula**. 2010.
- BACON, S. & M. FINNEMANN . **A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input**. *The Modern Language Journal* 74.4, 459–473. 1990.
- BADGER, R. MACDONALD, M. **Making it real: authenticity, process and pedagogy**. In *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2010. P. 1-6.

- BAHIA, J.P.D. **Jornal na escola: estratégias de uso para a construção da cidadania.** UFBA. Dissertação de Mestrado. 2005.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** New Jersey: Prentice Hall. 1986.
- BANDURA, A. **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.** *Educational Psychologist* 28: 117-48. 1993.
- BARBIRATO, R. C. **O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados.** *Revista Contexturas* nº. 5: 27-44. 2000/2001.
- BARBIRATO, R. C. **tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso.** Tese de doutorado, Unicamp, Campinas. 2005.
- BARCELOS, A.M.F. VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.
- BARDOVI-HARLIG, K. & Z. DORNYEI). **Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning.** *TESOL Quarterly* 32.2, 233–259.1998.
- BATSTONE, R. **Grammar.** Oxford University Press, 1994.
- BELO, A. **História & Livro e leitura.** Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- BERTRAND, C.-J. **A deontologia das mídias.** Bauru: EDUSC, 1999.
- BHATIA, V.K. **Analysing genre: language use in professional settings,** London, Longman, 1993.
- BIRMAN, J. **Leituras Críticas.** In: Simpósio Nacional de Leitura, 1994. Rio de Janeiro. Leitura saber e cidadania. Rio de Janeiro: Centro Banco do Brasil. 1994. P. 103-112.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.) 2008.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo. Brasiliense. 1995.

- BROWN, G. & G. YULE. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press.1983.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman. 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman. 2001.
- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge University Press, 2001.
- BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Editora Vozes, Petrópolis, 9-36. 2001a.
- BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno**. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Editora Vozes, Petrópolis, 116-133.2001b.
- CALDÚ, P. S. **O material desenvolvido para falante nativo como recurso de ensino/aprendizagem de inglês como LE para alunos do ensino fundamental**. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos. 2005.
- CAMPOS-GONELLA, C. **A Influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. São Carlos: UFSCar, Dissertação (Mestrado) 190f. 2007.
- CARROLL, J.B. **The prediction of success in intensive foreign language training**. In R. Glaser (Ed.), "Training research and education" (pp.87-136). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 1962.
- CAVALCANTI, M.C. **A propósito de linguística aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada. UNICAMP, n. 7, p. 5-12, 1986.
- CELCE-MURCIA, M. **What role for grammar after the communicative revolution?** London: Applied Linguistics, 203-214.1989.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Boston, MA: MIT Press. 1965.
- CHEIDA, M. J. **Jornal na tensa fronteira entre o público e o privado: um estudo para ler criticamente os jornais em sala de aula**. 2007.
- CORNU, D. **Ética da informação**. Bauru: EDUSC, 1998.
- COSTA, S. **Jornal na educação: considerações pedagógicas e operacionais**. 2ed. Santos: [s.m].1997.
- CRYSTAL, D. & D. DAVY. **Advanced conversational english**. Harlow: Longman. 1975.

- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press.1997.
- CURTIS, A. **Paths to professional development: Part 6: Getting it write. The English Connection, Korea**. TESOL 7 (5):13.2003.
- CROSS, D.. **News and activity in the media**. In B. Jones (ed.), *Using authentic resources in teaching French*.London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 19–28.1984.
- DÖRNYEI, Z. **New themes and approaches in second language motivation research**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. 2001.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Edinburgh Gate: Pearson Education. 2001
- DÖRNYEI, Z. **Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications**. 2002.
- DÖRNYEI, Z. OTTO, I. **Motivation in action: A process model of L2 motivation**. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University. 1998. P. 43-69.
- DÖRNYEI, Z & THURREL, S. **Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications**. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.1995
- EDMONDSON, W. **Individual motivational profiles: the interaction between external and internal factors**. 2004.
- ELLIS, R. **Methodological options in grammar teaching materials**. In Eli Hinkel & Sandra Fotos, editors *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002. P.155-179.
- ERICKSON, F. **Qualitative methods. research in teaching and learning**. York: Macmillan Publishing Company.1990. P.75-100.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal na sala de aula**. 10 ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**, 2 ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.1998.

- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles (et.al.), 24.ed. atualizada-São Paulo: Cortez, 2001.-(Coleção Questões da Nossa Época; v.14).
- FREEMAN, D. & S. HOLDEN. **Authentic listening materials**. In S. Holden (ed.), *Techniques of Teaching*. London: Modern English Publications, 67–69. 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 2003.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Motivational variables in second language acquisition**. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272. 1959.
- GARDNER, R. C. & TREMBLAY, P.F. **Expanding the motivation construct in language learning**. The University of Western Ontario. Canada. 1995.
- GILMORE, A. **Authentic materials and authenticity in foreign language learning**. In *Language Teaching* 40. Cambridge University Press, 2007. P.97-118.
- GONZALES, O. **Teaching language and culture with authentic materials**. Ph.D. dissertation, West Virginia University, USA. 1990.
- GROTHJAHN, R. **On the methodological basis of introspective methods**. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 1987.P.54-81.
- GUARIENTO, W. & J. MORLEY .**Text and task authenticity in the EFL classroom**. *ELT Journal* 55.4, 347–353. 2001.
- GUEDES, R.O. **A utilização da escrita nos livros didáticos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma habilidade a analisar**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFSCar São Carlos, 2008.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 37-57. 2001 a.
- GUIMARÃES, S. E. R. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 78-95. 2001b.
- GUIMARÃES, E. **O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica**. In: *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2001. p.13-20.
- GRADDOL, D. **The future of English?** London: British Council.1997

- HARWOOD, N. **Issues in materials development and design**. In English Language Teaching Materials – Theory and Practice (Org.). Cambridge University Press, 2010. P. 3-30.
- HECKHAUSEN, H. **Motivation and action**. Berlin: Springer-Verlag.1991
- HILL, B. **Using television**. In B. Jones (ed.), *Using authentic resources in teaching French*, 34–43.1984.
- HOLMES, John. **Research and the postmodern condition. Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. PUC-SP. p.37-49. 1992.
- HOUSTON, J. P. **Motivation**. New York: Macmillan Publishing Company.1985
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS **.English for specific purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press.1987.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293. 1972.
- IANNI, O. **Leitura, escrita e cultura**. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. (Orgs). *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática. 2001 P.9-12.
- IANUSKIEWTZ, A. D. **Sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. UFSCAR. 2009.
- JACOB, L. K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. *Dissertação de mestrado*, UNESP, São José do Rio Preto. 2002.
- JOHNS, A. N. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. 2002.
- KASPER, G. **Learning pragmatics in the L2 classroom**. In L. F. Bouton (ed.), *Pragmatics and language learning monograph series* (vol. 10). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language, 1–22. 2001
- KIENBAUM, B. E., A. J. Russell & S. Welty **.Communicative competence in foreign language learning with authentic materials: Final project report**. Washington: Center for International Education, Purdue University.1986.
- KING, C. P. **A linguistic and a cultural competence: Can they live happily together?** *Foreign Language Annals* 23.1, 65–70. 1990.
- KLEIMAN, A. **Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor**. In: RÖSING , Tânia, BECKER, Paulo (orgs). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: UPF. 2002. P.27-35.

- KUHL, J. **Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation.** In J. KUHL & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior.* New York: Springer-Verlag, 101-128.1985
- KUHN, S. **The structure of scientific revolutions.** London:Falmer Press, 1970.
- LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. **Second language acquisition research methodology.** In: An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 10-51.1991.
- LARSEN-FREEMAN, D.. **Teaching language: from grammar to grammaring.** Heinle & Heinle. 2003.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional.** CONTEXTURAS n.4. 1998/1999.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influencias no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação de mestrado, UNESP, São José do Rio Preto. 2005
- LINSE, Caroline. **Predictable books in the children's EFL classroom.** Oxford University Press.2007.
- LITTLE, D., S. Devitt & D. Singleton. **Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice.** Dublin: Authentik in association with CILT. 1989.
- LITTLE, D. & D. Singleton. **Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning.** In C. James & P. Garrett (eds.), *Language awareness in the classroom.* London: Longman, 123–132. 1991.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: An introduction.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- LUDKE, M. E ANDRE, M. L. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. E. P. U., São Paulo.1986.
- MADEIRA, F. **Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo.** Trabalhos em Lingüística Aplicada n.44(1), p.73-87. 2006.
- MATTOS, A. M. A. **Estudos com diários.** In: Revista de Estudos da Linguagem, v. 8, nº1, jan/jun 1999, FALE/UFMG, p. 147-58. Disponível no site: <http://www.letras.ufmg.br/andreamattos/Estudo%20com%20Diarios.pdf>. Acesso em 20/08/09.

- MCCARTHY, M. & R. CARTER. **Language as discourse**. Harlow: Longman. 1994.
- MCDUGALL, W. **An introduction to social psychology** (Rev. ed.). Boston: John W. Luce. 1926.
- MCGARRY, D. **Learner autonomy 4: The role of authentic texts**. Dublin: Authentik. 1995
- MOITA LOPES. L.P. **Oficina de linguística aplicada: A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MORRISON, B. **Using news broadcasts for authentic listening comprehension**. *ELT Journal* 43.1, 14–18. 1989.
- MORROW, K. **Authentic texts and ESP**. In S. Holden (ed.), *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications, 13–17.1977
- MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- NUNAN, D. **Methods in second language classroom-oriented research**. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.249-269.
- NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle. 1999.
- OLIVEIRA. M.S. **Gêneros textuais e letramento**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- ORAN, S.M. **Traveling light: A student's guide for packing for qualitative**.1998.
- ORLIKOWSKI, W, J. YATES, J. **Genre Repertoire: The structuring of communicative practices in organizations**. Massachusetts Institute of Technology.1994.
- OXFORD, R. **Language learning motivation: pathways to the new century**. Honolulu: University of Hawaii Press.1999.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas, Pontes, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF. 1998.
- PAROLI, R. M. & ALMEIDA JUNIOR, J. B. **Avaliação de programas de uso de jornal em sala de aula oferecidos aos professores por empresas jornalísticas**. 2008

