

Universidade de Taubaté

Roberta Letícia Bartoli de Freitas

**Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa: uma
experiência com o gênero textual notícia
em uma 7ª série do ensino fundamental**

**Taubaté - SP
2007**

Universidade de Taubaté

Roberta Letícia Bartoli de Freitas

**Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa: uma
experiência com o gênero textual notícia em
uma 7ª série do ensino fundamental**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de
Linguística Aplicada do Departamento de
Ciências Sociais e Letras da Universidade
de Taubaté. Área de Concentração:
Língua Materna. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª.
Solange T. Ricardo de Castro.

**Taubaté - SP
2007**

F866a Freitas, Roberta Letícia Bartoli de

Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa: uma experiência com o gênero textual notícia em uma 7ª série do ensino fundamental / Roberta Letícia Bartoli de Freitas.- 2007. 152f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

Orientação: Profª Drª Solange Teresinha Ricardo de Castro, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

**1. Língua inglesa. 2. Aprendizagem. 3. Proposta de Ensino.
I. Título**

Roberta Letícia Bartoli de Freitas

**Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa:
uma experiência com o gênero textual notícia
em uma 7ª série do ensino fundamental**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Linguística
Aplicada do Departamento de Ciências
Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Solange Teresinha Ricardo de Castro (Orientadora)

Assinatura _____

Profª. Drª. Eliane Gouvea Lousada

Assinatura _____

Profª. Drª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Assinatura _____

Profª. Drª. Eliana Vianna Brito (Suplente)

Assinatura _____

Profª. Drª. Lília Santos Abreu Tardelli (Suplente)

Assinatura _____

DEDICO ESTE TRABALHO

ao **Celso**, que sempre incentivou a minha busca pelos meus sonhos e objetivos, sabendo compreender os meus momentos de ausência, acreditando no meu trabalho e partilhando o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

aos meus pais, **Roberto e Regina**, pelo amor, atenção e dedicação com que sempre pude contar. Além de me ensinarem, desde cedo, que é somente com muito esforço e dedicação que alcançamos nossos objetivos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Doutora Solange T. Ricardo de Castro, pelo apoio, pelos ensinamentos, pela orientação segura, e pela transmissão de confiança e tranquilidade ao longo de toda esta jornada.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pelo dom da vida, e por ter iluminado e abençoado todos os meus passos ao longo desta caminhada.

Às professoras doutoras **Eliane Gouvea Lousada e Eliana Vianna Brito**, pela análise criteriosa deste trabalho, pelas sugestões e contribuições, e pelas palavras de incentivo transmitidas no exame de qualificação.

Às professoras doutoras **Maria A. G. Lopes Rossi, Maria Cristina Damianovic, Marlene S. Sardinha Gurpilhares e Tânia R. de Souza Romero**, por compartilhar seus conhecimentos e experiências ao longo das disciplinas ministradas, contribuindo para este trabalho e para o meu crescimento enquanto professora e pesquisadora.

A todos os **amigos** do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada da Unitau, que juntos vivenciaram esta etapa de crescimento, e compartilharam momentos de descontração e amizade.

Aos **meus alunos**, pela intensa participação neste trabalho e contribuição para o meu desenvolvimento profissional, pois a eles ensinei e com eles aprendi.

“A genre-based approach is empowering and enabling, allowing students to make sense of the world around them and participate in it, and be more ware of writing as a tool that can be used and manipulated”.

Heather Kay and Tony Dudley-Evans

FREITAS, Roberta Letícia Bartoli de. *Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa: uma experiência com o gênero textual notícia em uma 7ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Taubaté: PRPPG-UNITAU, 2007.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de aprendizagem dos alunos de uma 7ª série do ensino fundamental ao longo do desenvolvimento de uma unidade didática elaborada a partir do gênero textual notícia em inglês, examinando a percepção desses alunos em relação à sua própria aprendizagem no decorrer do processo, e os resultados das produções escritas dos alunos realizadas ao final de todo o trabalho. Este estudo está teoricamente embasado na abordagem sócio-interacional da linguagem e o seu papel na construção do conhecimento, conforme proposto por Vygotsky (1934/2005), no papel da LM na aprendizagem de uma LE, discutido por Castro (2002), Quast (2003) e Terra (2003), dentro de uma perspectiva sociocultural, baseada em Vygotsky (1934), e no trabalho com gêneros textuais em sala de aula (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; LOUSADA, 2005; entre outros). As propostas de ensino nas quais este trabalho está baseado são: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Ramos (2004), Lopes-Rossi (2002). A coleta de dados deu-se por meio de questionários respondidos pelos alunos, e de suas produções escritas. Para a análise das respostas dos questionários foi feita a categorização dos dados (ERICKSON, 1986), e a base para a análise das produções escritas foram as três capacidades de linguagem conforme propostas por Dolz e Schneuwly (2004) à luz de Bronckart (1999). Os resultados obtidos apontam algumas contribuições dessa proposta de ensino: o papel da LM como instrumento mediador da aprendizagem de LE; a aprendizagem contextualizada de aspectos relacionados à língua inglesa (vocabulário, estruturas, produção escrita, gênero textual em questão); o trabalho em grupo como mediador do processo de aprendizagem; a necessidade de atividades que propiciem um maior contato com o inglês. Foi possível verificar também que o trabalho com o gênero textual notícia tornou a aprendizagem estimulante para grande parte dos alunos por esses sentirem-se capazes de fazer uso dessa segunda língua em situações reais de comunicação.

Palavras-chave: Língua inglesa. Aprendizagem. Proposta de ensino. Gênero textual.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the learning process of students of a 7th grade of elementary school during a teaching unit material based on the textual genre news in English. The study examines these students' perceptions about their own learning during the process, and the results of the students' written productions at the end of the unit. Its main theoretical tenets are: the socio-interactional approach of language and its role in the knowledge construction, as proposed by Vygotsky (1934/2005), the role of the mother tongue in the learning of a foreign language, discussed by Castro (2002), Quast (2003) and Terra (2004), in a sociocultural perspective, based on Vygotsky (1934), and the role of textual genres in classroom work (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004; LOUSADA, 2005, and others). The teaching proposals the study is based on are by: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Ramos (2004), Lopes-Rossi (2002). The data was collected through questionnaires answered by the students, and their written productions. The students' answers in the questionnaires were analyzed in the light of the categories (ERICKSON, 1986), and analysis of the written productions was based upon the three language capacities as proposed by Dolz and Schneuwly (2004) according to Bronckart (1999). The results obtained indicate some contributions of this teaching proposal: the role of the mother tongue as a mediating tool of foreign language learning; the contextualized learning of the aspects related to the English language (vocabulary, structures, written production, this textual genre); group work as a mediator of the learning process; the necessity of activities that provide a closer contact with English. It was also possible to verify that the work with the textual genre news stimulated students' learning because most of them felt they were able to use this second language in real situations of communication.

Key-words: English language. Learning. Teaching proposal. Textual genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propostas de ensino com base em gêneros textuais.....	38
Quadro 2: Caracterização do gênero textual notícia.....	50
Quadro 3: Resumo da estrutura e dos objetivos da unidade didática.....	60
Quadro 4: Síntese da estrutura e do processo de aplicação da unidade didática.....	62
Quadro 5: Aspectos considerados na análise das produções escritas discentes.....	67
Quadro 6: A LM na aprendizagem da LI.....	75
Quadro 7: A primeira produção escrita em LI.....	79
Quadro 8: As atividades em LI.....	85
Quadro 9: A avaliação final da proposta de ensino.....	88
Quadro 10: O contexto de produção do texto, exemplificado à luz de Bronckart (1999)...	91
Quadro 11: As partes composicionais das notícias produzidas.....	96
Quadro 12: As seqüências presentes nas notícias produzidas.....	98
Quadro 13: Os elementos lingüístico-discursivos presentes nas produções.....	102
Quadro 14: Síntese da análise das quatro produções discentes.....	103

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1: Fundamentação Teórica	19
1.1 A construção social da linguagem	19
1.2 A aprendizagem de LE	22
1.3 A LM na aprendizagem da LE	23
1.4 Os gêneros textuais na sala de aula	28
1.4.1 As definições de gêneros	28
1.4.2 O trabalho com gêneros em sala de aula	30
1.4.3- A relevância do trabalho com gêneros em aulas de línguas	32
1.5 As propostas de ensino com base em gêneros	34
1.6 O gênero textual notícia	39
1.6.1 Definições	39
1.6.2 As características discursivas	41
1.6.2.1 As partes composicionais da notícia.....	41
1.6.2.1.1 Título	41
1.6.2.1.2 Lead ou Lide	42
1.6.2.1.3 Documentação	44
1.6.2.2 O tipo de discurso	44
1.6.2.3 As seqüências.....	46
1.6.2.3.1 Seqüência narrativa	46
1.6.2.3.2 Seqüência descritiva	47
1.6.2.3.3 Script	48
1.6.3 As características lingüístico-discursivas	48
Capítulo 2: Metodologia da Pesquisa e da Análise de Dados	52
2.1 Abordagem metodológica	52
2.2 Elementos da pesquisa	54
2.2.1 A escola	55
2.2.2 Os participantes	57
2.2.2.1 A professora	58
2.2.2.2 Os alunos	58
2.2.3 A unidade didática	59
2.3 Os procedimentos de coleta de dados	63
2.3.1 Os questionários	64
2.3.2 As produções escritas discentes	64
2.3.3 Os diários	65
2.4 Os procedimentos de análise de dados	65
2.5 Os procedimentos de garantia de validade e credibilidade	67
Capítulo 3: Análise e Discussão dos Resultados	70
3.1 As percepções dos alunos	71
3.1.1 Primeiro momento: o papel da LM	71
3.1.1.1 Atividades em LM na aprendizagem de LE	71
3.1.1.2 A LM na aprendizagem de gênero em LE	73

3.1.2 Segundo momento: a primeira produção em LI	75
3.1.2.1 A aquisição de vocabulário	75
3.1.2.2 A produção escrita em LI	76
3.1.2.3 Um maior contato com textos em LI	77
3.1.3 Terceiro momento: as atividades em LI	79
3.1.3.1 O trabalho em grupo e a otimização da aprendizagem.....	79
3.1.3.2 Dificuldades e aprendizagem.....	81
3.1.4 Quarto momento: a produção final de uma notícia em LI	85
3.1.4.1 A avaliação da aprendizagem	85
3.2 A aprendizagem dos alunos	89
3.2.1 A capacidade de ação	89
3.2.2 A capacidade discursiva	91
3.2.2.1 As partes composicionais da notícia.....	92
3.2.2.2 O tipo de discurso e as seqüências.....	96
3.2.3 A capacidade lingüístico-discursiva	99
Considerações Finais	105
Referências	111
Anexos	115
Anexo I: A unidade didática	116
Anexo II: Os questionários	134
Anexo III: Os diários	140
Anexo IV: As produções discentes	152

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema da presente dissertação começou a surgir após três anos de minha atuação como professora de LI dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Por meio de minha observação do contexto de sala de aula, bem como de conversas com os alunos, pude notar que minhas aulas tinham uma característica bastante comum entre as aulas de língua inglesa (LI) como até hoje ministradas, que é o ensino da língua estrangeira (LE) bastante pautado no ensino e aprendizagem da gramática. Passei, então, a questionar-me sobre quais seriam as conseqüências da maneira pela qual estava conduzindo minhas aulas. Também pude observar que os alunos demonstravam total desinteresse pelas aulas, e diziam-me que não entendiam o porquê de precisarem estudar aquele conteúdo.

Percebi, então, que minhas aulas estavam desvinculadas de sua real função social, pois “... a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia” (MOITA LOPES, 2005). De acordo com esse autor, essa perspectiva crítica em relação ao papel da LI está relacionada à questão dessa língua ser um importante fator na “ampliação de oportunidades sociais” (MOITA LOPES, 2005), servindo como um instrumento que possibilita o aumento das chances de realização individual e social dos indivíduos, em um mundo no qual as desigualdades sociais crescem a cada dia. Dentro dessa perspectiva, Moita Lopes (2005) afirma que “[...] O inglês pode ser usado como a língua comum por meio da qual podemos ler criticamente o mundo e participar em sua construção”. Portanto, sem essa preocupação com a função social da LI, minhas aulas tornavam a aprendizagem pouco relevante para os alunos.

Partindo de tais reflexões, comecei a realizar leituras buscando alternativas de propostas de ensino de LE. Uma dessas leituras envolveu o texto de Ramos (2004), que discutia o ensino de LI a partir de uma proposta com base em gêneros textuais¹, bem como uma dissertação de mestrado da PUC-SP (NOGUEIRA, 2005) que tinha como propósito discutir a aplicação de uma unidade didática elaborada com base nessa proposta. Ao mesmo tempo, outras leituras envolvendo igualmente o trabalho com gêneros em sala de aula chamaram-me a atenção. Tal foi o caso, por exemplo, de Lopes Rossi (2002) cuja proposta versa sobre o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula envolvendo gêneros discursivos², salientando a importância do planejamento das atividades a serem trabalhadas por meio de um projeto pedagógico; e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) cujo estudo discute como elaborar uma seqüência didática para desenvolver um trabalho com gêneros textuais, mencionando quais são as etapas constituintes no planejamento desta seqüência.

O trabalho com gêneros textuais, aliás, tanto em língua materna (LM) quanto em LE, tem ocupado uma posição especial na discussão sobre ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que possibilita ao aluno aprender “o uso da linguagem na vida social” (REYNOLDS, 1998, p. 72) ou, mais especificamente, os diferentes “modos de fazer” textos (BRONCKART, 1999, p.72, *aspas no original*) dos indivíduos, dentro das diversas atividades nas formações sociais de que participam.

Outras questões relacionadas à função do ensino da LE são observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que dizem que a aprendizagem de uma LE “... deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p.19). Para tanto é necessário realizar em sala de aula atividades

¹ A nomenclatura *gêneros textuais* é adotada pelo Grupo de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz, entre outros) e será adotada neste trabalho.

² A nomenclatura *gêneros discursivos* é adotada por Bakhtin.

pedagógicas que visem “... o envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCN-LE embasam-se na perspectiva sociointeracional da linguagem, que considera tanto quem produziu, quanto a quem se dirige o enunciado, bem como o momento sócio-histórico dentro do qual este foi produzido. Nesse sentido, “a construção do significado é social”. Ou seja, “Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente” (BRASIL, 1998, p. 27). Sendo assim, para os PCN-LE, o foco da aprendizagem está na interação entre professor e aluno e entre alunos, pois “... os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente³, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem” (BRASIL, 1998, p.57-58).

Decidi, então, com base nas leituras feitas, elaborar uma unidade didática baseada em um gênero textual e, a partir de sua aplicação, realizar a presente pesquisa com o objetivo de examinar o processo de aprendizagem de LI dos alunos de uma sala de 7ª série do ensino fundamental.

É importante mencionar que o gênero textual notícia foi o escolhido para ser trabalhado na unidade didática desenvolvida para a realização desta pesquisa. Essa escolha deveu-se ao fato desse gênero estar bastante presente, em LM, na vida dos alunos, ou seja, por esse ser um gênero familiar a eles. Considerei, então, que trabalhar com notícias em inglês instigaria a curiosidade desses alunos, bem como a vontade de fazer uso dessa LE em uma situação real de comunicação. Para os PCN-LE, um dos procedimentos básicos do processo de aprendizagem é a relação que o aluno faz entre o que quer aprender e o que já sabe. Dessa forma os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 33) afirmam que:

³ Este conceito é extraído do trabalho de Vygotsky, publicado em português em 1991.

[...] para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira.

Além disso, uma vez decidida a participação de alunos de 7ª série como sujeitos da pesquisa, considere o gênero notícia melhor compatível com essa faixa etária.

Em relação aos alunos participantes da pesquisa, escolhi especialmente essa 7ª série pelo fato de grande parte dos alunos estudarem comigo desde a 5ª série, sendo assim, eu já os conhecia e tinha mais flexibilidade para trabalhar com eles.

Este trabalho tem, então, como objetivo investigar o processo de aprendizagem desses alunos ao longo do desenvolvimento de uma unidade didática elaborada a partir de um gênero textual, neste caso, a notícia, examinando, mais especificamente, (a) a percepção desses alunos em relação à sua própria aprendizagem ao longo de todo o processo, e (b) os resultados das produções escritas dos alunos, realizadas ao final de todo o trabalho desenvolvido.

A primeira parte do objetivo desse trabalho se justifica uma vez que compreender como um trabalho a partir de gêneros textuais pode ser implementado em sala de aula, e principalmente, como os alunos reagem a ele é fundamental, principalmente se considerarmos que tradicionalmente nossos alunos de línguas (estrangeiras) têm, de maneira geral, vivenciado situações de aprendizagem calcadas em uma visão que não leva em conta a natureza social da linguagem (MOITA LOPES, 1996).

Já a segunda parte do objetivo acima mencionado se justifica por focar na habilidade comunicativa da produção escrita, uma vez que grande parte dos trabalhos envolvendo gêneros textuais em aulas de LI, enfoca a habilidade comunicativa da leitura, fato esse justificável, de acordo com os PCN-LE, pelas condições de sala de aula da maioria das escolas brasileiras que são: carga horária reduzida, classes com grande número de alunos, material didático composto por giz e livro didático, entre outras. Porém os PCN-LE dizem

que essas condições não tornam inviável a realização de atividades que enfoquem outras habilidades comunicativas. Nesse sentido, o enfoque na produção escrita em trabalhos com gêneros textuais em aulas de LI pode ser considerado algo novo e interessante para a área, embora alguns aspectos, conforme mencionados a seguir, devam ser observados. Segundo os PCN-LE:

[...] é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (p.99).

Os PCN falam ainda da necessidade de traçar metas realistas para a produção escrita, principalmente sendo essa em LE, observando a definição das etapas didáticas (planejamento, produção e revisão), bem como a escolha de ferramentas apropriadas para as necessidades dos alunos que são detectadas pelo professor. De acordo com os PCN-LE, essas ferramentas podem ser: dicionário; glossário construído na própria sala de aula; guias de apoio contendo conjugações, elementos gramaticais e características do tipo de texto em questão.

Conforme o exposto acima, esta pesquisa insere-se na Lingüística Aplicada e deixa sua contribuição para a área de pesquisa relacionada às questões sobre aquisição de uma segunda língua, uma vez que está preocupada com o processo de ensino-aprendizagem da LI, buscando formar cidadãos críticos e capazes de agir socialmente e politicamente no mundo em que vivem.