- PEACOCK, M. **The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.** *ELT Journal* 51.2, 144–156.1997.
- PICA, T. **Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic Need of classroom language learners?** *The Modern language Journal*, v.86, n.1, p.1-19.2002.
- PINTRICH, P. R. E SCHUNK, D.H. **Motivation in education: theory, research, and applications.** New Jersey: Prentice Hall. 1996.
- PRATOR, C.H. & CELCE-MURCIA, M. **An outline of language teaching approaches.** In: CELCE-MURCIA, M. & McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House. 1979.
- PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Inglês (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino.** I. Fini, Maria Inês. II. Secretaria da Educação São Paulo: SEE, 2008.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996
- ROTTAVA (V), L. **A Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada no Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira)-IEL/UNICAMP, Campinas/SP, 2001.
- SCARPA, E.M. **Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?** *Anais de Seminários do 14º GEL*, 1987,118-128.
- SCHIFFRIN, D. **Interactional sociolinguistics.** In S. McKay & N. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 307–1996.
- SILVA, N.B. **A problemática do ensino de língua Estrangeira (inglês) na escola pública de ensino fundamental e médio São Paulo - capital.** São Paulo, 2002.
- SILVA, A. K. A. **Práticas de leitura: o jornal como interface no contexto escolar.** 2001.
- SILVA, E. T. **O jornal na vida do professor.** 2007a.
- SILVA, E. T. **Como formar professores que promovam o hábito de leitura de jornais.** 2007b.
- STIPEK, D. **Motivation to learn: integrating theory to practice.** Boston: Pearson Education.2002

- STREVENS, P. **Teaching English as an international language**. Oxford: Pergamon Press.1980
- SWAFFAR, J. **Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model**. *The Modern Language Journal* 69.1, 15–34.1985
- SWALES, J.M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- SWEET, H. **The practical study of languages**. London: Oxford University Press.1899.
- TERENZI, D. **A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública**. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos.2007.
- VANDERGRIFT, L. **Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening**. *Applied Linguistics*, 26/1,70-89. 2005.
- VIANA, F. V. **O jornal e a prática pedagógica**. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 5 ed., São Paulo: Ed. Cortez, v. 3, 2002.
- VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na escola**. Dissertação de mestrado.Unicamp, Campinas.1990.
- VIANA, N. **Planejamento de curso de línguas – Pressupostos e Percurso**. In: ALMEIDA FILHO, J.C. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes, Campinas, 29-48. 1997.
- VIEIRA, REGINA DA LUZ. **O jornal e a formação da cidadania no ensino fundamental e médio**. 2002.
- VIGOTSKI, L.S. **A pré-história da escrita. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (cap.8, p119-134).
- VYGOTSKY, L.S. **Mind in society** .Cambridge. A: Harvard University Press, 1978.
- WATERS, A. **Ideology in applied linguistics for language teaching**. In *Applied Linguistics*.30/1. Oxford University Press, 2009. P. 138-143.
- WIPF, J. A. **Shortwave radio and the second language class**. *Modern Language Journal* 68.1, 7–12.1984.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**.Oxford: Oxford University Press.1978.
- WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 2005
- WILLIAMS, M. **Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common?** *Applied Linguistics* 9.1, 45–58.1988.

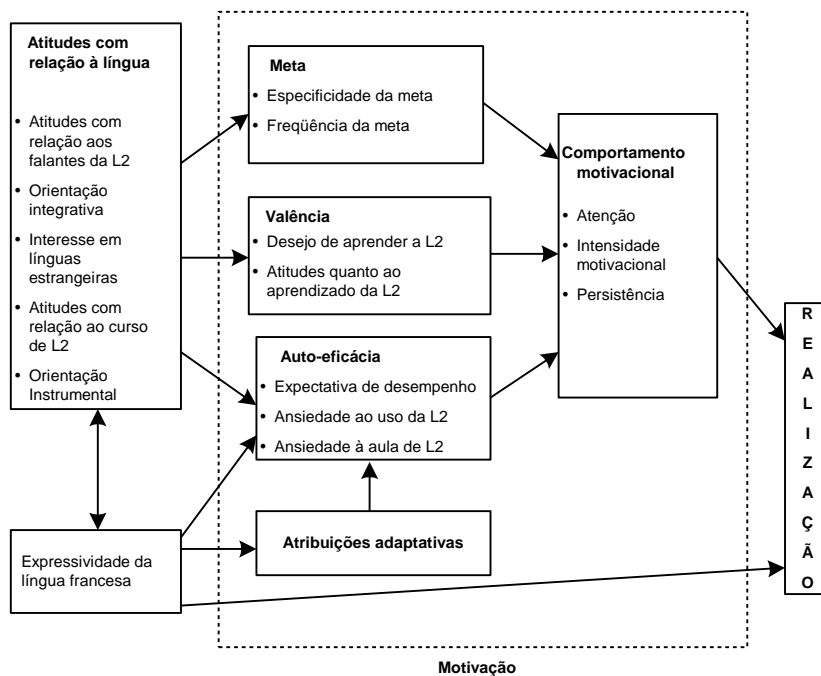
- WILKINS, D. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press.1976
- WRAY, A. **Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice**. *Applied Linguistics* 21.4,2000
- YATES, J. e ORLIKOWSKI, W. J. **Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media**. *Academy of Management Review*. Vol. 17, n.2, p. 299-326, 1992.
- YULE, G. **The paralinguistics of reference: Representation in reported discourse**. In G. Cook & B. Seidlhofer. (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford:Oxford University Press, 185–196.1995.
- ZUENGLER, J. & B. Bent **.Relative knowledge of content domain: An influence on native-non-native conversations**.*Applied Linguistics* 12.4, 397–415. 1991.

ANEXOS

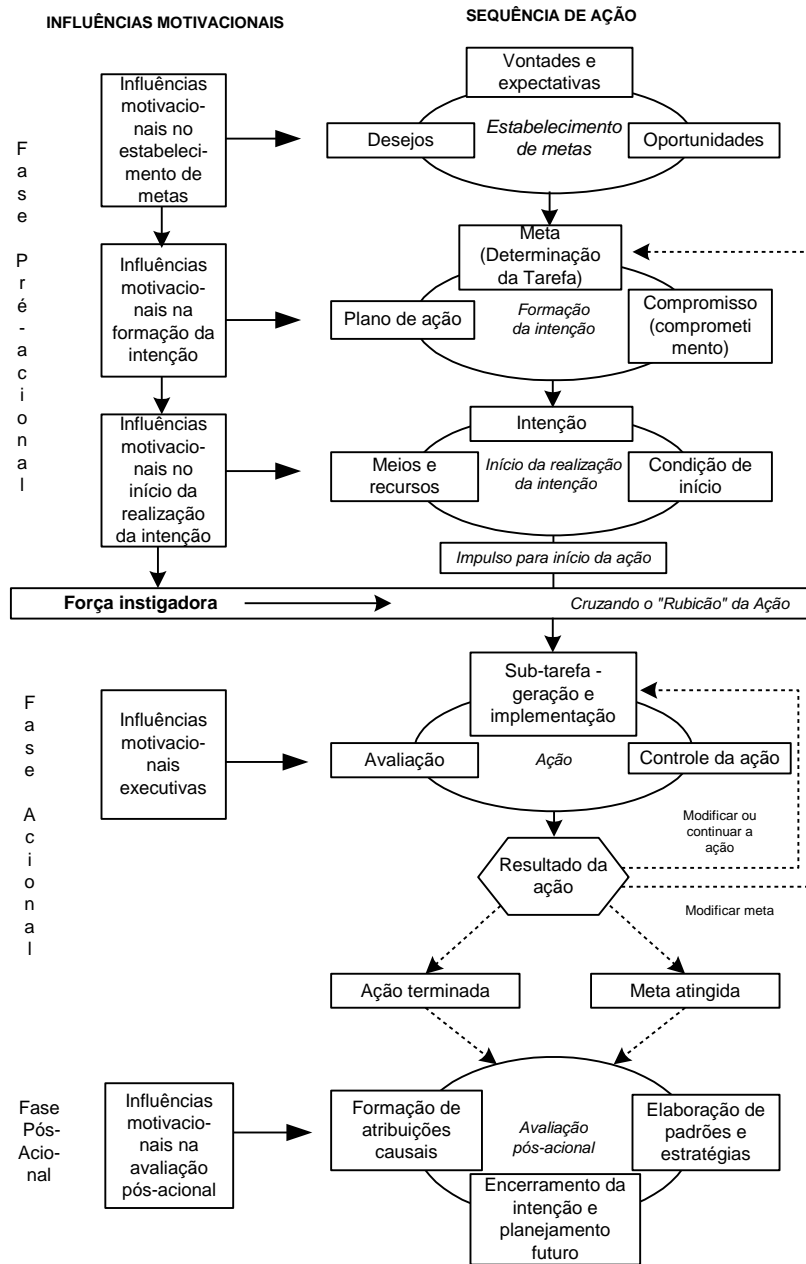
ANEXO A- Proposta Curricular do Estado de São Paulo- Língua Estrangeira Moderna (2008)