Sendo assim, como pesquisadora da área de Lingüística Aplicada, procurei envolver-me em um trabalho que pudesse tornar a aprendizagem da LI realmente significativa para meus alunos, ou seja, procurei buscar e desenvolver atividades didáticas que pudessem contribuir para a formação crítica desses alunos. De acordo com Damianovic (2005, p. 187),

“O foco das pesquisas do lingüista aplicado passou a ser a presença de problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes”.

A seguir, apresento, de maneira breve, os capítulos que compõem este presente trabalho de pesquisa.

O primeiro capítulo diz respeito à fundamentação teórica deste estudo, e aborda, primeiramente, a linguagem, considerando os seguintes aspectos: (a) a construção social da linguagem, (b) a aprendizagem de LE, e (c) o papel da LM na aprendizagem de LE. Em seguida, é discutido o trabalho com gêneros textuais, apontando: (a) os gêneros textuais na sala de aula, (b) as propostas de ensino com base em gêneros textuais, e (c) a caracterização do gênero textual notícia.

O segundo capítulo é sobre a metodologia adotada. Nesse capítulo aponto os elementos desta pesquisa, a saber: a escola na qual a pesquisa foi realizada; a unidade didática elaborada e desenvolvida para a presente pesquisa; e os participantes, sendo eles, a professora-pesquisadora e os alunos. Menciono, em seguida, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os quais foram: os questionários respondidos pelos alunos, as produções escritas discentes, e os diários por mim escritos ao longo do desenvolvimento da unidade didática. Descrevo ainda nesse capítulo quais foram os procedimentos usados para a análise dos dados coletados, bem como quais foram os critérios adotados para garantir a validade e a credibilidade da presente pesquisa.

No terceiro, e último capítulo, apresento a análise e a discussão sobre os dados coletados, procurando estabelecer sempre um diálogo com os objetivos a serem alcançados por meio deste trabalho, e com a fundamentação teórica que embasou a presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo inicial apresento os alicerces teóricos que fundamentaram o presente trabalho. Primeiramente, discorro sobre o papel crucial da linguagem, dentro de uma perspectiva vygotskiana, no processo de construção do conhecimento. Para tanto são apresentadas três seções: a primeira delas aborda a construção social da linguagem; a segunda enfoca a aprendizagem de LE; e a terceira apresenta uma discussão relacionada ao papel da LM na aprendizagem de LE.

Em seguida, abordo a questão dos gêneros textuais entendidos como instrumentos que podem ser empregados para o ensino de línguas. Essa discussão divide-se em outras três seções: consideração de aspectos relacionados ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula; descrição de três propostas didáticas de trabalho com gêneros; e caracterização do gênero textual notícia.

1.1 A construção social da linguagem

A linguagem é construída na interação social em um processo no qual a própria linguagem tem um papel crucial (VYGOTSKY, 1934/2005). Para Vygotsky, esse processo ocorre porque as palavras são consideradas signos, portadoras de significados. Nesse processo tem, então, também importância a participação de um outro indivíduo. Inicialmente chamado, dentro da perspectiva vygotskiana, de par mais proficiente, esse outro indivíduo tem sido

entendido, mais recentemente, na literatura da área, como o parceiro ou colaborador da construção do conhecimento.

Assim, desde cedo, a criança passa a atribuir significados ao mundo que a rodeia a partir do convívio com seus pais, observando-os e imitando-os e, então, por meio desta interação, a criança apropria-se de conceitos.

O processo de desenvolvimento da linguagem encontra paralelismo no processo de desenvolvimento de conceitos (VYGOTSKY, 1934/2005, p.136), no qual têm importância não apenas as interações sociais da vida cotidiana, mas também, e principalmente, as atividades escolares. Nas primeiras interações, a criança constrói os conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 1934/2005). Nas segundas, as atividades escolares, a criança aprende os conceitos científicos (VYGOTSKY, 1934/2005). Esses, para Vygotsky, são entendidos como sendo conceitos a serem desenvolvidos na mente da criança de forma sistemática e consciente.

Na verdade, segundo esse investigador, o processo de desenvolvimento de conceitos espontâneos, bem como o processo de desenvolvimento de conceitos científicos da criança, sempre ocorrem de forma simultânea. Nas palavras de Vygotsky (1934/2005, p. 107):

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

No entanto, é importante ressaltar que, segundo esse investigador, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos segue caminhos diferentes. Vygotsky (1934/2005, p.135) explica essa diferença da seguinte maneira:

[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início uma atitude “mediada” em relação a seu objeto.

Nesse processo, os conceitos científicos e espontâneos não apenas se influenciam mutuamente, mas criam também uma relação de dependência entre si. Isto é, por um lado, segundo Vygotsky (1934/2005, p.134),

[...] o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.

Por outro lado, “[...] É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (Vygotsky, 1934/2005, p. 135).

Em outras palavras, para Vygotsky, o conceito científico, por ser transmitido ao aprendiz com uma base sistematizada, ou seja, por meio de definição verbal e aplicação em operações não-espontâneas, auxilia na sistematização do conceito espontâneo em relação à consciência e ao uso deliberado, uma vez que, apesar da criança já possuir o conceito espontâneo, ela ainda não está consciente do seu próprio ato de pensamento. Por outro lado, o conceito espontâneo ajuda a criança a trazer o conceito científico para a concretude da prática, pois os conceitos científicos são esquemáticos e para que uma criança os domine é necessário relacioná-los com conteúdos provenientes da sua experiência pessoal. A reiteração de tal afirmação pode ser encontrada nas palavras de Vygotsky (1934/2005, p. 145):

[...] A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Isso tem primordial importância para a compreensão da aprendizagem de LE, como será visto a seguir.

1.2 A aprendizagem de LE

Uma implicação bastante significativa decorrente da teorização do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos feita por Vygotsky, é a discussão realizada também por esse investigador sobre como o aprendizado de LE se desenvolve no indivíduo.

Vygotsky estabelece uma relação de semelhança entre a influência do conceito científico na mente da criança e o efeito da aprendizagem de uma LE, por ser este “[...] um processo que é consciente e deliberado desde o início” (1934/2005, p.136), ou seja, no processo de aprendizagem de uma LE, o indivíduo desenvolve, primeiramente, os aspectos mais complexos da língua, para depois chegar aos mais elementares.

Para Vygotsky, há “[...] uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal” (1934/2005, p.137). Porém esse investigador (1934/2005, p.137) aponta diferenças essenciais entre eles:

No estudo das línguas estrangeiras, a atenção centra-se nos aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal; no desenvolvimento dos conceitos científicos, centra-se em seu aspecto semântico. Os dois processos de desenvolvimento seguem trajetórias separadas, embora semelhantes.

Segundo Vygotsky, então, o processo de aprendizagem de uma LE segue um percurso oposto em relação ao processo de aprendizagem da LM. Para Vygotsky (1934/2005, p. 136):

Na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.

Embora haja essa diversidade no desenvolvimento dos processos de aprendizagem de uma LE e da LM, Vygotsky (1934/2005, p.137) estabelece uma relação de dependência entre esses dois processos de aprendizagem:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

Em outras palavras, segundo esse investigador, o aluno transfere para a LE os significados já internalizados em sua LM e, ao aprender uma LE, percebe sua LM como parte de um sistema maior que possui semelhanças e diferenças, sendo capaz de se conscientizar de determinadas operações lingüísticas em sua LM.

Isso pode ser visto a seguir, quando é discutido o papel da LM na aprendizagem de uma LE, procurando verificar até que ponto a LM beneficia ou compromete essa aprendizagem. Essa discussão é embasada pelos trabalhos de Castro (2002), Quast (2003) e Terra (2003), os quais abordam essa questão dentro de uma visão vygotskiana de aprendizagem de línguas.

1.3 A LM na aprendizagem da LE

O desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma LE em situações diversas, inclusive em contexto escolar, esbarra em questões relacionadas ao papel da LM nesse processo, fazendo com que o professor envolvido questione-se sobre até que ponto o suporte da LM beneficia ou dificulta a aprendizagem de uma LE.

Essa inquietação dos professores de LEs é colocada por Castro (2003) da seguinte maneira: se por um lado, estudos mostram que o sistema de significados da LM, bem como o desenvolvimento do aprendiz em sua primeira língua, podem beneficiar o aprendizado da LE, por outro lado, um problema existente para os professores de LEs é o de como auxiliar o aprendiz no processo de aprendizagem de uma segunda língua, sem que o sistema de significados e estruturas da LM possam se constituir em barreiras intransponíveis.

É importante ressaltar que, embora muitos estudos contemporâneos (JOHN-STEINER, 1985; STERN, 1994; CRISTÓVÃO, 1996) busquem mostrar que a LM é um instrumento facilitador da aprendizagem da LE, ainda nos dias atuais, como mencionado por Quast (2003), a influência da LM é tida como um aspecto negativo para essa aprendizagem, principalmente em contexto escolar, devido à concepção de que essa possa prejudicar ou até mesmo impossibilitar o desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à aquisição de uma segunda língua. Segundo essa autora, a visão negativa do papel da LM no processo de aprendizagem da LE, é decorrente do pensamento behaviorista que atribuía à LM a geração de erros em uma segunda língua, por essa ser tida como uma interferência na aprendizagem da LE.

Para melhor compreender as diferentes percepções de como a LM exerce sua influência na LE, é necessário observar as mudanças de visões de aprendizagem geral, e conseqüentemente de uma segunda língua, ocorridas ao longo do tempo. Castro (2002) explana tal aspecto, mencionando que, ao final dos anos 60, influenciada pela teoria de aprendizagem do behaviorismo, a qual era calcada no processo de formação de hábitos e considerava os erros como interferência no processo de aprendizagem, “[...] a LM era vista como fator gerador de erros na produção da LE, na medida em que os aprendizes transferiam para a segunda língua os hábitos arraigados na LM” (CASTRO, 2002, p.151).

Mais adiante, a visão behaviorista foi suplantada pela visão cognitivista, que com uma abordagem mais mentalista, considerava a efetiva participação do indivíduo no processo de

aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a LM é vista “... como sendo mais um dos recursos aos quais o aprendiz pode recorrer para aprender e/ou se comunicar na língua alvo e como tendo, portanto, um papel facilitador na aprendizagem da LE” (CASTRO, 2002, p. 152).

Percebe-se, no entanto, como mencionado por Castro (2002), que ao focar muito nas capacidades mentais do aluno, a visão cognitivista de aprendizagem deixa de lado outros aspectos de igual importância relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, como por exemplo, fatores relacionados ao ambiente de aprendizagem, e/ou a relação entre os participantes do processo de ensino aprendizagem (professor-alunos, alunos-alunos).

Gradativamente, com base nos pressupostos teóricos vygotskianos, os trabalhos teóricos passam a focar a dimensão social do processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva sociocultural. Vygotsky (1934/2005) enfatiza que ao aprendermos uma segunda língua já teremos aprendido nossa língua mãe, transferindo para a outra o sistema de significados já internalizados na LM. Com base nos pressupostos teóricos vygotskianos, Castro (2002), então, diz que:

Dentro da perspectiva sociocultural, portanto, mais especificamente dentro da linha vygotskiana, a LM parece ser entendida como tendo um papel crucial na aprendizagem da LE. Isso é visto tanto do ponto de vista do papel mediador da LM na compreensão e na produção da segunda língua, como do ponto de vista do nível cognitivo atingido pelo aprendiz no percurso de aprendizagem da LM, principalmente em situação escolar, o que possibilita um contacto mais amadurecido com a aprendizagem da segunda língua.

Com base na visão vygotskiana de aprendizagem de línguas, dentro de uma perspectiva sociocultural, trabalhos como o de Castro (2002), Quast (2003) e Terra (2003) procuram contribuir para que o papel da LM seja visto como mediador do processo de aprendizagem da LE.

Com tal finalidade, Castro (2002) afirma que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, há uma discrepância óbvia entre o nível de proficiência do aprendiz em LM e o grau de proficiência nulo ou quase nulo na língua alvo, discrepância essa que, segundo a

investigadora, passa a ser reduzida à medida que a proficiência na LE aumenta. Dessa forma, nas etapas mais avançadas de aprendizagem de uma LE, espera-se que o aprendiz desvincule-se, gradativamente, do sistema lingüístico da LM. No entanto, conforme indicam os resultados da pesquisa de Castro (2003), grande parte dos alunos não consegue realizar o processo de separação da LM e LE, apoiando-se de maneira ampla no sistema sintático e semântico da LM para conseguir processar e produzir algo em LE. Castro (2003, p.85) considera que:

Para que esse processo de separação das suas línguas venha a ocorrer, é necessário que sejam implementadas as situações de uso efetivo da linguagem em sala de aula, trazendo os conhecimentos da LE adquiridos, para a concretude da expressão cotidiana. É necessário ainda que sejam construídas mais oportunidades de aprendizagem que, no estudo, configuram-se como trabalhos em grupos ou em pares, que proporcionem aos aprendizes a oportunidade de usar a linguagem de maneira segura, sem medos ou bloqueios.

Ressalta-se aqui, no entanto, que para este presente trabalho a importância da discussão sobre o papel da LM no processo de aprendizagem da LE centra-se no início da aprendizagem da LE, momento no qual, segundo Castro (2003, p.151), com base em Jonh-Steiner (1985), o aprendiz “[...] freqüentemente recorre ao sistema lingüístico da LM para processar e produzir a segunda língua [...] e se apóia amplamente em processos cognitivos desenvolvidos ao longo da aprendizagem daquela língua”.

A investigadora Quast (2003), por sua vez, destaca pontos positivos da influência da LM no processo de aprendizagem da LE observados como resultados de sua pesquisa. Um primeiro ponto é que o sistema de estruturas e significados da LM pode servir de apoio para o aprendiz construir enunciados na LE, sendo, então, a LM um instrumento que pode ser utilizado para esclarecer dúvidas ou confirmar hipóteses do aprendiz. Um outro ponto é que a proibição do uso da LM em aulas de LE causa certa frustração ao aprendiz, à medida que esse

sente estar abandonando sua língua mãe; portanto o uso da LM, em determinados momentos, pode contribuir para que o aprendiz se sinta mais confortável, seguro e auto-confiante em relação ao seu próprio discurso.

Uma outra investigadora da área, Terra (2003), menciona várias contribuições da LM no processo de ensino-aprendizagem da LE, entre eles: o engajamento sociointeracional dos participantes desse processo, promovendo o desempenho discursivo dos mesmos; a minimização das assimetrias comumente observadas em aulas de LE (uma vez que o poder geralmente concentra-se na figura do professor), pois o uso da LM contribui para que o aluno tenha “voz” dentro do processo de aprendizagem; a oportunidade da negociação de idéias, sendo a LM um importante recurso mediacional na medida em que essa possibilita aos participantes desenredar mal-entendidos, expandir idéias, expressar sentimentos, dúvidas, intenções, fornecer ou requisitar instruções, explicações, exemplificações.

Além dos trabalhos de pesquisa anteriormente mencionados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também consideram positiva a influência da LM na aprendizagem da LE, afirmando que, ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno já percorreu o processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo no desafio da aprendizagem de sua LM. Partindo do procedimento básico de qualquer processo de aprendizagem, sendo esse o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe, os PCN (1998, p.32), mencionam:

[...] Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira com os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

Essa discussão é importante, uma vez que, para a realização da presente pesquisa, utilizei como parte da unidade didática trabalhada para o ensino da LI, atividades envolvendo

a LM, demonstrando que minha posição acompanha a daqueles investigadores da área que vêem a LM como um suporte para o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE.

A proposta de ensino trabalhada para o desenvolvimento desta pesquisa, envolvendo atividades em LM e LI, foi embasada no gênero textual notícia. A seguir, será tratada a importância do trabalho com gêneros em sala de aula para o ensino e a aprendizagem de línguas.

1.4 Os gêneros textuais na sala de aula

A presente seção deste capítulo trata, primeiramente, das definições de “gêneros”, propostas por vários autores de diferentes linhas teóricas. Em seguida, é apresentada uma discussão acerca do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, a qual aponta alguns dos aspectos com os quais o professor precisa se preocupar ao decidir realizar esse trabalho com seus alunos. Por fim, esta seção coloca a fundamental importância do emprego de gêneros textuais como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem em aulas de línguas.

1.4.1 As definições de gêneros

O trabalho com gêneros textuais, tanto em LM quanto em LE, tem ocupado uma posição especial na discussão sobre ensino-aprendizagem de línguas. Dentre os autores que definiram gêneros do discurso, encontra-se, primeiramente, Bakhtin (1992, p.279), “... Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos *gêneros do discurso*⁴”. Já Maingueneau (2001, p.61) afirma que gêneros do discurso são “... dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições

⁴ Grifo no original.

sócio-históricas estão presentes”. Para Reynolds (1998, p.73) “... gêneros são construções sociais, de acordo com as necessidades sociais e as inspirações e capacidades individuais⁵”.

Marcuschi (2005, p.19) define gênero da seguinte maneira:

... os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Já dentro de uma visão sócio-cultural de linguagem, ou seja, considerando a perspectiva vygotskiana, Bronckart (1999, p.137) faz uma releitura da definição de gênero proposta por Bakhtin, afirmando que:

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**⁶) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Bronckart (1999, p. 75) justifica sua opção pelo uso da nomenclatura gênero textual (adotada neste trabalho) ou gênero de texto, ao invés de gênero discursivo ou gênero de discurso, da seguinte maneira:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*⁷.

⁵ Tradução minha.

⁶ Grifo no original.

⁷ Grifos no original.

Na próxima subseção do presente capítulo, são colocadas algumas implicações do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, enfocando alguns pontos importantes que precisam ser considerados ao realizar um trabalho didático com base em gêneros textuais.

1.4.2 O trabalho com gêneros em sala de aula

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula não é novo. De fato, como apontam Kay e Dudley-Evans (1998), muitos dos estudos com gêneros, dentro de perspectivas diversas⁸, ao longo dos anos 90, envolveram aplicações em contextos pedagógicos. As opiniões de professores a respeito do trabalho com gêneros em sala de aula, no entanto, não seguem todas na mesma direção.

Como indicam Kay e Dudley-Evans (1998) em estudo realizado com 48 professores, há pontos positivos em propostas de ensino com base em gêneros textuais, mas há também desvantagens.

Entre as vantagens, os professores apontam a função crítica do trabalho com gêneros textuais, propiciando aos alunos a percepção de que todo texto é escrito com uma finalidade específica, é como uma ferramenta que pode ser usada e manipulada. Afirmam também que, ao permitir que os alunos descubram como organizar os textos, o trabalho com gêneros torna os pensamentos desses mais flexíveis e criativos, pois esses precisam aprender as regras antes de poder transcendê-las.