| 1ª Série | |
|---|---|
| Informação no mundo globalizado: reflexão crítica | |
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <p>Contextos de usos da língua inglesa</p> <ul style="list-style-type: none">• Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna• A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira• Reconhecimento das variáveis lingüísticas da língua inglesa <p>Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa</p> <ul style="list-style-type: none">• Folhetos sobre programas de intercâmbio em países de língua inglesa (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)• <i>E-mails</i> trocados por intercambistas de várias localidades do mundo (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)• Folhetos turísticos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) <p>Texto informativo (o uso de tempos verbais, conjunções e preposições)</p> <p>Produção: folheto com programa de intercâmbio para alunos estrangeiros que desejam estudar no Brasil</p> | <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento da estrutura geral de um jornal• A primeira página de jornal e suas manchetes• Notícias (organização do texto e inferência de significado)• Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)• Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)• Classificados (o significado de abreviações)• Voz passiva• Pronomes relativos (<i>who, that, which, where</i>) <p>Produção: manchetes para notícias de um jornal da escola</p> |

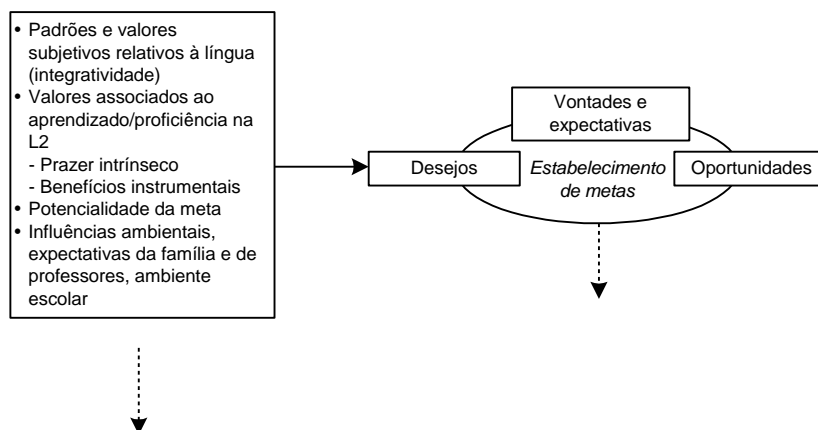
ANEXO B- Tradução: Figura 1 - O modelo de motivação em L2 de Tremblay e Gardner (1995)



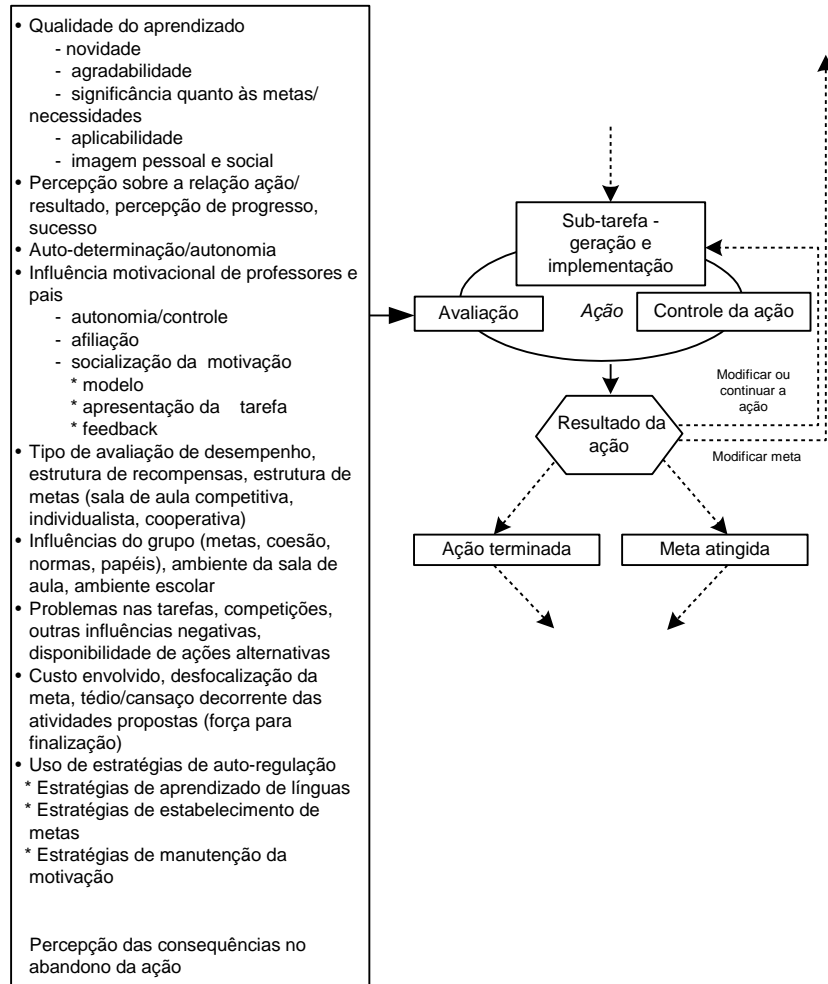
ANEXO C – Tradução: Figura 2 – O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998)



ANEXO D- Tradução: Figura 3 – Algumas influências motivacionais da fase pré-
acional



ANEXO E – Tradução: Figura 4 – Influências motivacionais da fase acional



ANEXO F- MODELO “CARS” PARA A INTRODUÇÃO DE ARTIGOS
CIENTÍFICOS PROPOSTO POR SWALES (1990)

Movimento 1 – Estabelecimento de um território

Passo 1 - Reivindicação de centralidade

e/ou

Passo 2 – Elaboração de generalizações sobre o tópico

e/ou

Passo 3 - Revisão de itens estudados em pesquisas anteriores

Movimento 2 - Estabelecimento do nicho

Passo 1A - Contra-argumentação

ou

Passo 1B - Indicação de uma lacuna

ou

Passo 1C - Levantamento de questionamentos

ou

Passo 1D - Continuação de uma tradição

Movimento 3 - Ocupação do nicho

Passo 1A - Resumo dos objetivos

ou

Passo 1B - Anúncio da pesquisa em questão

Passo 2 - Anúncio das principais descobertas

Passo 3 - Indicação da estrutura do artigo de pesquisa

Modelo traduzido por Augusto-Navarro (2002)

ANEXO G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa _____.
2. Você foi selecionado (método de seleção) _____ e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).
5. Os objetivos deste estudo são _____.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em _____.
7. Os riscos relacionados com sua participação são _____.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são _____.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador
Endereço e telefone do Pesquisador Principal

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro da Entrevista da Professora Julia

Roteiro da Entrevista

- 1) Responda as seguintes indagações por meio da escolha de uma das opções dadas:
 - a) Durante sua experiência de aprendizagem como aluna de Língua Inglesa, houve discussões que privilegiaram o gênero notícias de jornal em sala de aula? () nunca, () às vezes, () frequentemente.
 - b) Os materiais didáticos utilizados durante sua experiência de aprendizagem como aluna de Língua Inglesa traziam atividades que contemplavam jornais autênticos como *The New York Time* e *Washington Post*, por exemplo? () nunca, () às vezes, () frequentemente.
 - c) Dentre as atividades desenvolvidas durante sua experiência de aprendizagem como aluna de Língua Inglesa, eram solicitadas produções de notícias ou manchetes de jornais pelos professores? () nunca, () às vezes, () frequentemente
- 2) Em sua formação acadêmica, há discussões e orientações para a produção de materiais autênticos que privilegiam os gêneros, em especial o gênero notícias de jornal?
- 3) Nos lugares em que trabalha como professora, você desenvolve atividades que contemplam o gênero notícias de jornal? Explique.
- 4) Quais foram os desafios e dificuldades encontradas ao se trabalhar com as unidades propostas desta pesquisa que privilegia o gênero notícias de jornal em sala de aula de LI?
- 5) Como você avalia a motivação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades autênticas propostas que privilegiam o gênero notícias de jornal?
- 6) Dentre as atividades propostas, quais merecem ou não reformulação? Explique.
- 7) Em sua opinião, qual foi a unidade desta pesquisa mais e menos motivadora de se aplicar? Explique.
- 8) Você acredita que o desenvolvimento e discussão do gênero notícias de jornal em sala de aula, podem contribuir com a formação cidadã do aluno e com o ensino e a aprendizagem de línguas? Explique.
- 9) Em sua opinião, ao aplicar atividades que contemplam o gênero notícias de jornal, há contribuições na prática do professor? Explique.

APÊNDICE 2-Unidade 1: *Jornal: imagens e seções.*



Observe these pictures and answer the questions.



A) What are they? Mark the correct option.

- They are fables.
- They are fairy tales.
- They are diaries.
- They are newspapers.
- They are magazines.
- They are letters.

B) Explain the option that you marked. Why did you mark it?

C) Which countries are the pictures above from?



D) Do you read them?


E) Give some examples of newspapers that are published in your city.

F) Do you think they are important to society? Why?

G) Are there newspapers to read in your school? Do you read there?

H) Do your school teachers use newspapers in the classroom? In which situation?

I) Does your family subscribe to any newspaper(s) or do they buy them at a

newsdealer ? If you say yes, list their names

J) Make a survey with different types of newspapers. How much are they?

L) Compare the prices of the newspapers. Use the words **cheap** and **expensive**.

M) Do you think newspapers are cheap or expensive?

N) Newspapers are divided into different sections. Do you know any of them?
Write their names.

O) What is your favorite section of the newspaper?

P) Ask four classmates: what are their favorite section of the newspaper? Do they like the same section as you?

1) _____.

2) _____.

3) _____.

4) _____.

O) Look at these pictures below. Which sections of a newspaper do these come from?



_1-_____.

_2-_____.

_3-_____.

_4-_____.

_5-_____.