Entre os pontos não tão positivos, os professores salientam que essa aproximação com gêneros textuais pode tornar o trabalho prescritivo e restritivo, uma vez que os alunos estarão na expectativa de aprender como escrever certos “tipos” de textos. Sendo assim, de acordo

⁸ Reynolds (1998) escreve sobre três “escolas” relacionadas à análise de gêneros. A primeira é a “Sydney School” associada, principalmente, a Michael Halliday, cuja base teórica é a lingüística sistêmica funcional de Halliday. A segunda é “ESP School”, associada com os trabalhos de John Swales, Tonny Dudley-Evans e Susan Huston, sendo a orientação pedagógica claramente relevante nessa escola. A terceira é chamada de “New Rhetoric” ou “North American School”, cujo objetivo principal é a redescoberta do estudo da retórica e sua aplicação para a análise de “gêneros profissionais”. (aspas do autor).

com esses professores, caso o trabalho com gêneros não seja bem planejado pode provocar falta de criatividade e desmotivação nos aprendizes, principalmente se os gêneros forem ensinados dentro de fórmulas rígidas.

Partindo de tais reflexões, torna-se necessário destacar alguns pontos importantes sobre gêneros textuais que possibilitam um bom trabalho pedagógico.

Primeiramente, salienta-se que os gêneros textuais são construções sociais. Portanto, ao trabalhar gêneros textuais em sala de aula, é imprescindível mostrar aos alunos as características comuns aos textos de um mesmo gênero, porém salientar suas particularidades de acordo com a função social que estão exercendo. Segundo Kay; Dudley-Evans (1998, p.310), deve-se balancear as formas textuais com o processo de composição de um texto. Nas palavras desses autores, é necessário: “Compreender os textos não apenas como lingüístico, mas também como social, um construto de significados; balanceando o domínio das formas textuais com a compreensão do processo pelo qual eles foram construídos⁹”.

Reforçando tal afirmação, Lopes-Rossi (2002, p.28) ressalta que além das características lingüístico-textuais dos gêneros, é necessário analisar as condições de produção e circulação do gênero em questão. Tal análise pode ser obtida através das respostas para as seguintes questões, propostas pela autora, com base nos pesquisadores do Grupo de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz, entre outros):

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Um outro ponto relevante no trabalho pedagógico com gêneros textuais está no papel do professor de língua que, ao decidir trabalhar com gêneros textuais, deve fazer um

⁹ Tradução minha.

minucioso planejamento de todas as etapas a serem trabalhadas, bem como do tempo necessário para a realização das atividades. De acordo com Lopes-Rossi (2002, p.32):

A produção de textos nessa perspectiva demanda um certo tempo, [...] e por isso exige que o professor elabore um projeto pedagógico, ou seja, faça um planejamento da seqüência de atividades necessárias para chegar ao objetivo final.

Para a elaboração de um projeto pedagógico envolvendo gêneros textuais, o professor de língua deve, primeiramente, fazer uma seleção criteriosa a respeito de qual gênero será trabalhado, uma vez que é muito extensa a quantidade de gêneros que circulam na sociedade.

Nas palavras de Lopes-Rossi (2002, p.33):

[...] O professor precisa fazer sua seleção levando em consideração vários fatores, como a idade dos alunos, suas habilidades lingüísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual, a ocorrência de eventos que possibilitem a produção de textos e sua circulação dentro e fora da escola.

Após decidir qual gênero textual será mais adequado para ser trabalhado, o professor de língua deve planejar todas as etapas que farão parte da realização deste trabalho, uma vez que “Cabe ao professor [...] criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”.(LOPES-ROSSI, 2002, p.30).

1.4.3 A relevância do trabalho com gêneros em aulas de línguas

Conforme mencionado por Lousada (2005, p.124), com base em Schneuwly e Dolz (2004), “[...] ao interagirmos nas situações sociais por meio de textos, mobilizamos três tipos

de capacidades de linguagem que são combinadas no momento da leitura/produção: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas”.

Essas três capacidades, conforme mencionadas por Schneuwly e Dolz (2004), dizem respeito às características do contexto e do referente (capacidade de ação); aos modelos discursivos, ou em outras palavras, à organização textual (capacidade discursiva); e às operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidade lingüístico-discursiva).

Assim, Lousada (2005, p.125) afirma que o gênero torna-se um instrumento para propiciar o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem. Em suas palavras:

O gênero de texto torna-se, assim, não apenas o objeto e o objetivo de estudo, mas também um meio para que o aluno possa desenvolver essas capacidades que são necessárias em todas as outras produções textuais.

Dentro dessa mesma perspectiva, Abreu-Tardelli (no prelo) explica que o gênero textual pode ser visto como uma ferramenta concreta que auxilia as pessoas a agir no mundo por meio da linguagem, desta forma, o gênero textual pode ser aplicado como uma unidade de ensino, uma vez que o professor estará trazendo para a escola diferentes gêneros que circulam nas mais variadas esferas sociais, instrumentando, dessa forma, os aprendizes com as ferramentas de que precisam para agir no mundo em que vivem.

Desta forma, Rojo e Cordeiro (2004, p.11) comentam que é necessário considerar que mais do que o trabalho com textos é importante que sejam adotados gêneros textuais como unidades de ensino de línguas, pois, nas palavras dessas autoras, o trabalho com gêneros enfoca “[...] o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”;

Considerando todo o exposto acima e, partindo do princípio de que, conforme comentado por Lousada (2005), a comunicação ocorre através de textos, os quais pertencem a diversos gêneros e, portanto, para comunicar-se é necessário saber aplicar o gênero

apropriado em uma determinada situação de troca verbal, é que se pode concluir o quanto é necessário priorizar o trabalho com gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas, tanto materna, quanto estrangeira.

No caso específico da LE, Lousada (2005, p.116) afirma que o ensino do texto “[...] poderia fazer muito mais sentido para os aprendizes de uma LE que compreendem intuitivamente a importância dos textos para agir efetivamente no mundo em que vivem”.

Considerando tal importância, essa autora menciona que:

[...] mais do que simplesmente o texto, é importante adotar o gênero de texto como unidade de ensino da didática das LE, visto que é por intermédio de seu domínio que podemos interagir em diferentes situações da atividade humana. (p.118).

A próxima seção deste capítulo descreve três propostas de ensino com base em gêneros textuais, as quais fundamentaram a elaboração da unidade didática desenvolvida para a realização desta presente pesquisa.

1.5 As propostas de ensino com base em gêneros

Os autores Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), representantes do Grupo de Genebra, descreveram uma proposta de trabalho com gêneros em sala de aula através da aplicação de uma seqüência didática. Um outro exemplo da aplicação da teoria sobre trabalhos pedagógicos com gêneros textuais em aulas de LI é o trabalho de Ramos (2004), através do qual a autora questiona-se sobre como ensinar os alunos não apenas a reconhecer o gênero, mas também a apropriar-se deste. Uma outra proposta de ensino de línguas com base em gêneros é a de Lopes-Rossi (2002), na qual a autora menciona a importância do planejamento das atividades, através de um projeto pedagógico, para a realização de um bom trabalho em sala de aula envolvendo gêneros discursivos. Cabe

salientar que essas três propostas acima citadas foram tomadas como base para a elaboração da unidade didática utilizada neste trabalho.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a seqüência didática para desenvolver um trabalho com gêneros textuais, é composta pelas seguintes etapas: *apresentação da situação, primeira produção, módulos constituídos por atividades ou exercícios e produção final*¹⁰.

Na *apresentação da situação*, o professor deverá permitir que os alunos compreendam a real situação de comunicação na qual eles devem agir, dando indicações que lhes permitam responder a questões como: Qual é o gênero que será abordado?, A quem se dirige a produção?, Que forma assumirá a produção?, Quem participará da produção?.

A etapa seguinte é a *primeira produção*, na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito. De acordo com os autores, essa etapa tem como função principal nortear a seqüência didática tanto para o professor quanto para os alunos, pois é a partir dessa primeira produção que o professor e os próprios alunos descobrem quais capacidades já foram adquiridas e o que precisa ser melhor trabalhado. Os problemas que vierem a aparecer nesta primeira produção serão trabalhados na etapa seguinte, que são os *módulos de atividades ou exercícios*, através dos quais o professor trabalhará uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero em questão.

A última etapa, a *produção final*, permite que o aluno ponha em prática todas as noções e os instrumentos trabalhados durante os módulos, propiciando ao aluno um controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A proposta de Ramos (2004), apresenta em sua primeira fase, chamada pela autora de *apresentação*, a preocupação com um aspecto mais amplo do trabalho com gênero, a contextualização do texto, levando-se em conta os conceitos de conscientização e familiarização, sendo que o primeiro evidencia aspectos do contexto de situação e cultura, e o

¹⁰ Todos os grifos meus.

segundo identifica o conhecimento que o aluno já possui sobre o gênero e, se necessário, disponibiliza outros mais. Nessa fase as atividades trabalhadas exploram componentes como fonte, propósito, conteúdo, participantes; e promovem a exposição do aluno a diversos gêneros, para que esse observe as semelhanças e diferenças.

Já na fase seguinte, do *detalhamento*, a autora enfoca os aspectos da organização retórica do texto, bem como suas características léxico-gramaticais, sendo necessária a compreensão geral do texto, a exploração da função discursiva, bem como a compreensão da relação entre um texto e o seu contexto de produção.

A autora considera a terceira fase, chamada de *aplicação*, a mais importante, uma vez que é pela qual que será verificada a apropriação do gênero pelo aluno, englobando as duas fases anteriores. Essa fase é subdividida pela autora em duas etapas: a consolidação, que faz uma retomada dos conceitos e fornece ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero através de atividades com o texto na íntegra; a apropriação, que transfere o gênero para o mundo real, fazendo com que o aluno produza efetivamente o seu próprio texto, porém observando as situações em que o gênero é vinculado, para que o aluno torne-se um usuário competente.

Já a proposta de ensino a partir de gêneros de Lopes-Rossi (2002) enfatiza a importância da elaboração de um projeto pedagógico a ser desenvolvido para que o trabalho com gêneros discursivos¹¹ alcance sua verdadeira função de promover o desenvolvimento do aluno enquanto leitor e produtor de textos em situação real de comunicação. De acordo com a autora o projeto pedagógico deve ser estruturado em três módulos didáticos: *leitura, produção escrita e divulgação ao público*.

O primeiro módulo, *leitura*, tem como finalidade permitir que o aluno aproprie-se das características típicas do gênero discursivo em questão. Esse módulo é constituído de uma série de atividades que levam o aluno a discutir, comentar e conhecer as situações de

¹¹ Lopes-Rossi (2002) adota a nomenclatura gêneros discursivos ao invés de gêneros textuais.

produção e circulação do gênero, sendo necessária a exposição de vários exemplos de tal gênero para que suas características discursivas, temáticas e composicionais sejam assimiladas.

O segundo módulo didático, *produção escrita*, deve ser realizado de acordo com as condições de produção típicas daquele gênero. Sendo assim, segundo a autora, esse módulo deve constar de uma série de atividades envolvendo o planejamento da produção, a coleta de informações, a produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, produção da versão final.

Por fim, o módulo de *divulgação ao público*, segundo Lopes-Rossi (2002) também deve ocorrer de acordo com a forma típica do gênero, procurando efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e até mesmo da escola, dependendo das reais condições de circulação daquele determinado gênero.

Ao comparar as três propostas de trabalho com gêneros textuais acima descritas, observa-se, em todas elas, a preocupação com uma seqüência didática envolvendo uma série de atividades para cada etapa, ficando evidente que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula envolve um bom planejamento didático e cronológico, uma vez que as atividades devem ser relacionadas a propósitos específicos e, para a realização dessas, várias aulas serão necessárias.

Apesar de uma diferente nomeação para cada etapa das seqüências didáticas, percebe-se, nas três propostas, um primeiro momento semelhante, por meio do qual o aluno estabelece um contato com o gênero a ser trabalhado, conhecendo as características próprias do mesmo por meio de vários exemplos a serem expostos pelo professor.

O desenvolvimento das unidades didáticas segue caminhos diferentes em cada uma das propostas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apontam uma primeira produção como o próximo passo a ser seguido e através dos resultados obtidos nessa produção é que todo o

restante do trabalho será desenvolvido. Já Lopes-Rossi (2002) engloba na próxima etapa, que seria a da produção, todas as atividades de planejamento, produção e revisão, para então alcançar a produção final. É importante verificar que a proposta dessa autora salienta a divulgação ao público, que deve acontecer de acordo com a situação real de circulação do gênero trabalhado. A proposta de Ramos (2004), aponta como uma próxima etapa do trabalho a organização retórica, aspectos léxico-gramaticais e a relação texto e o seu contexto de produção, para depois realizar atividades com textos na íntegra, alcançando, por fim, a produção do texto realizada pelo próprio aluno.

O quadro abaixo procura sintetizar as etapas que compõem cada uma dessas três propostas de trabalho com base em gêneros para a sala de aula:

Lopes-Rossi	1ª etapa - <i>Leitura</i> : permitir que o aluno aproprie-se das características típicas do gênero discursivo em questão. Essa etapa é constituída de uma série de atividades que levam o aluno a discutir, comentar e conhecer as situações de produção e circulação do gênero, sendo necessária a exposição de vários exemplos de tal gênero para que suas características discursivas, temáticas e composicionais sejam assimiladas; 2ª etapa - <i>Produção escrita</i> : essa etapa deve constar de uma série de atividades, envolvendo o planejamento da produção, a coleta de informações, a produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, produção da versão final; 3ª etapa - <i>Divulgação ao público</i> : procurar efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e até mesmo da escola, dependendo das reais condições de circulação daquele determinado gênero.
Ramos	1ª etapa - <i>Apresentação</i> : promover a exposição do aluno a diversos gêneros, para que este observe as semelhanças e diferenças existentes. Essa etapa tem como objetivo um aspecto mais amplo do trabalho com gênero, a contextualização do gênero, levando-se em conta os conceitos de conscientização e familiarização, sendo que o primeiro evidencia aspectos dos contextos de situação e cultura, e o segundo identifica o conhecimento que o aluno já possui sobre o gênero e, se necessário, disponibiliza outros mais; 2ª etapa - <i>Detalhamento</i> : enfoca os aspectos da organização retórica do texto, bem como suas características léxico-gramaticais, sendo necessária a compreensão geral do texto, a exploração da função discursiva, bem como a compreensão da relação entre um texto e o seu contexto de produção; 3ª etapa - <i>Aplicação</i> : essa etapa é subdividida em outras duas: a consolidação, que faz uma retomada dos conceitos e fornece ao aluno a possibilidade de consolidar o gênero através de atividades com exemplos do gênero na íntegra; a apropriação, que transfere o gênero para o mundo real, fazendo com que o aluno produza este efetivamente, observando as situações em que o gênero é veiculado, para que o aluno torne-se um usuário competente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly	1ª etapa - <i>Apresentação da situação</i> : permitir que os alunos compreendam a real situação de comunicação na qual eles devem agir, dando indicações que lhes permitam responder a questões como: Qual é o gênero que será abordado?, A quem se dirige a produção?, Que forma assumirá a produção?, Quem participará da produção?; 2ª etapa - <i>Primeira Produção</i> : permitir que os alunos tentem elaborar um primeiro texto oral ou escrito, com o objetivo de nortear a seqüência didática tanto para o professor quanto para os alunos, pois é a partir dessa primeira produção que o professor e os próprios alunos descobrem quais capacidades já foram adquiridas e o que precisa ser melhor trabalhado na etapa seguinte; 3ª etapa - <i>Módulos de atividades e exercícios</i> : propor atividades e exercícios através dos quais o professor trabalhará uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero em questão; 4ª etapa - <i>Produção final</i> : permitir que os alunos ponham em prática todas as noções e os instrumentos trabalhados durante os módulos, propiciando ao aluno um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.
---	---

Quadro 1: Propostas de ensino com base em gêneros textuais.

Em seguida, é caracterizado o gênero textual notícia, considerando a estrutura textual comumente observada em exemplares desse gênero específico.

1.6 O gênero textual notícia

Esta seção do presente capítulo descreve o gênero textual notícia, com base em obras da área do jornalismo e da lingüística, apresentando, primeiramente, algumas definições para esse gênero, seguidas pela descrição das características discursivas do mesmo, considerando as partes composicionais, o tipo de discurso e as seqüências predominantes, e pelas características lingüístico-discursivas comumente observadas em textos desse gênero. Ao final, é colocado um quadro para exemplificar a caracterização do gênero notícia.

1.6.1 Definições

Considerando a área do jornalismo, Lustosa (1996, p.17) ressalta que “[...] notícia é a técnica de relatar um fato” ou, ainda, “[...] notícia é o relato do fato, não o fato”. Do ponto de vista da estrutura, Lage (1993, p.16), define a notícia, no jornalismo moderno, como o “[...]”

*relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*¹²”. Lage (1993), ao comentar essa definição, enfatiza que a notícia não trata exatamente de narrar os fatos acontecidos, mas sim de expô-los. Dessa forma, os eventos de uma notícia não seguem uma ordem temporal, como grande parte dos textos narrativos, mas são ordenados, de acordo com Lage (1993, p. 21), “[...] pelo interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve”. Esse autor ainda menciona que “[...] A estrutura da notícia é lógica; o critério de importância ou interesse envolvido em sua produção é ideológico: atende a fatores psicológicos, comportamentos de mercado, oportunidade, etc” (p.60).

Dentro da perspectiva da lingüística, abrangendo o texto jornalístico como um todo, Carmagnani (1995, p.127) menciona que:

[...] o texto jornalístico não é entendido como um conjunto de palavras que visa a informar alguém sobre algo, mas uma unidade textual que é parte de um conjunto maior de significados que a constitui. Não se diminui, assim, a importância do lingüístico, mas busca-se trazer à discussão o seu lugar, junto com as condições sócio-históricas de sua produção.

Baltar (2004, p. 133) refere-se à notícia, especificamente, dizendo que essa é “[...] o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado importante, mas sem opinião”. Esse autor ainda menciona que o gênero textual notícia é informativo e a ênfase encontra-se no fato. Sendo assim, não é colocado, ao menos de maneira explícita, o posicionamento do repórter.

¹² Grifo no original.