HOMEWORK


1-Ask your parents which newspaper(s) they read and what their favorite section (s) is/are.

2-How often do you read a newspaper? Put an X in the days of the week that you read a newspaper and mention what you read.

| Days of the week | I read... |
|------------------|-----------|
| () Sunday | |
| () Monday | |
| () Tuesday | |
| () Wednesday | |
| () Thursday | |
| () Friday | |
| () Saturday | |

NEWS



A) Did you read  or watch  any strange news last week?



B) Do you believe in ETs? 


C) When you were a child did you believe in stories of monsters? Do you remember any of them?

D) Do you think horror stories as Werewolf and Dracula are totally fake? Why?

D) If you discovered a strange creature what would you do?

1 () scream  2 () faint 

3 () run  4 () call the police 

5 () call your **MOM** 6 ()  kill the creature

F)  Read the article below.

CHILDREN KILL STRANGE CREATURE IN PANAMA



by Jason Clarke

A group of children in Panama last weekend have killed a strange looking creature which they say crawled out of a cave. Some are speculating that the ugly, hairless beast is some sort of extra terrestrial life form, others claim it is simply a shaven sloth. Which raises the question, who shaves a sloth? The gang of youths in the town of Cerro Azul were playing by caves when they say the monster approached them and out of fear they beat it to death with rocks and sticks. The gang threw the dead creature into a stream and returned later to take photographs of its corpse.

G) Have you ever heard or read this story? Where?

H) What do you think the creature is?

I) Where did the children find the creature?

J) What do you think about the attitude of the children? If you were one of them what would you do?

K) Describe the creature

HEADLINES

A) Look at these headlines, which one do you think has interesting news to read? Why?

1) Chocolate as Health Food



Richard Perry/The New York Times

2- Loch Ness monster 'lives'



by CHARLOTTE GILL, Daily Mail

3- Meet the 'Tiny-saurus: Little brother of giant T-rex discovered in Chinese dig



By David Derbyshire


Last updated at 10:57 PM on 17th September 2009

4- **The New York Times**

A Star Idolized and Haunted, Michael Jackson Dies at 50



B) What are the goals of the headlines? How are they created?

C)  Look for a Brazilian newspaper and choose some headlines that are interesting for you. Write them and research which headlines are interesting for your classmates.


- For me _____

- Classmate 1 _____

• Classmate 2 _____

• Classmate 3 _____

• Classmate 4 _____

D)  Look at these pictures and create some headlines for them.



E) Are these headlines **true** or **false**?

- a) Now they find water on Mars ()
- b) Army of spiders on the march in UK homes ()
- c) Swine flu vaccine approved by health regulator and ready for use ()
- d) Chemicals in breast milk linked to testicular cancer ()
- e) Ferrari chief doesn't confirm Felipe Massa is back in Formula 1 ()

F) Which headlines did you feel surprised to know that were true? Why?

G) How will you act if the situation B happens in your city?

H) Discover the headlines that your classmates developed in the last homework. Copy them and choose the most creative for you.

| |
|---|
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|

G) HOMEWORK



Read or watch



some news that happens in Brazil and create

different headlines in ENGLISH.

WARM-UP

The New York Times



Brazil will become the first South American country to host the Olympics

Rio won a majority of the 95 votes at the meeting in Copenhagen, eliminating Madrid in the final round. Tokyo and Chicago had already been knocked out.

Speaking to reporters at the White House on his return, Mr Obama said he wished he had come back with better news, but congratulated Brazil for a "truly historic" win. "As friends to the Brazilian people, we welcome this extraordinary sign of progress," he said.

In his speech to the IOC earlier, President Lula had promised: "Rio will deliver an unforgettable Games. You will see for yourselves the passion, the energy and the creativity of the Brazilian people. It will not be just Brazil's Games but South America's.

Rio plans to stage all the competitions inside the city, bringing "dynamics to the Games and facilitating the athletes' interaction", according to the bid website.

There will be seven competition centres in four Olympic regions - Barra, Copacabana, Deodoro, and Maracana - with football matches held in the cities of Belo Horizonte, Brasilia, Salvador and Sao Paulo.

Its bid is divided into a \$2.8bn (£1.92bn) budget for operating costs, and \$14.4bn (£9.90bn) for construction and security.

Creating News

A- Which characteristics present in the newspaper did you use to create the news?

B- Who are the professionals involved at the creation of the news? What are their functions?

C- Have you ever thought of working for a newspaper? If you say yes, which profession would you choose?

D- Do you know any famous professions who are working for a journal?

E- Which do you think is more interesting: working for a newspaper or for a newsprogram? Why?



E- Look at this article and imagine you are the editor. So, you have to identify the errors and correct them. You can follow the suggested revision below:

- Use capital letters correctly.
- Use correct punctuation.
- Cross out the opinions in the article.



Anne Frank

anne frank was born on june 12, 1929 in frankfurt, germany she died in a concentration camp in march of 1945 when she caught typhus she was not yet 16 years old. You would agree she was a beautiful girl.

the frank family lived in Germany at the time of hitlter's rule adolf hitler believed in developing a superior German race he wanted to eliminate certain groups of people such as the jews the franks and some of the other persecuted jews fled germany to find safety in the city of amsterdam in the netherlands

eventually, even amsterdam was invaded by the German army. the frank family was forced into hiding in the small, upstairs quarters of an office building anne and her family remained in hiding for more than two years they were extremely brave and daring.

during this time, anne recorded her daily activities and personal thoughts in a diary after anne died, her diary was found and published for people everywhere to read anne frank, who dreamed of being a professional writer, was one of the best authors in the world

F- Have you ever heard about Anne Frank? Who was she?

G- Reading the article, identify the time used by the author. Why did he use it?

H- How old was Anne Frank when she died?

I-Who was the dictator in the text? Which people did he hunt? Why?

J- Which part did you change the Capital Letters? Write down the rules that can express when they are necessary.

K-Look at this phrase: “*Anne Frank was born on June 12, 1929 in Frankfurt, Germany*”. Create some similar phrases about your classmates.

Homework

L- Read again the article about the Olympic Games in Brazil. What is your opinion? Do you agree or disagree? Why?

The New York Times

Brazil will become the first South American country to host the Olympics



Rio won a majority of the 95 votes at the meeting in Copenhagen, eliminating Madrid in the final round. Tokyo and Chicago had already been knocked out.

Speaking to reporters at the White House on his return, Mr Obama said he wished he had come back with better news, but congratulated Brazil for a "truly historic" win.

"As friends to the Brazilian people, we welcome this extraordinary sign of progress," he said.

In his speech to the IOC earlier, President Lula had promised: "Rio will deliver an unforgettable Games. You will see for yourselves the passion, the energy and the creativity of the Brazilian people. It will not be just Brazil's Games but South America's. Rio plans to stage all the competitions inside the city, bringing "dynamics to the Games and facilitating the athletes' interaction", according to the bid website.

There will be seven competition centres in four Olympic regions - Barra, Copacabana, Deodoro, and Maracana - with football matches held in the cities of Belo Horizonte, Brasilia, Salvador and Sao Paulo.

Its bid is divided into a \$2.8bn (£1.92bn) budget for operating costs, and \$14.4bn (£9.90bn) for construction and security.

Creating News 2

A- The editor who works for a newspaper has to know grammar. Do you agree or disagree with this sentence? Why?

B- Do you think it is important to study grammar? Do you like it?

C- What is grammar for you? Mark the option (s) that express (es) your opinion (s).

- grammar is a list of rules.
- grammar is not only a list of rules.
- grammar is a science.
- one good thing about grammar is that there is always one right answer.
- teaching grammar or learning grammar is boring.
- grammar is part of language that involves reflection.
- grammar is memorization.

D) When you use the English language do you think about the grammar structures to express yourself? Do you think about them when you use your mother tongue?

E) In which situation do you pay attention to the grammar structures used?

F) Imagine you are an editor who works for a newspaper. So, look at these two headlines:

1- E.T was found in São Carlos
2-A non identified creature is found in São Carlos

1-Do you see any differences between them? Explain.

2-Do you think the sentences have to same meaning and impact? Why?

3-If you have to choose one of them which one do you think is better? Why?

G) Look at these productions about the strange creature. Do they have problems? If you find mistakes circle them. After that, try to explain the meaning of the verb tenses used.

◦ Founds a estrange creature, can be an ET?

• *“The children rain to their home, told to their parents and called to the police”.*

• *“The neighbors are thiking that is an ET”.*

H) In pairs: choose one fact that drew your attention to it. Write news about it.

Roteiro do Diário⁶⁸

1) Como você avalia a participação dos alunos nas atividades propostas? Explique a opção selecionada.

- A) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

- B) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

- C) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

- D) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

- E) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

- F) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

⁶⁸ Esse é um exemplo de roteiro do diário da Professora Eduarda, uma vez que a cada unidade continha um número específico de questões. Dessa maneira, acrescentamos ou reduzimos o número de letras referentes às alternativas.

- G) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- H) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- I) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- J) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- K) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- L) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- M) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse
- N) () não demonstraram interesse
() demonstraram pouco interesse
() demonstraram interesse

2) Como você avalia o grau de receptividade e de entusiasmo dos alunos com relação ao material didático que lhes foi fornecido?

3) Como você avalia o tema proposto?

4) Como você avalia a participação do professor em relação ao tema proposto?

5) Em sua opinião, quais foram as atividades que merecem ser reestruturadas? Por quê?

6) Quais atividades os alunos e o professor se sentiram mais a vontade e interessados em desenvolver? Justifique sua resposta.

7) Nas respostas das atividades propostas, quem formulou as respostas: o professor ou o aluno? Em sua opinião, porque isso aconteceu?

8) Espaço para outras reflexões que merecem destaque .