1.6.2 As características discursivas

Para a descrição das características discursivas da notícia, serão consideradas, primeiramente, as partes composicionais desse gênero, sendo elas: o título, o lead (ou lide), e a documentação; seguidas pelo tipo de discurso do qual esse gênero faz parte, e pelas seqüências predominantes.

1.6.2.1 As partes composicionais da notícia

Esta subseção do presente capítulo caracteriza as partes que compõem uma notícia, a saber: o título, o lide, e a documentação.

1.6.2.1.1 Título

Lage (1993, p.61) define “título” como sendo “[...] palavra, locução ou frase em corpo maior que identifica a matéria”, acrescentando ainda que “[...] o título é constituído de uma frase que contém as notações essenciais do *lead*, generalizando as dominações e freqüentemente anulando a perfectividade própria do texto noticioso”.

De acordo com Martins Filho (1997, p.282) o título de uma notícia deve:

- 1) Anunciar a informação principal do texto ou descrever com precisão um fato, sempre contendo poucas palavras;
- 2) Conter verbos, pois, dessa forma, o título ganha em impacto e expressividade;
- 3) Recorrer a verbos no presente do indicativo, e não ao pretérito, para que o título tenha uma força maior;
- 4) Ser obrigatoriamente extraído do lead; se isso não for possível, o lead deverá ser refeito, porque ele não estará incluindo as informações mais importantes da notícia;
- 5) Apresentar inicial maiúscula apenas na primeira palavra e nos nomes próprios; apenas em casos muito especiais, como por exemplo, em manchetes que exijam maior destaque que as normais, é que se pode fazer títulos inteiramente em letras maiúsculas.

Cabe ser mencionado, no entanto, que apesar de Martins Filho (1997) afirmar que o título de uma notícia deve conter verbos (item 2 acima), pude perceber em várias notícias impressas em revistas diversas em inglês a ausência dos mesmos, como por exemplo: Tooth Truth (Allure; 2005), THREATS An Eye on Lasers (Newsweek; 2005), Cruel and unusual (Seventeen; 2001).

Ainda em relação ao título de uma notícia, salienta-se que a palavra “manchete”, comumente citada na área jornalística, deve ser apenas usada, de acordo com Martins Filho (1997, p.173) “[...] para indicar título que ocupe toda a extensão da página”. Lage (1993, p.59) define “manchete” como sendo “título principal de um jornal ou de uma página”.

1.6.2.1.2 *Lead* ou Lide

O “*lead*”, um vocábulo próprio da linguagem jornalística, é uma palavra de origem inglesa que significa conduzir, orientar, dirigir, guiar. No Brasil, de acordo com Martins Filho (1997), o termo “*lead*” é entendido como a *abertura* da matéria. É importante citar que em algumas obras de autores da área do jornalismo (MARTINS FILHO, 1997; LAGE, 1993) o termo em inglês “*lead*” é empregado, já em outras obras dessa mesma área (NORBERTO, 1969) o termo aparece na forma traduzida para o português “lide”.

Para Norberto (1969, p.57), o lide é “[...] a soma total de detalhes do fato, da história. É o clímax do acontecimento”. Lage (1993, p.59) apresenta uma outra definição para esse termo dizendo que *lead* é o “[...] Primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso. Relato do fato mais importante de uma notícia. Na forma clássica, esse relato começa pelo aspecto mais importante”.

Ao tratar da constituição do *lead* de uma notícia, Martins Filho (1997, p.154) diz que esse “[...] deve incluir, em duas ou três frases, as informações essenciais que transmitam ao

leitor um resumo completo do fato”. Ainda segundo esse autor, o *lead* “[...] precisa sempre responder às questões fundamentais do jornalismo: o que, quem, quando, onde, como e por quê” (p. 154).

Para a produção de um bom texto de notícia e também de *lead*, Zanelato (2002, p.38) cita, com base em Lustosa (1996), quatro elementos essenciais que devem ser observados:

- 1) Objetividade: narrar, principalmente, o fato principal, sem supervalorizar os detalhes;
- 2) Clareza: falar somente sobre o que se sabe, checando os fatos para ter certeza da veracidade dos mesmos;
- 3) Concisão: falar somente o essencial;
- 4) Precisão: informar exatamente os números relacionados aos fatos, evitando estimativas.

Do ponto de vista das escolhas lexicais para a escrita do *lead*, Lage (1993, p.25), diz que “[...] conceitos que expressam subjetividade estão excluídos”. A regra específica para a ordenação do *lead* de acordo com Lage (1993, p.31) é não começar pelo verbo, mas sim, pelo sintagma nominal ou circunstancial mais importante.

Cabe aqui salientar que os critérios acima mencionados em relação à objetividade, bem como à exclusão da subjetividade em textos do gênero notícia, foram extraídos de autores pertencentes à área do jornalismo. No entanto, dentro da lingüística aplicada, uma visão não tão ingênua em relação a esses critérios é concebida, por se saber que há sempre uma intencionalidade por parte do autor ao fazer uso da linguagem para escrever seus textos, ou seja, a subjetividade de um texto pode não se apresentar de maneira explícita, mas é possível de ser observada, por exemplo, por meio das escolhas lexicais feitas pelo autor.

1.6.2.1.3 Documentação

Um outro termo que diz respeito à estrutura da notícia, citado por Lage (1993, p.27), é a “documentação”. Segundo esse autor, essa parte da notícia é composta por um, dois ou mais parágrafos, definida como sendo “[...] o complemento do *lead*, que detalha e acrescenta informações sobre a ação verbal em si, os sintagmas nominais, os sintagmas circunstanciais ou quaisquer de seus componentes”.

Dentro da documentação de uma notícia, pude observar, com bastante frequência, em vários exemplares desse gênero, a presença de comentários, sendo esses colocados, principalmente, por meio de citações diretas. Os comentários observados nas notícias dão a elas uma força maior no aspecto da veracidade. Baltar (2004, p.133) afirma que comentários inseridos na notícia tornam “[...] o fato ainda mais instigante para o leitor”.

É importante mencionar a relevância do papel dos comentários nas notícias, pois são eles que trazem a esse gênero o seu caráter polifônico, ou seja, conforme explicado por Bronckart (1999, p.329), um texto polifônico é aquele no qual estão presentes várias vozes distintas. Ainda segundo esse autor, a polifonia pode ser explícita ou implícita, dependendo do modo de expressão. Sendo assim no caso das notícias analisadas há, predominantemente, a polifonia explícita, pelo fato dos comentários aparecerem, em sua grande maioria, em forma de citações diretas.

1.6.2.2 O tipo de discurso

Antes de apresentar os tipos de discurso, é necessário compreender sua relação com os mundos discursivos, que para Bronckart (1999, p. 151) são “[...] os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem”, sendo eles: o mundo do expor e o mundo do narrar.

Seguindo essa definição, Baltar (2004), expõe à luz de Bronckart (1999), a oposição entre esses mundos discursivos. Para Baltar (2004, p.75), o *mundo do narrar* apresenta as coordenadas que organizam o conteúdo temático do texto de maneira *disjunta* das coordenadas do mundo ordinário, ou seja, as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados, futuros, ou imaginários. Já no *mundo do expor* as representações mobilizadas apresentam-se de maneira *conjunta* ao mundo ordinário do agente produtor, ou seja, essas representações “[...] organizam-se em referência direta às coordenadas do mundo de ação de linguagem em curso [...]”.

Há ainda dois subconjuntos de operações em cada um desses mundos: o texto autônomo e o texto implicado. Baltar (2004, p.75) explica com base em Bronckart (1999) que

Quando um texto deixa clara a relação que suas instâncias de agentividade mantém com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente, produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço), então, nesse caso, o texto IMPLICA os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integrados ao conteúdo temático, e para interpretar completamente esse texto é necessário ter acesso às suas condições de produção. Mas, quando essa relação não é explicitada, e as instâncias de agentividade mantém uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, então, nesse caso, o texto apresenta-se numa relação de AUTONOMIA com os parâmetros da ação de linguagem, e sua interpretação não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

A partir de todo o exposto acima, chega-se aos quatro tipos de discurso de base da teoria de Bronckart (1999): Discurso interativo (mundo do expor implicado); Discurso teórico (mundo do expor autônomo); Relato interativo (mundo do narrar implicado); e Narração (mundo do narrar autônomo).

Considerando os quatro tipos de discurso acima mencionados, percebe-se que o gênero textual notícia (empregado para o desenvolvimento desta dissertação) pertence ao tipo de

discurso da narração, por fazer parte do mundo do narrar, uma vez que as coordenadas gerais que organizam os textos pertencentes a esse gênero são apresentadas de maneira disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem da qual fazem parte o produtor e o leitor dos textos. Além disso, é perceptível uma relação de autonomia considerando as instâncias de agentividade, ou seja, não há menção direta aos agentes-produtores do texto.

1.6.2.3 As seqüências

De acordo com Baltar (2004, p.133), o gênero notícia é um “Discurso narrativo estruturado em seqüências narrativas e descritivas, ou simplesmente *script*”. O tipo de discurso, no caso narrativo, já foi discutido anteriormente, então, a seguir, serão comentadas essas três seqüências mencionadas por Bronckart (1999), com base em Adam (1992) e Labov e Waletzky (1967).

1.6.2.3.1 Seqüência narrativa

De acordo com Bronckart (1999, p. 219/220), com base em Adam (1992), “... só se pode falar em seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de **intriga**¹³. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim”.

Bronckart (1999, p.220) ainda menciona, com base em Labov e Waletzky (1967), o protótipo-padrão da seqüência narrativa, composto por cinco fases principais, cuja ordem não pode ser alterada: a fase de situação inicial, a qual expõe ou orienta uma situação; a fase de complicação, na qual ocorre o desencadeamento de uma tensão ou transformação; a fase de

¹³ Grifo no original.

ações, na qual são apresentados os acontecimentos decorrentes dessa tensão; a fase da resolução na qual são colocados os acontecimentos que levam a redução dessa tensão; e a fase de situação final, a qual coloca uma nova situação de equilíbrio obtida pela resolução da tensão.

1.6.2.3.2 Seqüência descritiva

Ao tratar da seqüência descritiva, Bronckart (1999) menciona as três fases que a compõem da seguinte maneira: a fase da ancoragem, na qual o tema da descrição é assinalado; a fase da aspectualização, na qual são colocados os diversos aspectos relacionados ao tema da descrição; e a fase de relacionamento, na qual os aspectos descritos são assimilados a outros, por meio de comparação ou metáforas.

Para diferenciar a seqüência descritiva da narrativa, esse autor diz que a primeira é “... composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica e vertical” (p.222).

De acordo com Baltar (2004, p.81), o produtor de um texto decide fazer uso da seqüência descritiva orientado “[...] pelo efeito de fazer ver, de guiar o olhar, de mostrar algum detalhe dos elementos do objeto do discurso ao seu interlocutor, sem influenciar na progressão temática do texto”.

Baltar (2004, p. 81) ainda menciona ser muito freqüente encontrar a seqüência descritiva sendo empregada a serviço das seqüências narrativa, explicativa ou argumentativa, sendo que nesse caso, “[...] ela funcionará como uma seqüência subordinada, secundária, articulada à seqüência principal, de acordo com os objetivos propostos por essa seqüência”.

1.6.2.3.3 *Script*

De acordo com Bronckart (1999), algumas vezes, os acontecimentos e/ou ações relacionados à ordem do narrar são dispostos, simplesmente, em uma ordem cronológica, sem que haja a presença de uma tensão ou transformação. Esse autor chama essa forma de organização textual de *script*, afirmando que a mesma “... constitui o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar” (p.238).

Cabe salientar que em grande parte das notícias analisadas nessa pesquisa, com o objetivo de caracterizar esse gênero, observei a planificação do narrar, ou seja, o *script*, por ocorrer simplesmente a narração dos acontecimentos seguindo uma determinada ordem, não havendo a presença de ações e/ou acontecimentos que gerem conflitos ou transformações.

1.6.3 As características lingüístico-discursivas

Baltar (2004, p.78) cita algumas características lingüístico-discursivas – relacionadas à microestrutura de um texto – possíveis de serem observadas em textos que fazem parte do tipo de discurso da narração (Bronckart, 1999), características essas que estão também presentes nas notícias, uma vez que esse gênero faz parte do tipo de discurso narrativo.

As características lingüístico-discursivas que estão frequentemente presentes em textos narrativos, citadas por Baltar (2004, p.78), são: predomínio de frases declarativas; subsistema de verbos com predomínio do pretérito perfeito e do imperfeito podendo ocorrer formas verbais do passado, compostas ou não, para marcar a relação de retroação, ou formas compostas do futuro para indicar projeção; presença dos organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos, etc.); pouca frequência dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa do plural e do singular, que remetem

diretamente ou ao agente produtor de texto ou a seus destinatários; presença de anáforas pronominais e nominais com a frequência da substituição lexical, no caso das anáforas nominais; equilíbrio entre as densidades nominais e verbais.

Partindo do exposto acima, é possível comentar algumas características lingüístico-discursivas mais específicas do gênero textual notícia. Ao analisar vários exemplos desse gênero em inglês, publicados em revistas, pude perceber, em relação à coesão verbal, que há também a presença de verbos no presente do indicativo, apesar da grande maioria deles se apresentarem no pretérito. Além disso, houve uma frequência bastante significativa de construções com verbos na voz passiva, com o objetivo de focar a ação relatada, ou promover um distanciamento do enunciador em relação ao texto enunciado.

No que diz respeito à coesão nominal pude notar que não há a presença de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular ou do plural referindo-se aos produtores dos textos analisados.

Uma última característica a ser observada, diz respeito à coerência pragmática, que conforme explicada por Bronckart (1999, p.320), envolve dois aspectos, a distribuição das vozes e a marcação das modalizações. Pude observar nas notícias analisadas o primeiro desses aspectos, a inserção de vozes.

De acordo com Bronckart (1999, p.326), “[...] as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ainda de acordo com esse autor, além da voz do narrador ou expositor, chamada de voz neutra, outras vozes podem aparecer, sendo essas as vozes secundárias, as quais são agrupadas em três categorias: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico.

No caso específico do gênero textual notícia, pude notar a inserção de vozes sociais, sendo essas, segundo Bronckart (1999, p. 327),

[...] as vozes precedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instancias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.

É importante mencionar que a descrição do gênero textual notícia é de grande importância para este trabalho, uma vez que a unidade didática elaborada e desenvolvida para a presente pesquisa foi baseada nesse gênero específico. Conforme mencionado por Zanelato (2002), há falta de material no que diz respeito às descrições dos diversos gêneros textuais que podem ser utilizados como instrumento para o ensino de LM e estrangeira. Faz-se então necessária a realização de um estudo sobre as características do gênero textual com o qual se pretende trabalhar, levando em consideração os aspectos composicionais, discursivos, e lingüístico-discursivos do gênero em questão.

O quadro a seguir mostra a caracterização de uma notícia, por meio de um exemplar desse gênero textual.

<i>Can He Get a Witness?</i>			
<i>Michael Jackson's latest showstopper? The flu. The 46-year-old singer was taken to a Santa Maria, Calif., hospital on Feb. 15, postponing jury selection in his child molestation case by a week. "His spirits are fine", says brother Randy Jackson. The day before, Michael's attorneys released a list of more than 300 potential witness he may call, including Elizabeth Taylor, Jay Leno, Kobe Bryant, Maury Povich, Diana Ross and Aaron Carter. Most said it was news to them. Joked Leno on the Tonight show: "I might be called as a witness in the Michael Jackson trial. Which is really odd, because I'm really much closer with Tito"?</i>			
<i>(People. February 2005, p.32)</i>			
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS			
PARTES COMPOSICIONAIS			
TÍTULO	LIDE	DOCUMENTAÇÃO	COMENTÁRIOS
Can He Get a Witness?	Michael Jackson's latest showstopper? The flu. The 46-year-old singer was taken to a Santa Maria, Calif., hospital on Feb. 15, postponing jury selection in his child molestation case by a week.	The day before, Michael's attorneys released a list of more than 300 potential witness he may call, including Elizabeth Taylor, Jay Leno, Kobe Bryant, Maury Povich, Diana Ross and Aaron Carter.	"His spirits are fine", says brother Randy Jackson. Most said it was news to them. Joked Leno on the Tonight show: "I might be called as a witness in the Michael Jackson trial. Which is really odd, because I'm really much closer with Tito"?
SEQÜÊNCIA: SCRIPT (planificação da narração)			
Michael Jackson's latest showstopper? The flu. The 46-year-old singer was taken to a Santa Maria, Calif., hospital on Feb. 15, postponing jury selection in his child molestation case by a week. The day before, Michael's attorneys released a list of more than 300 potential witness he may call, including Elizabeth Taylor, Jay Leno, Kobe Bryant, Maury Povich, Diana Ross and Aaron Carter.			

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS				
FOCO NA AÇÃO	FOCO NOS RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	COESÃO VERBAL	COESÃO NOMINAL (3ª PESSOA)	INSERÇÃO DE VOZES
...Michael's attorneys released a list of more than 300 potential witness he may call...	The 46-year-old singer was taken to a Santa Maria, Calif., hospital...	Was taken; released; said; was	The 46-year-old-singer; his; Michael's attorneys; them.	"His spirits are fine", says brother Randy Jackson. (voz do irmão). Most said it was news to them. (voz das testemunhas). Joked Leno on the Tonight show: "I might be called as a witness in the Michael Jackson trial. Which is really odd, because I'm really much closer with Tito"? (voz de uma das testemunhas).

Quadro 2: Caracterização do gênero textual notícia.

No capítulo a seguir discorro sobre a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa, envolvendo os elementos da mesma, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para a sua análise.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA E DA ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, é descrita, primeiramente, a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa, seguida pelos elementos constitutivos da mesma: a escola; os participantes, sendo eles a professora-pesquisadora e os alunos; e a unidade didática trabalhada para a realização desta pesquisa. Em seqüência discorro sobre os procedimentos de coleta e análise de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, e finalizo colocando quais foram os procedimentos de garantia de validade e credibilidade da presente pesquisa.

2.1 Abordagem metodológica

De acordo com a metodologia adotada, o presente trabalho é uma pesquisa-ação, sendo essa interventiva de base interpretativa.

Este trabalho é uma pesquisa-ação pelo fato de eu o ter realizado com os meus próprios alunos, assumindo, então, o papel de professora-pesquisadora, buscando observar e participar de todo o processo de ensino-aprendizagem da LI. Segundo Moita Lopes (1996, p.89), a pesquisa-ação pode ser entendida de duas maneiras: “(a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e (b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho”.

Essa metodologia se coaduna com a própria fundamentação teórica deste estudo, que dentro da perspectiva vygotskiana, entende que a base da construção do conhecimento se dá em um processo no qual a linguagem tem fundamental importância. Partindo dessa mesma perspectiva, Castro e Romero (2006, p.126) comentam, à luz de Kleiman (2001), que “[...] a análise das práticas lingüísticas e discursivas é o instrumento, por excelência, para se estudar e compreender os processos de ensino e de aprendizagem [...]”.

Para justificar a escolha por essa abordagem metodológica, é necessário compreender que fazer pesquisa em Lingüística Aplicada (LA) é, conforme mencionado por Cavalcanti (1991, p.44), “[...] identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos [...], coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento”.

Moita Lopes (1996) menciona dois tipos de pesquisa ainda encontrados na LA: a pesquisa de diagnóstico, a qual investiga o processo de ensinar/aprender realizado nas salas de aula; e a pesquisa de intervenção, a qual enfoca a investigação de uma possibilidade de se modificar a presente situação em sala de aula de línguas.

A visão interpretativa, ainda presente nas pesquisas em LA, opõe-se à visão positivista, uma vez que, segundo Moita Lopes (1994) na visão positivista pode haver uma padronização das variáveis do contexto social; já na visão interpretativa “[...] a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida” (p.332). Sendo assim, de acordo com esse autor, a tradição positivista privilegia os métodos quantitativos, e esses não são questionados; já na interpretativista “[...] o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem” (p.332).

Ao falar sobre a preferência pelo termo “interpretativo”, Erickson (1986) afirma que esse termo é mais inclusivo do que outros (etnografia, estudo de caso, etc.); além disso, ele evita a conotação de definir as técnicas de pesquisa como sendo não quantitativas (o que

ocorre com o termo “qualitativo”), uma vez que a quantificação pode ser necessária para a análise de alguns dados.

Sendo assim, conforme o exposto acima, esta é uma pesquisa interventiva na qual procuro investigar quais foram as percepções dos alunos em relação à aprendizagem da LI por meio de uma unidade didática, por mim elaborada, baseada no gênero textual notícia; bem como quais foram os resultados possíveis de serem observados nesse processo de aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa interpretativa pelo fato de eu ter discutido os resultados por meio de possíveis interpretações à luz dos dados encontrados, sendo que esses dados foram coletados ao longo do desenvolvimento de um trabalho com um grupo restrito de alunos (uma sala de aula), e analisados com o enfoque nos aspectos qualitativos.

2.2 Elementos da pesquisa

Nesta seção do presente capítulo trato dos elementos dessa pesquisa, iniciando pela escola na qual esta pesquisa se desenvolveu, seguida pela caracterização dos participantes que integraram a pesquisa: a professora-pesquisadora e os alunos. Por fim, discorro sobre a unidade didática trabalhada, considerando-a um outro elemento desta pesquisa, uma vez que sua aplicação teve implicações para a coleta de dados, por se relacionar com os questionários, como será visto a seguir nos instrumentos de coleta; e para a análise dos dados, pois os momentos da análise são relacionados com os momentos do desenvolvimento da unidade didática.

2.2.1 A escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino do município de Taubaté, na qual leciono. Apesar de abranger três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), é uma escola de médio porte, com aproximadamente 250 alunos matriculados, distribuídos nos períodos da manhã – uma turma para cada série dos três níveis de educação - e tarde – uma turma para cada série da educação infantil e do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.

As instalações da escola consistem de: 14 salas de aula, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um pátio para a educação infantil, uma sala de brinquedos, cantina, quatro banheiros, além da sala dos professores, da secretaria e da administração. A escola possui também uma página na Internet, a qual é constantemente atualizada, permitindo uma boa integração entre escola, alunos e comunidade.

Para os alunos do ensino fundamental e do ensino médio pelo menos um projeto pedagógico é desenvolvido em cada ano letivo, buscando integrar os alunos, os professores de todas as disciplinas e a comunidade em geral. Além disso, há uma comemoração cívica em cada mês do ano, celebrando datas e/ou eventos importantes. Essas festividades ocorrem em horário de aula. Todos os alunos formam filas no pátio, cantam o hino nacional e assistem a palestras, jograis, peças de teatros, entre outras atividades realizadas pelos próprios professores e alunos da escola.

Essa informação é de relevância para o trabalho uma vez que, para produzir suas notícias em inglês, os alunos participaram, observaram, fizeram anotações e entrevistaram alguns dos participantes de um evento cultural realizado na escola, sendo esse parte de um dos projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano letivo, como será visto posteriormente neste capítulo.

Pelo fato de a escola estar localizada em um bairro de classe social média, grande parte de sua clientela tem acesso a vários meios de comunicação – possuindo, inclusive, microcomputadores em suas casas – o que possibilita a esses alunos a aquisição de uma considerável bagagem cultural fora do contexto escolar. Essa situação pode favorecer o professor por esse poder contar com o apoio de instrumentos diversos (livros, revistas, filmes, Internet) que possibilitam a realização de trabalhos com os mais variados temas e propostas fora da sala de aula.

Por outro lado, essas consideráveis quantidades de informações que são facilmente obtidas pelos alunos, em uma realidade na qual muitos são os atrativos para crianças e adolescentes fora do mundo escolar, fazem com que o professor pense sobre como despertar o interesse dos alunos e estimulá-los para a aprendizagem dentro de uma sala de aula. Sendo assim, para o professor de uma LE, é necessário permitir que os alunos tenham contato com textos que mostrem as diversas funções sociais da linguagem (neste caso, o inglês) em contextos de produção e circulação diversos.

Essa questão de trazer a realidade externa para dentro da sala de aula é bastante complexa, principalmente se levadas em conta duas características do sistema de educação da referida escola. A primeira delas está relacionada aos padrões rígidos de disciplina seguidos pela escola – sendo tal disciplina entendida nesse contexto como sinônimo de silêncio. Dessa maneira, a diretora da escola está sempre observando as salas de aulas, chamando a atenção dos professores quando o “barulho” está muito alto. Cabe salientar que a administração dessa escola considera que uma boa aula é aquela em que todos os alunos permanecem sentados e em silêncio e, como consequência, todo trabalho desenvolvido em grupos de alunos deve ser bem planejado e controlado pelo professor responsável, evitando, assim, problemas futuros com os responsáveis pela escola.

A segunda característica diz respeito à postura dessa escola em relação aos livros didáticos adotados para todas as disciplinas das séries do ensino fundamental e médio. Pelo fato de os livros didáticos possuírem um preço elevado, há uma constante cobrança por parte dos pais de alunos em relação ao término de tais livros até o final do ano letivo em vigor. Como consequência, a escola exige que os professores dêem conta de todo o conteúdo, bem como dos exercícios, contidos nos livros didáticos. Com isso, há pouco tempo disponível para a realização de atividades complementares, ou seja, a maioria das aulas ministradas tem que seguir o que está no livro didático, apesar da insatisfação mostrada pelos alunos por meio dos constantes pedidos para que as aulas sejam mais diversificadas.

Contudo, para a realização da presente pesquisa, dentro do quadro acima exposto, obtive a permissão da escola apesar dos alunos envolvidos trabalharem em grupos, e da pesquisa ter sido desenvolvida por meio de uma unidade didática planejada por mim (professora-pesquisadora). Isso se deve à abertura ao diálogo, bem como à percepção da relevância dessa pesquisa para a área de ensino-aprendizagem de línguas, demonstradas pela administração da escola em questão.

2.2.2 Os participantes

Nesta subseção do presente capítulo, apresento os participantes desta pesquisa, sendo eles: a professora-pesquisadora e os alunos da 7ª série do ensino fundamental na qual se desenvolveu esta pesquisa.

2.2.2.1 A professora

Sou professora de inglês, formada, há cinco anos, em Letras (Português/Inglês), pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Desde que me formei venho lecionando em duas escolas da rede particular de ensino de Taubaté, e em uma escola que oferece cursos de línguas estrangeiras.

Atuo na escola em que desenvolvi a presente pesquisa há cinco anos. No primeiro ano, lecionei apenas na 3ª série do ensino médio, já no segundo ano, lecionei em todas as séries do ensino médio e para o quarto ciclo do ensino fundamental, e nos últimos dois anos estou com os alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Procurei desenvolver a unidade didática planejada para a coleta de dados desta pesquisa considerando o calendário escolar, bem como as atividades já programadas durante as reuniões de planejamento no início do ano letivo (livro didático, provas, trabalhos), de modo a não causar transtornos para a rotina escolar.

2.2.2.2 Os alunos

A turma da 7ª série na qual se desenvolveu esta pesquisa, não apresenta muitos problemas relacionados à indisciplina, no entanto, de acordo com alguns de seus professores, de disciplinas diversas, é uma turma que não mostra, de maneira geral, muito interesse pelas atividades propostas em sala, uma vez que muitos alunos não se esforçam para realizar o que foi proposto pelos professores.

Essa questão foi determinante para que eu escolhesse essa turma para realizar a presente pesquisa, pois sou professora de inglês desses alunos desde que estavam cursando a 5ª série do ensino fundamental e, as aulas por mim ministradas sempre estiveram bastante

calcadas no livro didático adotado pela escola, o qual prioriza o ensino da gramática, tratando o trabalho com textos, por exemplo, como mais um instrumento para o ensino de tópicos gramaticais da língua.

Questionei-me, desta forma, se o desinteresse de grande parte dos alunos dessa turma, apontado por vários professores, e também observado em minhas aulas, não estaria relacionado a uma maneira de trabalho repetitiva ao longo de alguns anos letivos, a qual poderia não possibilitar aos alunos perceberem o significado e a importância de tal aprendizagem.

Sendo assim, considere relevante observar qual seria a percepção desses alunos em relação a uma proposta diferenciada de ensino de LI, baseada em gêneros textuais, dando enfoque não apenas à gramática, mas ao trabalho com textos reais, ou seja, que realmente circulam na sociedade, e que podem, desta forma, tornar a aprendizagem mais interessante e estimulante para esses alunos.

2.2.3 A unidade didática

A unidade didática aplicada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi elaborada após a leitura de vários trabalhos, entre eles Lousada (2005); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Baltar (2004); Ramos (2004); Lopes-Rossi (2002); Zanelato (2002); Cristóvão (2002), os quais tratam os gêneros textuais como instrumento para o ensino/aprendizagem de línguas.

Cabe aqui salientar que o termo unidade didática é entendido neste trabalho como sinônimo de seqüência didática, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como sendo “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Partindo de tal definição, a unidade didática trabalhada nesta pesquisa foi elaborada, mais especificamente, à luz das propostas de ensino com base em gêneros descritas pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Ramos (2004), e Lopes-Rossi (2002), que apesar de serem propostas formuladas com base em diferentes referenciais teóricos, têm formas de aplicação e exemplos de atividades comuns, e todas elas trazem relevantes contribuições para a elaboração de unidades didáticas.

Conforme o referencial teórico acima descrito, a estrutura, bem como os objetivos das atividades da unidade didática elaborada e aplicada nesta pesquisa podem ser descritos da seguinte maneira:

1º momento	Atividades envolvendo leituras, discussões e exercícios com base em notícias em <i>português</i> , enfocando a identificação do gênero, o veículo por meio do qual tal gênero é circulado, o público-alvo, o produtor, o local e momento de produção do gênero. Essas primeiras atividades em LM tiveram como objetivo facilitar o reconhecimento do gênero, bem como as principais questões relacionadas ao contexto de produção, para depois serem realizadas atividades em inglês.
2º momento	Primeira produção de uma notícia em inglês. Nessa etapa da unidade didática, os alunos puderam noticiar qualquer fato que considerassem interessante. O objetivo dessa primeira produção, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o de permitir ao professor perceber quais são as características discursivas e lingüístico-discursivas que devem ser melhor trabalhadas pelos exercícios a serem propostos nas etapas seguintes.
3º momento	Atividades envolvendo leituras e discussões, seguidas por exercícios realizados com base em notícias em <i>inglês</i> . Essa etapa da unidade didática teve como objetivo permitir aos alunos reconhecerem e se apropriarem das características relacionadas ao contexto de produção, à organização textual e aos aspectos lingüístico-discursivos pertencentes ao gênero notícia. É importante ressaltar que, durante essa etapa de atividades, os alunos foram expostos a vários exemplos de notícias em inglês. Essa exposição permitiu que o trabalho com o gênero notícia não se tornasse prescritivo ou restritivo, conforme observado na pesquisa de Kay e Dudley-Evans (1998), ou seja, os alunos puderam perceber que, apesar de existirem características comuns a todos os textos pertencentes a esse gênero, não há uma única maneira, como uma fórmula, para se produzir textos desse gênero.
4º momento	Coleta de dados para a produção de uma notícia por meio da observação e de anotações relacionadas a um evento cultural ocorrido na escola, além de entrevistas realizadas com professores, alunos e pais de alunos, participantes do evento. Além disso, essa etapa incluiu: planejamento da notícia; produção escrita propriamente dita; correção comentada feita pela professora, contendo sugestões para aprimoramento do texto; reescrita da notícia. Essa etapa é de fundamental importância, uma vez que, conforme afirmado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final de um gênero permite aos alunos perceberem o seu próprio processo de aprendizagem. Houve também a circulação dos textos produzidos pelos alunos, por meio da página da escola na Internet, uma vez que

	segundo Lopes-Rossi (2002), a divulgação dos textos deve ocorrer por meio da circulação dos mesmos fora da sala de aula, de acordo com as reais condições de circulação daquele determinado gênero.
--	---

Quadro 3: Resumo da estrutura e dos objetivos da unidade didática.

Essa unidade didática foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano letivo de 2005. Mais especificamente, as atividades da unidade didática foram realizadas na seguinte seqüência de aulas de 50 minutos cada: 1) primeiro momento: 16 de agosto (uma aula), 30 de agosto (duas aulas); 2) segundo momento: 13 de setembro (duas aulas); 3) terceiro momento: 27 de setembro (duas aulas), 11 de outubro (duas aulas); 4) quarto momento: 18 de outubro (uma aula), 8 de novembro (duas aulas), 22 de novembro (duas aulas).

É importante mencionar que, pelo fato da escola exigir que o livro didático seja trabalhado em sua totalidade ao decorrer do ano letivo, a unidade didática não foi desenvolvida de maneira consecutiva, ou seja, durante o seu desenvolvimento houve atividades intercaladas relacionadas ao livro didático e à avaliação bimestral dos alunos.

Um outro aspecto relevante a ser mencionado no que diz respeito ao desenvolvimento da unidade didática, é o fato de todas as atividades serem realizadas em grupo, sendo que tais grupos foram formados pelos próprios alunos, e tal formação manteve-se a mesma durante todo o trabalho relacionado à unidade didática. Essa forma de trabalho em sala de aula, ou seja, o trabalho em grupo, torna-se um aspecto importante na descrição do contexto da pesquisa pelo fato dos alunos não estarem acostumados a terem aulas de inglês dessa forma, sendo esse um fator de curiosidade e estímulo para os alunos.

Além do exposto acima, o desenvolvimento do trabalho realizado em grupo coaduna com as idéias de Vygotsky (1934/2005), uma vez que segundo esse autor a aprendizagem é construída na interação social, e nesse processo tem fundamental importância a participação de um outro indivíduo, sendo esse entendido, mais recentemente, na literatura da área, como o parceiro ou colaborador da construção do conhecimento.

O quadro abaixo, baseado em Nogueira (2005), sintetiza a estrutura desta unidade didática, bem como o seu processo de aplicação:

Data	Nº da ativ.	Objetivo da atividade	Capacidades de linguagem exploradas	Tipo de trabalho	Língua dos enunciados e discussões	Material		
16/08/05	1,2	Reconhecer uma notícia de revista e conscientizar os alunos sobre o contexto de produção de uma notícia: escritor, público-alvo, assunto, etc.	Capacidade de Ação	Em grupo	Português	Português		
30/08/05	3	Identificar a função do título de uma notícia	Capacidade Discursiva					
	4	Identificar o lide de uma notícia	Capacidade Discursiva					
	5,6	Comparar público-alvo, assunto, objetivo, título e lide de notícias diferentes	Capacidades de Ação e Discursiva					
13/09/05	-----	Produzir uma primeira notícia em inglês	Capacidades de Ação, Discursiva e Lingüístico-Discursiva			Em grupo	Português	Inglês
27/09/05	7	Identificar a função do título e do lide em uma notícia em inglês e trabalhar estratégias de leitura para textos em inglês	Capacidade Discursiva					
	8	Identificar o assunto, o público alvo e o tipo de revista na qual a notícia foi publicada e reconhecer as partes de uma notícia	Capacidades de Ação e Discursiva					
11/10/05	9	Criar títulos com base em lides	Capacidades Discursiva e Lingüístico-Discursiva					
	10, 11, 12	Compreender e apropriar-se de estruturas gramaticais comumente presentes em notícias	Capacidade Lingüístico-Discursiva					
18/10/05	-----	Discutir com os alunos sobre como coletar as informações para a produção da notícia	Capacidade de Ação					Português

08/11/05	-----	Produzir uma notícia em inglês, observando todos os aspectos já estudados	Capacidades de Ação, Discursiva e Lingüístico-Discursiva	Em grupo	Português	Inglês
22/11/05	-----	Refazer a notícia de acordo com observações feitas pela professora	Capacidades de Ação, Discursiva e Lingüístico-Discursiva			

Quadro 4: Síntese da estrutura e do processo de aplicação da unidade didática.

2.3 Os procedimentos de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa os dados foram coletados por meio de três instrumentos: questionários respondidos pelos alunos; as produções escritas realizadas pelos alunos; e os diários por mim escritos ao final de cada aula ministrada.

Os dados para o desenvolvimento da pesquisa foram coletados no segundo semestre do ano de 2005, mais especificamente, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro, sendo que, conforme dito anteriormente, o desenvolvimento da unidade didática não aconteceu de maneira consecutiva, ou seja, foram intercaladas aulas relacionadas ao livro didático, além da aplicação de provas bimestrais. Além disso, cabe salientar que em alguns dias foram ministradas duas aulas seguidas de 50 minutos cada, já em outros dias as atividades relacionadas à unidade didática foram realizadas em apenas uma aula.

A seguir será explicitado cada um dos instrumentos empregados para a coleta dos dados desta pesquisa.

2.3.1 Os questionários

Foram elaborados por mim e respondidos pelos alunos seis questionários durante todo o processo de coleta de dados para a presente pesquisa. Por meio desses questionários, procurei levantar aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, bem como às suas percepções no que diz respeito aos tipos de atividades trabalhadas, envolvendo tanto o conteúdo, quanto a maneira pela qual tal conteúdo foi trabalhado.

Os questionários foram aplicados ao final dos dias trabalhados, podendo ter sido ministradas uma ou duas aulas naquele determinado dia. Todos os questionários foram respondidos individualmente, e os alunos foram instruídos a serem sinceros em suas respostas, procurando oferecer argumentos que substanciassem suas opiniões. Apenas um questionário foi respondido em casa e entregue na próxima aula, devido ao esgotamento do tempo, já os outros cinco questionários foram respondidos em sala de aula.

Os 22 alunos da turma responderam todos os questionários, no entanto foram utilizadas para esta pesquisa as respostas de 18 alunos, uma vez que os outros quatro alunos não autorizaram sua participação na pesquisa. Foram analisadas todas as respostas desses 18 alunos, mesmo as daqueles que estavam ausentes em algumas das aulas ministradas.

2.3.2 As produções escritas discentes

No quarto e último momento da unidade didática foi proposta aos alunos a realização da produção escrita de uma notícia sobre um evento cultural a ser realizado na escola, a qual englobasse toda a aprendizagem desenvolvida ao longo do trabalho com a unidade didática em questão.

Os 22 alunos da sala ficaram divididos em quatro grupos durante toda a aplicação da unidade didática e, portanto, quatro produções escritas - uma de cada grupo – foram coletadas como corpo de dados.

Cabe aqui salientar que a escolha da produção escrita final dos alunos como corpo de dados para análise que busca verificar como se desenvolveu a aprendizagem dos alunos ao longo de todo o processo, deveu-se ao fato de tal produção refletir o resultado de todo o trabalho realizado ao longo da aplicação da unidade didática, podendo mostrar, desta forma, quais aspectos relacionados ao gênero textual trabalhado em inglês parecem ter sido apropriados pelos alunos.

2.3.3 Os diários

Os diários foram escritos por mim ao final de cada dia no qual eu havia ministrado uma ou duas aulas, de 50 minutos cada, relacionadas à unidade didática. Foram escritos nove diários durante os meses de agosto a novembro de 2005, período igual ao da aplicação dos questionários.

Nesses diários descrevi as atividades trabalhadas naquele determinado dia, e coloquei as minhas impressões em relação à aprendizagem dos alunos, bem como às suas reações durante a realização dos exercícios propostos. Além disso, mencionei a minha opinião sobre o andamento da aula, a participação e a aprendizagem dos alunos.

2.4 Os procedimentos de análise de dados

Nesta seção do capítulo da metodologia, descrevo os procedimentos empregados para a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos já citados, a saber: os questionários

respondidos pelos alunos; os diários por mim escritos ao final das aulas; e as produções escritas dos alunos.

A análise dos dados coletados foi iniciada por várias leituras dos questionários respondidos pelos alunos, seguidas pela transcrição das perguntas e respostas por meio de tabelas do programa computacional *Microsoft Word*, transcrição esta que facilitou a observação deste corpo de dados como um todo para a análise posterior.

Para a geração das asserções, conforme proposta por Erickson (1986), analisei todos os questionários respondidos pelos alunos, procurando identificar regularidades que pudessem dar margem às asserções. Em seguida, buscando testar tais asserções examinei e re-examinei o corpo de dados dos questionários e dos diários, buscando encontrar evidências confirmatórias, ou mesmo desconfirmatórias, que pudessem validar as asserções feitas.

A seguir, fiz citações das respostas dos alunos nos questionários - as quais foram identificadas pela letra "A" e um número correspondente aquele determinado aluno - e das minhas impressões nos diários, buscando encontrar um número maior de evidências com o objetivo de fortalecer as asserções feitas. Com esse mesmo objetivo, foram colocados quadros e tabelas contendo resumos de partes específicas do corpo de dados.

Em relação à análise das produções escritas dos alunos, primeiramente, digitei-as e, em seguida, fiz leituras e releituras de todas elas, buscando verificar até que ponto estavam presentes naquelas produções as características comumente encontradas em textos do gênero notícia, sendo que tais características foram trabalhadas durante o desenvolvimento da unidade didática.

Sendo assim, para a análise das produções escritas discentes considerei, conforme mencionado por Dolz e Schneuwly (2004), as três capacidades implicadas por toda ação de linguagem que são: capacidade de ação, sendo esta responsável pela mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção; capacidade discursiva, que diz

respeito à organização textual do gênero, envolvendo a escolha de um ou vários tipos de discurso, bem como o modo de organização seqüencial; e capacidade lingüístico-discursiva, que envolve os aspectos lingüístico-discursivos propriamente ditos.

Mais especificamente, o quadro abaixo detalha quais aspectos foram considerados na análise das produções escritas dentro das três capacidades de linguagem acima mencionadas.

Capacidade de Ação	Conforme proposto por Bronckart (1999), foram considerados o contexto físico, envolvendo o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor; e o contexto sociosubjetivo, uma vez que, segundo Bronckart (1999, p.94), “[...] a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social [...] e o mundo subjetivo”. Nesse contexto sociosubjetivo, encontram-se o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.
Capacidade Discursiva	Foram consideradas as partes composicionais da notícia que são, de acordo com Lage (1993): o título, o lide e a documentação. Observou-se, também, a presença de comentários colocados na documentação da notícia, pois esse aspecto foi trabalhado ao longo do desenvolvimento da unidade didática e, segundo Baltar (2004) eles dão maior veracidade à notícia. Além disso, foram considerados o tipo de discurso e as seqüências predominantes, que de acordo com Bronckart (1999), baseado em Adam (1992), podem ser: narrativa (ou <i>script</i>); descritiva; argumentativa; explicativa; dialoal.
Capacidade Lingüístico-Discursiva	Verificação do uso de elementos lingüísticos comumente encontrados em textos pertencentes ao gênero textual notícia. Esses elementos foram levantados por meio de uma análise criteriosa de vários exemplares do gênero em questão.

Quadro 5: Aspectos considerados na análise das produções escritas discentes.

2.5 Os procedimentos de garantia de validade e credibilidade

Nesta seção do presente capítulo, menciono os critérios adotados nesta pesquisa com o objetivo de garantir validade e credibilidade às interpretações obtidas acerca dos dados coletados e analisados para a realização da presente pesquisa.

Conforme mencionado por Moita Lopes (1994, p.333), à luz de Giorgi (1985), para que uma pesquisa seja caracterizada como científica, é necessário submetê-la a três critérios. Para ele, a pesquisa tem que ser:

[...] (a) metódica (os procedimentos de investigação têm que estar claros); (b) sistemática (o conhecimento produzido deve estar inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); (c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica.

Além dos critérios acima expostos, por esta se tratar de uma pesquisa de base interpretativa, é necessário considerar a natureza subjetiva da análise do corpo de dados. Por isso, conforme mencionado por Cançado (1994, p.57), “[...] advoga-se o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Essa utilização de diferentes tipos de corpus permite a realização da triangulação dos dados e, de acordo com Moita Lopes (1994, p.334), essa triangulação “[...] é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador”.

Cançado (1994, p.57), com base em Cohen e Laurence (1981), comenta que há vários tipos de triangulação – teórica, do corpus, do investigador, metodológica, múltipla. Para o desenvolvimento desta presente pesquisa, utilizei a triangulação do corpus, sendo que esta “[...] visa a obtenção de observações com múltiplas estratégias: observação no decorrer do período, situações sociais, pessoas em várias formas de interação” (p.57)

No caso da presente pesquisa, a investigadora quer interpretar os significados construídos pelos participantes de uma sala de aula de LI. Considerando essa forma de interação, Moita Lopes (1994, p.334) afirma que:

O acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários (do pesquisador-participante, dos alunos e dos professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos, etc, que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar. É a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula.

Portanto, com o objetivo de garantir a validade e a credibilidade desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos para a coleta do corpo de dados, sendo eles: os questionários respondidos pelos alunos; os diários escritos por mim; e as produções escritas realizadas pelos alunos. Esses instrumentos permitiram a realização da triangulação dos dados, oferecendo um número maior de evidências comprobatórias às interpretações descritas nesta pesquisa.

A seguir serão apresentadas a análise e a discussão sobre os dados coletados, considerando as percepções dos alunos e os resultados de sua aprendizagem possíveis de serem observados, procurando, então, atender aos objetivos propostos pelo presente trabalho.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento a análise e a discussão dos resultados da presente pesquisa, procurando estabelecer um constante diálogo com as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho e com a base teórica que o fundamentou.

Este trabalho teve como objetivo investigar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos de uma 7ª série do ensino fundamental ao longo da aplicação de uma unidade didática elaborada a partir de um gênero textual em inglês, sendo neste caso, a notícia.

Assim, o objetivo do presente capítulo é interpretar e discutir os resultados de acordo com a fundamentação teórica e a metodologia já apresentadas, buscando responder às seguintes perguntas: a) qual é a percepção dos alunos em relação à sua aprendizagem ao longo de todo o processo?; b) quais foram os resultados possíveis de serem observados na aprendizagem da LI por meio do trabalho com o gênero textual notícia?

Início este capítulo com a análise e discussão dos resultados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos alunos, buscando responder a primeira pergunta de pesquisa acima colocada. Já em relação à segunda pergunta de pesquisa, analiso e discuto os resultados obtidos com as produções escritas realizadas pelos alunos ao final de todo o trabalho desenvolvido.

3.1 As percepções dos alunos

Na presente seção deste capítulo, discuto as percepções dos alunos, resultados esses que, conforme já dito, foram obtidos por meio da análise dos questionários respondidos pelos alunos ao longo de todo o trabalho desenvolvido com a unidade didática. Essa discussão foi agrupada em quatro momentos, de acordo com as etapas do desenvolvimento dessa unidade didática.

3.1.1 Primeiro momento: o papel da LM

A discussão dos resultados desse primeiro momento do desenvolvimento da unidade didática proposta no presente trabalho tem, como foco principal, evidenciar as percepções dos alunos em relação ao papel da LM na aprendizagem de uma LE, uma vez que nesse primeiro momento da unidade didática as atividades foram desenvolvidas em LM.

3.1.1.1 Atividades em LM na aprendizagem de LE

O primeiro aspecto a ser considerado em relação ao trabalho com atividades em LM para a aprendizagem de uma LE foi: a contribuição, revelada pelas respostas de muitos alunos, das atividades em LM para a compreensão e realização das atividades em LE, e o papel da primeira língua como apoio (VYGOTSKY, 1934/2005; JOHN-STEINER, 1985; STERN, 1994; CRISTÓVÃO, 1996) para a realização das posteriores atividades em inglês:

- “É melhor para aprender as coisas” (A1);
- “É mais fácil de entender” (A2);
- “Ajudará na hora de fazer em inglês” (A11);
- “Será melhor na hora de fazer em inglês” (A11);
- “Vou ter idéia de como fazer” (A6);

- *“Melhor para entendimento e compreensão e excelente para praticarmos no dia-a-dia” (A3);*
- *“Para termos uma noção quando for em inglês” (A15).*

É claro que alguns alunos manifestaram-se contra tais atividades, ou indicaram seu interesse por atividades já na LE. Acredito que isso pode ser atribuído, no entanto, à maior familiaridade desses alunos com a realização de exercícios nessa língua, ou ainda, às opiniões já cristalizadas sobre a não utilização da LM nas aulas de LE, construídas ao longo de suas experiências escolares no ensino fundamental. As citações abaixo exemplificam tais percepções:

- *“Para entender do que trata sim, mas tem que ter discussão em inglês” (A10),*
- *“Boas, mas se fossem em inglês seriam melhores” (A13);*
- *“Bacana, mas gostaria que fosse em inglês” (A18).;*
- *“Você aprende o inglês quando ouve e lê em inglês. Traduzir só atrapalha na hora de aprender” (A4);*
- *“Devemos fazer perguntas e respostas em inglês para nos aperfeiçoarmos na língua inglesa. Uma linguagem é diferente da outra” (A18).*

Os enunciados acima descritos mostram que, se por um lado, alguns dos alunos (sete) sentem a necessidade do trabalho com atividades em inglês, por acreditarem que a LI só é aprendida por meio de atividades nessa mesma língua, por outro lado os enunciados de grande parte dos alunos (onze) me permitiu constatar que o trabalho com a LM em aulas de LI pode facilitar a aprendizagem dessa língua, por permitir uma associação entre ambas as línguas.

Essas percepções de alunos em relação à LM como instrumento mediador da aprendizagem de uma LE puderam ser confirmadas no próximo momento da unidade didática, o que pode ser corroborado pelo seguinte trecho do meu próprio diário:

[...] o que me surpreendeu foi o fato dos alunos não apresentarem dúvidas quanto aos aspectos estruturais do gênero, ou seja, eles compuseram primeiramente o lide, depois desenvolveram a notícia e por fim criaram a manchete, mostrando que assimilaram bem esses conceitos e os empregaram corretamente mesmo sendo uma notícia em inglês.

Isso remete ao que foi discutido na literatura deste trabalho, uma vez que trabalhos recentes da área como o de Nogueira (2005), Quast (2003), Terra (2003) e Castro (2002), contribuem para que o papel da LM, dentro de uma perspectiva sociocultural, com base nos pressupostos vygotskianos, seja visto como mediador do processo de aprendizagem da LE. Dentro dessa perspectiva, Quast (2003), por exemplo, menciona que o sistema de estruturas e significados da LM pode servir de apoio para o aluno construir enunciados na LE, sendo, então, a LM um dos instrumentos que podem ser utilizados para esclarecer dúvidas ou confirmar hipóteses do aluno. Tal é o caso, por exemplo, de A1 e A2, que ao responderem sobre as atividades em LM afirmaram, respectivamente, “É melhor para entendermos as coisas” e “É mais fácil de entender”.

3.1.1.2 A LM na aprendizagem de gênero em LE

Em relação à aprendizagem do gênero textual notícia de revista, as atividades em LM possibilitaram aos alunos perceber aspectos relevantes do mesmo, como a existência de um público-alvo, além da própria estrutura do gênero em questão. Assim por exemplo, alguns alunos perceberam que o gênero notícia é direcionado para um público específico, dependendo da revista na qual se encontra, como por ser visto nos enunciados a seguir:

- “Publica matérias diferentes para públicos diferentes”(A5);
- “Quais revistas interessam a quais idades” (A15);

outros enfatizaram a aprendizagem da estrutura da notícia, como por exemplo:

- “Aprendi sobre lide, assunto, tema” (A3);
- “Aprendi a dividi-la em partes” (A13);
- “Aprendi o significado do tema, assunto” (A16).

Sendo assim, a LM teve papel fundamental na aprendizagem do gênero textual notícia, uma vez que possibilitou aos alunos discutir sobre o contexto de produção do gênero bem como sobre a organização textual do mesmo, fator esse mencionado nas respostas de alguns alunos:

- “Dá para os alunos mostrarem o que aprenderam” (A9);
- “A gente troca idéia e vê a opinião do colega” (A7);
- “Conheci as idéias dos meus colegas” (A16).

A discussão entre os alunos e também comigo propiciou, então, o início da aprendizagem do gênero textual em questão, o que pode ser observado no meu diário que diz respeito a esse momento do desenvolvimento da unidade didática:

“[...]por meio das minhas perguntas e das respostas dos alunos, pude elaborar, juntamente com eles, conceitos relacionados à notícia como: tema; assunto; público alvo”.

Essa questão da LM vista como um instrumento que pode promover a discussão entre os alunos sobre o conteúdo a ser aprendido em uma LE, é discutida por Terra (2003) que apontou como um ponto favorável do trabalho com a LM nas aulas de LE o engajamento sociointeracional dos participantes do processo de aprendizagem, por promover o desempenho discursivo dos mesmos, além de minimizar as assimetrias comumente observadas nas aulas de LE (uma vez que normalmente o poder concentra-se na figura do professor), pois o uso da LM contribui para que o aluno tenha “voz” dentro do processo de aprendizagem.

Como síntese dos resultados obtidos nesse primeiro momento, posso dizer primeiramente que, apesar de alguns alunos (sete) mostrarem a necessidade de já realizar atividades em inglês nesse primeiro contato com o gênero a ser trabalhado, como já dito, outros (onze) perceberam que, possivelmente, as atividades em LM os ajudarão na realização

das atividades em inglês, por serem compreendidas mais facilmente. Quanto à aprendizagem propriamente dita do gênero textual trabalhado na unidade didática proposta, pude notar que as atividades em LM contribuíram para a aprendizagem sobre o contexto de produção, bem como da estrutura textual do gênero em questão.

O quadro abaixo resume as percepções dos alunos levantadas nesse primeiro momento do desenvolvimento da unidade didática:

As atividades em LM:

- São mais fáceis de serem compreendidas e realizadas;
- Possivelmente auxiliarão na realização das atividades em inglês;
- Facilitaram a aprendizagem relacionada ao contexto de produção e à estrutura textual do gênero notícia.

Quadro 6: A LM na aprendizagem da LI.

3.1.2 Segundo momento: a primeira produção em LI

A discussão sobre esse momento do desenvolvimento da unidade didática enfoca as percepções dos alunos em relação à primeira produção escrita de uma notícia em inglês.

3.1.2.1 A aquisição de vocabulário

A aquisição de vocabulário foi o aspecto destacado nas respostas dos alunos (dez) ao falarem da aprendizagem de conteúdos por meio dessa produção escrita, como mostram os enunciados a seguir:

- *“Aprendi algumas palavras novas que eu não tinha visto no inglês”*(A18);
- *“Escrever com mais facilidade as palavras em inglês”*(A9);
- *“Me aperfeiçoei no vocabulário”* (A3).

Já uma grande parte das respostas dos alunos (quinze) evidenciou suas dificuldades em relação à falta de domínio da LI, como por exemplo:

- “*Procurar as palavras no dicionário*” (A6);
- “*Escrever as palavras em inglês*” (A9);
- “*... achar o significado das palavras*” (A18).

Um outro aspecto do processo de aprendizagem de uma LE evidenciado por esses enunciados dos alunos, é a importância do uso de instrumentos, como o dicionário, por exemplo, possibilitadores do desenvolvimento da aquisição de vocabulário.

Conforme colocado na introdução deste trabalho, é necessário escolher ferramentas apropriadas para as necessidades dos alunos já detectadas pelo professor. Os PCN de LE ressaltam que: “Uma das ferramentas essenciais para a produção escrita diz respeito ao uso de materiais que devem estar disponíveis como apoio para a consulta [...]” (BRASIL, 1998, p.99). Dentre esses materiais são citados pelos PCN, além de dicionário, glossário construído na própria sala de aula, guias de apoio contendo conjugações, elementos gramaticais e características do “tipo” de texto em questão. Assim, como pode ser visto pelo enunciado de A6, que dei como exemplo, o dicionário foi um instrumento de pesquisa empregado pelos alunos para ampliar o uso de vocabulário em suas produções.

3.1.2.2 A produção escrita em LI

A produção escrita em inglês foi considerada por alguns alunos uma forma interessante de aprendizagem da LI. Tal fato chamou minha atenção, principalmente por esse interesse tornar-se perceptível à medida que os alunos notaram que eram capazes de realizar essa produção escrita. Eles demonstraram isso ao dizerem, por exemplo:

- *“Não é tão difícil como imaginava” (A5);*
- *“Não é todo dia que eu escrevo uma notícia em inglês, é uma sensação de alívio”(A9).*

Dessa forma, os resultados mostraram que essa atividade satisfaz as expectativas de alguns dos alunos, conforme os enunciados acima mencionados. Acredito que isso se deva às atividades já propostas pela unidade didática, as quais possibilitaram aos alunos ler, discutir e analisar, em conjunto, alguns exemplares do gênero notícia – sendo esses em LM. Essas atividades parecem ter contribuído para que os alunos se tornassem mais confiantes, uma vez que possivelmente apropriaram-se do contexto de produção e das características textuais do gênero em questão.

3.1.2.3 Um maior contato com textos em LI

Um último aspecto relevante salientado pelos alunos, nesse momento da aplicação da unidade didática, foi a necessidade de um maior contato com textos em inglês para auxiliar na produção escrita, conforme dito por eles:

- *“Precisamos ler uma notícia completa em inglês, pois falta escrever melhor, afinal são palavras em inglês” (A9);*
- *“Ter mais vocabulário na aula e mais interpretação de texto, isso ajuda no nosso conhecimento”(A18);*
- *“Ouvir e ler textos em inglês” (A4).*

Essas afirmações vêm ao encontro do fato de que para o aluno poder apropriar-se realmente das características de um gênero, é necessária a exposição de tal aluno a textos que o exemplifiquem, conforme vimos na discussão da literatura deste trabalho, como dito por Kay; Dudley-Evans (1998, p.312), é preciso trabalhar com os alunos considerando “[...] uma

grande variedade de textos dentro de um gênero particular”¹⁴. Ramos (2004) também salienta isso dizendo, em sua proposta de trabalho com gêneros, que é necessário promover a exposição do aluno a diversos gêneros, para que este observe as semelhanças e diferenças existentes. Ainda dentro dessa perspectiva, Lopes-Rossi (2002) afirma ser necessária a exposição de vários exemplos de um mesmo gênero para que suas características discursivas, temáticas e composicionais sejam assimiladas.

Dessa forma, ao mostrar, por meio de suas respostas, que para realizar uma produção escrita em LI de maneira satisfatória, ainda sentiam a necessidade de mais aquisição de vocabulário (dez alunos), vinculada a um maior contato com textos em inglês (três alunos), eles comprovaram que essa etapa do trabalho com gêneros textuais (a primeira produção) é de grande importância por nortear o trabalho do professor e dos próprios alunos na continuidade da unidade didática.

Esse fato foi discutido na teoria deste trabalho e mencionado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apontam como principal propósito dessa etapa permitir “[...] ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (p.98).

Assim, para que o objetivo dessa unidade didática seja alcançado, é necessário trabalhar com várias notícias em inglês em sala de aula, para que depois os alunos sintam-se mais confiantes e preparados para produzir suas próprias notícias e circulá-las por meio de algum veículo de comunicação.

Sintetizando, por meio da análise desse segundo momento do desenvolvimento da unidade didática, pude verificar que a falta de vocabulário da LI foi considerada pelos alunos a maior dificuldade nesse momento. No entanto, foi possível observar, pelas respostas dos alunos, que a própria unidade didática, ou melhor dizendo, que um dado momento dessa

¹⁴ Tradução minha.

unidade, a primeira produção escrita em inglês, auxiliou no aprendizado da LI no que diz respeito à aquisição de vocabulário. Além disso, alguns dos alunos consideraram interessante essa experiência de aprender inglês por meio da produção de uma notícia, uma vez que perceberam que eram capazes de realizar tal atividade. Por fim, uma importante contribuição deixada pelos alunos, nesse momento da unidade didática, foi a explicitação da necessidade de haver um maior contato com textos em inglês, para que eles possam melhorar a produção de textos nessa língua.

O quadro a seguir sintetiza as percepções dos alunos em relação à primeira produção escrita de uma notícia em inglês.

A primeira produção de uma notícia em inglês:

- Foi difícil para grande parte dos alunos devido à falta de domínio do código da língua;
- Contribuiu para a aquisição de vocabulário;
- Permitiu a alguns alunos perceberem-se capazes de realizar tal produção;
- Mostrou a necessidade de um maior contato com textos em inglês.

Quadro 7: A primeira produção escrita em LI.

3.1.3 Terceiro momento: as atividades em LI

A discussão dos resultados desse momento do desenvolvimento da unidade didática busca levantar as percepções dos alunos em relação às atividades desenvolvidas em LI para apropriação de aspectos discursivos e lingüístico-discursivos relacionados ao gênero textual notícia.

3.1.3.1 O trabalho em grupo e a otimização da aprendizagem

Uma contribuição dessa proposta, apontada por alguns alunos (três), neste momento, e de grande relevância para esta análise, foi a realização do trabalho em grupo, o que segundo

esses alunos, permitiu que as dificuldades encontradas fossem amenizadas, conforme pode ser visto nos enunciados a seguir:

- *“Através do trabalho em grupo, pude contar com a ajuda das minhas colegas”* (A3);
- *“A gente tira dúvidas entre si. Um ajuda o outro”* (A14);
- *“...as coisas que eu não sabia meus amigos sabiam e vice-versa”*(A16).

Esses comentários corroboram o que foi discutido na literatura deste trabalho no momento em que essa enfocou a visão sócio-interacional da linguagem, a qual destaca a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento, sendo esse realizado por meio de interações sociais. Os colegas de sala são, então, parceiros ou colaboradores, como visto na perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1934/2005), que ao interagir socialmente, permitem que todos os participantes do processo de aprendizagem apropriem-se de conteúdos.

Dessa forma, como se observa pelos enunciados até agora apresentados, a proposta de ensino trabalhada parece vir ao encontro das necessidades dos alunos. Tanto isso é verdade que, ao responder a pergunta sobre quais fatores da aprendizagem da LI poderiam ser trabalhados para facilitar a leitura e a compreensão de notícias em inglês, alguns dos alunos (seis) mencionaram querer um maior contato com a própria língua, conforme observado em suas palavras:

- *“Mais notícias”* (A2);
- *“Com mais leitura”* (A13);
- *“...dar textos para a gente interpretar, a ao longo do tempo nós estaremos muito bem treinados”* (A16);
- *“Mais texto de interpretação, leitura dos alunos, diálogo em inglês com os alunos”* (A18).

Partindo dessas informações, percebo que, como visto na literatura, para esses alunos, a aprendizagem da LI acontece na medida em que o professor propicia condições que possibilitem aos alunos trazer seus conhecimentos já adquiridos para a realidade (VYGOTSKY, 1934/2005), ou seja, é necessário que o professor crie, contando com a

colaboração dos alunos, situações de comunicação real em inglês, mesmo que essas aconteçam dentro de uma sala de aula. Castro (2003, p.85), conforme já discutido na literatura deste trabalho, diz que:

[...] é necessário que sejam implementadas as situações de uso efetivo da linguagem em sala de aula, trazendo os conhecimentos da LE adquiridos, para a concretude da expressão cotidiana. É necessário ainda que sejam construídas mais oportunidades de aprendizagem que, no estudo, configuram-se como trabalhos em grupos ou em pares, que proporcionem aos aprendizes a oportunidade de usar a linguagem de maneira segura, sem medos ou bloqueios.

3.1.3.2 Dificuldades e aprendizagem

Apesar das contribuições acima descritas, algumas dificuldades fizeram-se sentir, principalmente no tocante a vocabulário e interpretação de texto em LI, como pode ser observado nas respostas de parte dos alunos (nove):

- *“Em inglês eu sei pouca coisa e revista é uma linguagem culta” (A10);*
- *“Há muitas palavras que eu não conheço” (A5);*
- *“Tive dificuldade em achar os verbos” (A2);*
- *“Muito difícil. Pois tinha textos para interpretar” (A16);*
- *“Não estava compreendendo muito os textos lidos” (A3);*
- *“Foi mais difícil interpretar os textos” (A13).*

Essas afirmações evidenciam a dificuldade de alguns alunos em compreender os textos lidos em inglês, textos esses que serviram de base para a realização de atividades diversificadas, contendo desde a compreensão global (gravuras, partes composicionais, público-alvo) por meio de exercícios de leitura e interpretação dos textos, até a leitura detalhada (elementos lingüísticos) realizada com exercícios que envolveram tanto a identificação quanto o uso de certos aspectos lingüísticos do inglês comumente encontrados em textos do gênero notícia.

Tal dificuldade foi percebida também por mim durante as aulas desse momento do desenvolvimento da unidade didática, conforme coloquei em meu diário:

Ao perceber a grande dificuldade dos grupos para responder os exercícios propostos, resolvi permanecer um certo tempo em cada um dos grupos, com o objetivo de auxiliar os alunos de maneira mais efetiva, procurando sanar as dúvidas individuais de cada aluno e, apenas dessa forma, foi possível concluir as atividades.

É importante destacar, no entanto, que tais aspectos já eram previsíveis como sendo parte do processo de aprendizagem da LI, uma vez que os aprendizes ainda não dominam essa língua, a qual precisa então, ser ensinada de forma sistematizada.

Isto é, conforme visto na literatura, o aprendizado de uma LE segue um caminho diferente da aprendizagem da LM. Nas palavras de Vygotsky (1934/2005), “Na LM, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos. [...] No caso de uma LE, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea” (p. 136).

Essa afirmação esclarece tais dificuldades apontadas pelos alunos, uma vez que, por ainda não conhecerem toda a estrutura da LI, eles não conseguem acessar muitos dos significados do texto escrito neste momento, assim, o domínio de vocabulário e estruturas simples adquirido já nos estágios iniciais da aprendizagem da LM, torna-se um grande obstáculo no aprendizado da LE, pois esse terá que ser desenvolvido de forma consciente e sistematizada.

No entanto, mesmo com as dificuldades acima descritas, a aprendizagem lingüística dos alunos não deixou de ocorrer. Alguns deles (cinco) ao mencionar o que foi aprendido, enfatizaram aspectos da estrutura gramatical trabalhados nessa etapa por meio dos textos lidos em inglês, como por exemplo:

- “Voz passiva” (A2);
- “Voz passiva, verbos no passado” (A3);
- “Voz passiva e tentei achá-la em inglês” (A14).

Essas respostas mostram que ao trabalhar com gêneros em sala de aula, a gramática não deixa de ser aprendida, no entanto, esse aspecto da aprendizagem da língua acontece de forma contextualizada, e não por meio de tópicos isolados, como o ensino da gramática é tradicionalmente feito.

Além disso, outros alunos (cinco) demonstraram que a leitura em inglês não parece ser um problema, como por exemplo:

- *“Não é tão difícil como pensava” (A5);*
- *“...pouca dificuldade para entender algumas palavras” (A13).*

Isso pode se dever ao fato de que os professores de LI procuram trabalhar com a leitura desde os estágios iniciais de aprendizagem dessa língua nas escolas. Como explicado pelos PCN-LE e visto na literatura deste trabalho, a habilidade comunicativa da leitura torna-se a mais fácil de ser trabalhada, considerando as condições na sala de aula de grande parte das escolas brasileiras “[...] carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” (BRASIL, 1998, p.21), condições essas que podem inviabilizar o trabalho com as outras habilidades comunicativas (produção escrita, compreensão e produção oral).

Dessa forma, embora na realidade observa-se que a leitura realizada em grande parte das aulas de inglês das escolas brasileiras, como é o caso desta, está relacionada com a decodificação do texto, ou seja, com a tradução de vocabulário, os alunos podem, mesmo assim, desenvolver uma certa familiaridade com textos escritos em inglês. Cabe aqui salientar a resposta de um dos alunos que enfatizou a questão do desenvolvimento de estratégias de leitura para auxiliar na compreensão do texto em inglês:

- *“Apesar de não entender algumas palavras, as que eu entendia eu deduzia o contexto” (A3).*

Contudo, a teoria que embasou a elaboração da proposta de ensino aplicada para a realização da presente pesquisa justifica esse momento, uma vez que, conforme mencionado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma das etapas do desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais, chamada por esses autores de módulos de atividades ou exercícios, permite que o professor trabalhe com os alunos as capacidades necessárias para o domínio do gênero em questão. Ramos (2004) também enfatiza em sua proposta de trabalho com gêneros, a necessidade de existir uma série de atividades que busquem mostrar aos alunos aspectos léxico-gramaticais relevantes àquele determinado gênero.

Quanto ao contato com o gênero textual notícia, para a apropriação das partes que o compõem, um dos alunos disse, em relação aos exercícios trabalhados, que:

- *“Vai ajudar para eu aprender fazer uma manchete, o que é lide” (A16).*

Isso mostra que esse aluno pode perceber o objetivo dessa etapa da unidade, conforme planejado pela professora, que é o de permitir que os alunos apropriem-se das características do gênero em questão para que depois possam produzi-lo.

Em suma, as percepções dos alunos nesse momento do desenvolvimento da unidade didática revelaram a importância do trabalho em grupo para a aprendizagem da língua (três), e a compreensão da necessidade de que um maior número de atividades em inglês é necessário para que essa aprendizagem seja otimizada (seis). Além disso, apesar dos alunos apresentarem dificuldades relacionadas ao uso de vocabulário e à interpretação de texto (nove), eles mencionaram, também, a aprendizagem de estruturas da língua (cinco) e partes do gênero em questão (um).

Abaixo é colocado um quadro com a síntese das percepções dos alunos em relação às atividades propostas em inglês para a apropriação de aspectos discursivos e lingüístico-discursivos do gênero textual notícia.

As atividades em inglês:

- Permitiram a observação da relevância do trabalho em grupo como instrumento mediador do processo de aprendizagem, e a necessidade de atividades em inglês que otimizem a aprendizagem da língua.
- Mostraram que a falta de vocabulário e a interpretação de texto são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos;
- Destacaram a aprendizagem de estruturas da língua e partes composicionais do gênero notícia.

Quadro 8: As atividades em LI.

3.1.4 Quarto momento: a produção final de uma notícia em LI

Os resultados apresentados e discutidos neste quarto momento do desenvolvimento da unidade didática busca focar as percepções dos alunos em relação à produção final de uma notícia em LI, e às atividades da unidade didática como um todo.

3.1.4.1 A avaliação da aprendizagem

A maioria dos alunos (doze) apontou relevantes contribuições dadas pela proposta de ensino de LI desenvolvida para a presente pesquisa.

A primeira dessas contribuições está relacionada à maneira diferente e interessante de aprendizagem da LI, conforme mencionado pelos alunos:

- *“Foi um jeito mais interessante de aprender”* (A2);
- *“...uma forma descontraída, diferente e que sai da rotina”* (A3);
- *“Fica uma aula mais gostosa, descontraída e em que todos participam”* (A13);
- *“...só no livro você não sai das atividades”* (A14);
- *“Além de aprender sai da rotina das aulas”* (A8).

Esse entusiasmo apresentado pelos alunos em suas respostas em relação à maneira diferente de aprender o inglês, foi também observado em meu diário relacionado a uma das aulas desse último momento do desenvolvimento da unidade didática:

Pude perceber um grande entusiasmo por parte dos alunos, eles perceberam que iriam escrever notícias reais e que precisariam colher informações para depois escrever. Um aluno fez um comentário: “Nossa, vou me sentir um repórter”. Considerei essa afirmação bastante relevante, uma vez que um dos objetivos ao trabalhar com gêneros textuais é fazer com que os alunos vivenciem situações reais de produção de texto, pois de acordo com Lopes-Rossi (2002, p.30), o trabalho com gêneros deve alcançar a função de promover o desenvolvimento do aluno quanto produtor de textos em situações reais de comunicação.

Uma segunda contribuição diz respeito às atividades em LM aplicadas no início dessa unidade didática, pois muitos alunos (nove) puderam perceber que tais atividades auxiliaram a compreensão dos exercícios em inglês, bem como a produção da notícia, como observado nos enunciados a seguir:

- *“Nos ajudou muito para que pudéssemos escrever essa notícia em inglês” (A3);*
- *“Muito interessante porque ajudou no texto de hoje” (A11);*
- *“Foi de muita ajuda, aperfeiçoou o jeito de aprender inglês” (A8);*
- *“Mais fáceis porque facilitou para aprender” (A12);*
- *“Foram importantes, pois deram uma base para ajudar as atividades em inglês” (A13).*

Essas afirmações mostram que a LM pode ser de grande importância na aprendizagem de uma LE por essa servir de base para o novo conhecimento que será trabalhado.

Isto é, conforme já discutido na literatura desse trabalho, pesquisas mais recentes, como as de Nogueira (2005), Quast (2003), Terra (2003) e Castro (2002), ao tratar da influência da LM na aprendizagem da LE, com base nos pressupostos vygotskianos, focam a dimensão social do processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva sociocultural. Vygotsky (1934/2005) menciona que ao aprendermos uma LE já temos o domínio de nossa língua mãe, o que possibilita transferirmos para a outra língua o que já temos internalizado na LM.

Alguns aspectos negativos foram também mencionados por parte dos alunos (seis) ao responderem sobre o trabalho por meio dessa unidade didática, como por exemplo, dificuldades relacionadas à aula e às atividades em si, de acordo com os seguintes enunciados:

- *“O pessoal fica bagunçando” (A1);*
- *“Demora muito para produzir as notícias” (A2);*
- *“Mais difícil porque tivemos que fazer nossas próprias notícias e por falta de tempo teve que ser diretamente em inglês” (A14).*

Ou ainda a preferência pelo livro didático ao invés das atividades propostas:

- *“O livro é mais simples, vai por partes e lá também tem textos” (A10);*
- *“Prefiro os livros porque eu tenho mais facilidade” (A12);*
- *“Prefiro o livro pois tem mais coisas para aprender” (A15);*

No entanto, além das contribuições dessa proposta de ensino com base em gêneros textuais, mencionadas anteriormente, as diversas respostas dos alunos (dez) revelaram que por meio da produção de uma notícia em LI foi possível aprender sobre essa língua, tanto em relação ao vocabulário:

- *“Você aprende mais e eu conheci mais vocabulário” (A13);*
- *“Apreendi novas palavras” (A4);*

quanto em relação à habilidade comunicativa da escrita:

- *“É um bom começo, vou me lembrar e saber no futuro a escrever uma notícia em inglês” (A3);*
- *“Complicado, mas legal. Assim aprendemos mais rápido como escrever em inglês” (A9).*

Isso mostra que muitos alunos perceberam que o trabalho com gêneros textuais é uma maneira de aprender a língua em questão, apesar de não seguir a mesma seqüência das unidades de um livro didático, o que para eles parece ser fator positivo.

Esse desenvolvimento da aprendizagem do inglês por meio do trabalho com o gênero textual notícia foi também mencionado por mim, no diário que diz respeito à última aula trabalhada, na qual os alunos refizeram suas produções:

Durante a aula os grupos fizeram perguntas relacionadas a vocabulário, mas já foram em bem menor quantidade se comparadas com as perguntas das duas produções anteriores. Percebi, com entusiasmo, que todos os alunos participaram dessa última etapa com muita vontade, e as idéias para corrigir ou acrescentar algo a mais nas notícias apareciam com maior naturalidade e os grupos já as escreviam em inglês com maior segurança.

Um último item a ser observado ainda em relação à percepção dos alunos sobre sua própria aprendizagem, diz respeito ao gênero textual notícia, trabalhado nessa unidade didática, uma vez que ao responder sobre o que aprenderam alguns alunos assim se manifestaram:

- “*O processo passo a passo de uma notícia*” (A2);
- “*A escrever uma notícia inteira em inglês sem nenhuma palavra em português*” (A9);
- “*... como interpretar uma notícia e produzi-la*” (A13);
- “*Produzir uma notícia em inglês*” (A3, A4).

Em resumo, as percepções dos alunos nesse último momento do desenvolvimento da unidade didática proposta nesta pesquisa, mostram que embora alguns alunos (seis) tenham apontado certos aspectos negativos relacionados às atividades em si ou à própria aula, ou mesmo tenham mostrado preferência pelo livro didático, a grande maioria dos alunos (doze) apontou contribuições dadas por essa proposta de ensino, destacando a maneira diferente de aprender o inglês, bem como a relevância das atividades em LM contribuindo para a compreensão dos exercícios realizados posteriormente. Além disso, os alunos enfocaram aspectos relacionados à aprendizagem da língua em si, como vocabulário e escrita, e à aprendizagem do gênero textual notícia.

O quadro abaixo sintetiza a avaliação final da proposta de ensino desenvolvida na presente pesquisa, obtida por meio da análise das respostas dos alunos nesse último momento da realização da unidade didática.

A avaliação final desta proposta de ensino:

- Contribuições: uma maneira diferente de aprender o inglês; a LM como mediadora do processo de aprendizagem do inglês; aspectos relacionados à aprendizagem da língua: vocabulário, produção escrita, gênero textual em questão;
- Desvantagens: indisciplina, pouco tempo para a produção em inglês, mais complicada que o livro didático;

Quadro 9: A avaliação final da proposta de ensino.

A seguir apresento a discussão da análise das produções escritas finais dos alunos, buscando verificar quais resultados podem ser observados no processo de aprendizagem da LI por meio do gênero textual notícia.

3.2 A aprendizagem dos alunos

Nesta seção do presente capítulo serão discutidos os resultados referentes à aprendizagem dos alunos, como vista por meio de suas quatro produções escritas realizadas em grupo, aqui denominadas notícia 1 (N1), notícia 2 (N2), notícia 3 (N3) e notícia 4 (N4). A aprendizagem dos alunos foi analisada em relação ao desenvolvimento das três capacidades de linguagem envolvidas no momento de leitura/produção de qualquer texto: a capacidade de ação, a capacidade discursiva, e a capacidade lingüístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), conforme já mencionado na metodologia deste trabalho. Sendo assim, esta seção é organizada também a partir dessas três capacidades.

3.2.1 A capacidade de ação

Os resultados da presente pesquisa revelam que os alunos se apropriaram da LE considerando sua função social em um dado momento e contexto históricos, conforme mencionado pelos PCN-LE. Isto é, engajados em suas produções escritas, os alunos mobilizaram a sua capacidade de ação, ou seja, as representações do produtor sobre o contexto de produção, conforme mencionado por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que eles consideraram os destinatários das suas notícias, no caso, as pessoas envolvidas na comunidade escolar – alunos, pais, professores, diretores. Além disso, ao relatarem em detalhes os acontecimentos do evento presenciado, os alunos que produziram esses textos

posicionaram-se como repórteres, assumindo a função de noticiar um determinado evento ocorrido.

É importante salientar que essas produções foram realizadas na última etapa do desenvolvimento da unidade didática, já descrita neste trabalho, e teve como objetivo principal dar aos alunos a oportunidade de trazer para a concretude da prática (VYGOTSKY 1934/2005, p. 145) o conhecimento anteriormente trabalhado por meio de leituras e realização de exercícios que diziam respeito ao gênero textual notícia em LI.

Reiterando o que está na metodologia do presente trabalho, para a realização dessas produções finais, foi pedido aos alunos que considerassem o contexto de produção de uma notícia. Para tanto, uma vez que o objetivo dessas produções era noticiar um evento cultural que ocorreria na escola dentro de algumas semanas, no qual os trabalhos feitos pelos próprios alunos seriam expostos, eu (professora-pesquisadora) pedi, primeiramente, para que os alunos observassem e fizessem anotações sobre as suas percepções em relação a esse evento cultural. Além disso, os alunos deveriam entrevistar as pessoas presentes no evento para colher opiniões diversificadas.

Também, é importante reiterar que, como uma próxima etapa, eu pedi para que os alunos, em sala de aula, e reunidos em seus grupos, escrevessem uma notícia em inglês sobre esse evento, com base nas anotações e entrevistas por eles realizadas, e considerando também tudo o que já havia sido trabalhado em sala de aula a respeito do gênero notícia. Eu disse também aos alunos que tais notícias seriam divulgadas na página da Internet da escola para que todas as pessoas da comunidade escolar tivessem acesso. Essas atitudes tornam-se relevantes por mostrarem tanto o papel do professor na condução das atividades a serem realizadas pelos alunos, quanto o papel da própria atividade que leva esses alunos a um dado tipo de ação.

Portanto, considerando todo o exposto acima, torna-se perceptível que o trabalho com o gênero notícia permitiu a esses alunos transpor os limites do contexto físico da produção escrita, alcançando o contexto sociosubjetivo (BRONCKART, 1999) e nesse, encontrando o lugar social e atuando como repórteres (posição social do emissor), escrevendo para a comunidade escolar em geral (posição social do receptor), com o intuito de noticiar um evento ocorrido buscando formar opiniões (objetivo da interação). Sendo assim, ao produzir essas notícias em inglês, os alunos deram aos seus textos uma real função social, conforme exemplificado no quadro abaixo:

Contexto físico da produção		Contexto sociosubjetivo da produção	
<i>Local de produção</i>	Sala de aula da escola.	<i>Lugar social</i>	Comunidade escolar. Alunos que assumem o papel de repórter para relatar um fato por meio da mídia (página da Internet) à comunidade escolar como um todo.
<i>Emissores</i>	Alunos de 13 ou 14 anos de idade.	<i>Posição social dos emissores</i>	Repórteres.
<i>Receptor</i>	Professora.	<i>Posição social dos receptores</i>	Os próprios colegas de sala, pais de alunos, professores, a diretoria da escola, ou seja, a comunidade escolar em geral.
<i>Momento</i>	Duas aulas de inglês, com duração de 50 minutos cada.	<i>Objetivo</i>	Noticiar o evento ocorrido não apenas para informar, mas também para formar opiniões relacionadas à estrutura, à organização e à participação das pessoas nesse determinado evento.

Quadro 10: O contexto de produção do texto, exemplificado à luz de Bronckart (1999).

3.2.2 A capacidade discursiva

No que diz respeito à capacidade discursiva, grande parte dos alunos parece ter aprendido como o gênero notícia é organizado, ou seja, quais são as partes que o compõem, a que tipo de discurso esse gênero faz parte e, conseqüentemente quais são as suas seqüências

predominantes (BRONCKART, 1999). A seguir, esses aspectos serão discutidos de acordo com os resultados apresentados pelas produções escritas discentes.

3.2.2.1 As partes composicionais da notícia

Muitos alunos aprenderam as partes que compõem um texto do gênero notícia, que são, conforme mencionado por Lage (1996), o título, o lide e a documentação. Os resultados desta pesquisa mostraram algumas semelhanças e diferenças existentes nas quatro produções discentes considerando as suas partes composicionais.

No que diz respeito ao título, foi evidenciado que esse fez parte de todas as notícias produzidas, e são bastante semelhantes, ou até mesmo idênticos, o que pode se dever ao fato de todas as notícias estarem relatando o mesmo evento.

Notei também que os alunos puderam perceber a função do título de uma notícia que é o de identificar, em palavras ou frases, o conteúdo da mesma, conforme mencionado por Lage (1996), e trabalhado durante o desenvolvimento da unidade didática. Dessa forma os alunos colocaram como título de suas produções o nome do evento cultural noticiado de diferentes maneiras: *2nd Expo Life*” (N1, N2, N4), *“Second expo life at Colégio São José”* (N3), títulos esses que demonstraram algumas características comuns aos títulos de notícias, conforme colocado por Martins Filho (1997), e observado em vários exemplos de notícias trabalhadas durante o desenvolvimento da unidade didática: conter poucas palavras; anunciar a informação principal do texto; ser extraído do lide.

Em relação ao lide, uma outra parte constitutiva da notícia, observou-se que, conforme trabalhado com outras notícias em sala de aula, além de estar presente em todas as produções, apresentava as repostas às seguintes perguntas: o que, quem, quando, onde, como e por quê,

sendo essas informações essenciais que, de acordo com Martins Filho (1997), devem estar presentes nos lides para dar ao leitor o resumo da notícia.

Sendo assim, observei no lide das quatro produções analisadas: sobre o que se trata a notícia, “*2nd Expo Life*”; quando ocorreu, “*October 22nd*”; e onde foi realizada, “*São José school*”. Além disso, na N1 há uma informação complementar no lide que diz respeito ao conteúdo exposto no evento – “*where papers were done about equilibrium*”, e na N3 um detalhamento maior da data em que ocorreu o evento - “*On afternoon Saturday*”.

Um outro aspecto relacionado ao lide, mencionado na literatura do presente trabalho, diz respeito à sua ordenação específica. Segundo Lage (1993, p.31), o lide não deve começar pelo verbo, mas sim, pelo sintagma nominal ou circunstancial mais importante.

Assim, por exemplo, três das notícias produzidas pelos alunos confirmam a apropriação dessa regra, pois iniciam os lides por um sintagma nominal ou circunstancial: “*At Colégio São José...*” (N1); “*On afternoon Saturday...*” (N3); “*On October 22nd, 2005...*” (N4). Apenas uma das notícias teve o lide iniciado por um verbo: “*There was the second expo life...*”(N2). Isso mostra que apesar de não terem sido realizadas atividades enfocando esse aspecto específico, as leituras e as discussões realizadas em sala podem ter ressaltado essa questão, e, então, grande parte dos alunos pode escrever os lides de suas notícias observando esse aspecto característico do gênero trabalhado.

A documentação, que de acordo com Lage (1996), é complemento do lide, ou seja, uma parte da notícia que acrescenta informações ao lide, apresenta-se bastante diversificada nas quatro produções.

A documentação da N3, acrescenta várias informações ao lide, pois os alunos descreveram o evento mencionado no lide da notícia com mais detalhes, mencionando de que forma foi o envolvimento dos alunos, dos professores e das demais pessoas que visitaram o evento (“*In the rooms of 7th grade, the students were saying about physical and mental*

equilibrium. They were saying it with the feed pyramid, with all the feeds in their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school's commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition.”).

Já a N2 descreveu, na documentação da notícia, uma das salas do evento em particular, e também mencionou a movimentação de algumas pessoas presentes no evento (*“In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorate”*).

Na parte da documentação da N4, os alunos apenas mencionaram as atividades existentes no evento, bem como o local em que eles mesmos trabalharam (*“There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc. We work in the classroom at alimentation and pyramid of alimentation”*).

Por fim, na documentação da N1 há a descrição do movimento de algumas pessoas presentes no evento, bem como a menção a um teatro apresentado durante o evento (*“In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education”*).

Ainda em relação à documentação, verifiquei que os textos produzidos pelos alunos continham vozes distintas apresentadas por meio de comentários colocados em forma de citações diretas, havendo, dessa maneira, uma polifonia explícita (BRONCKART, 1999), o que deu maior veracidade às notícias, tornando-as mais instigantes para o leitor (BALTAR, 2004).

É importante ressaltar que esse aspecto foi bastante trabalhado em sala de aula durante o desenvolvimento da unidade didática e, com o objetivo de permitir aos alunos criarem seus textos polifônicos, ou seja, fazerem uso da presença de comentários nas suas notícias, é que

foi pedido para eles entrevistarem algumas pessoas presentes no evento noticiado, conforme já mencionado anteriormente.

Sendo assim, constatei que em duas das produções foram colocados comentários escritos da maneira pela qual trabalhamos durante as aulas. Na N1 há dois comentários feitos por alunos e um feito por uma mãe de aluno: *“I liked, but I think that could be better”, said Raissa, 7th grade student. “I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated”, said Lusia, student’s mother. “The classroom well decorated but it’s very hot”, said Amanda, 7th grade student.* Na N3 há um depoimento feito possivelmente por um professor, o qual os alunos chamaram de *“educative”*, e um feito por uma mãe de aluno: *“That’s great” – said and educative. “That’s best exposition of the school” – said a mother.*

Já na N2 não houve a presença de comentários, talvez pelo fato de os alunos não terem realizado entrevistas durante o evento, ou então, por eles não saberem como escrevê-los em inglês. E na N4, os comentários não foram colocados em forma de citações diretas, conforme foi estudado em sala de aula, mas sim por meio de itens: *“Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention. 2- I like weight”*. Isso mostra que o trabalho em sala de aula com a inserção de vozes, característica essa presente em textos do tipo de discurso narrativo, não foi suficiente, pois parte dos alunos (praticamente metade do grupo pesquisado) não soube gerenciar as vozes secundárias (BRONCKART, 1999) em seus textos, ou então, não compreendeu o caráter polifônico como característica do gênero notícia.

A partir dessa análise, concluí que os alunos apresentaram uma maior dificuldade para escrever o desenvolvimento da notícia. Isso pode se dever ao fato de essa parte do gênero exigir do aluno um maior domínio do idioma, ou seja, para que essa parte da notícia seja desenvolvida de maneira satisfatória, é necessário que o aluno tenha um bom engajamento discursivo, em outras palavras, tenha um certo domínio da língua como um todo para que possa expressar suas idéias de maneira coesa e coerente aos leitores.

O quadro abaixo sintetiza as partes que compõem as quatro produções escritas, partes essas que dizem respeito à capacidade discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) do gênero notícia.

	TÍTULO	LIDE	DOCUMENTAÇÃO	COMENTÁRIOS
N1	2 nd Expo Life	At Colégio São José there was the 2 nd Expo Life. On October 22 nd , where papers were done about equilibrium.	In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education.	“I liked, but I think that could be better”, said Raissa, 7 th grade student. “I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated”, said Lusía, student’s mother. “The classroom well decorated but it’s very hot”, said Amanda, 7 th grade student.
N2	2 nd Expo Life	There was the 2 nd expo life at São José school on October 22 nd .	In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorate.	XXXX
N3	Second expo life at Colégio São José	On afternoon Saturday, October 22 nd , 2005 was organized an exposition at São José school.	In the rooms of 7 th grade, the students were saying about physical and mental equilibrium. They were saying it with the feed pyramid, with all the feeds it their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school’s commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition.	“That’s great” – said and educative. “That’s best exposition of the school” – said a mother
N4	2 nd Expo Life	On October 22 nd , 2005 there were the 2 nd Expo Life at school.	There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc. We work in the classroom at alimentation and pyramid of alimentation.	Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention. 2- I like weight

Quadro 11: As partes composicionais das notícias produzidas.

3.2.2.2 O tipo de discurso e as seqüências

Os alunos parecem ter compreendido que o gênero textual notícia faz parte do tipo de discurso da narração, encontrando-se, predominantemente, no mundo do narrar autônomo.

(BRONCKART, 1999).

Essa afirmação justifica-se pelo fato dos conteúdos temáticos das notícias produzidas pelos alunos terem se referido a fatos passados, pois estavam noticiando um evento já ocorrido, ou seja, considerando o que foi proposto por Bronckart (1999) e explicado por Baltar (2004), já mencionado na literatura deste trabalho, as notícias produzidas pelos alunos encontram-se no mundo do narrar uma vez que as coordenadas gerais que organizam os textos são apresentadas de maneira disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem da qual fazem parte o produtor e o leitor do texto.

Essa disjunção está marcada nas quatro produções por uma origem espaço-temporal explícita: *At Colégio São José there was the 2nd Expo Life. On October 22nd,...*(N1); *There was the 2nd expo life at São José school on October 22nd* (N2); *On afternoon Saturday, October 22nd, 2005 was organized an exposition at São José school* (N3); *On October 22nd, 2005 there were the 2nd Expo Life at school* (N4).

Além disso, é perceptível que a N2 e a N3 permanecem autônomas em relação às instâncias de agentividade (BRONCKART, 1999), ou seja, não há menção direta aos agentes-produtores do texto. Já nas N1 e N4 é colocado o pronome “we”, o qual remete diretamente a quem produziu o texto. Esse aspecto será discutido mais adiante, quando tratarei dos aspectos lingüístico-discursivos presentes nas notícias.

Ainda considerando a capacidade discursiva, mais especificamente, as seqüências presentes no gênero em questão, observei que nas quatro notícias produzidas, houve a predominância do *script*, nomenclatura essa adotada por Bronckart (1999), que diz respeito à planificação dos segmentos da seqüência narrativa, ou seja, os acontecimentos e as ações narradas nas quatro notícias analisadas seguem apenas uma ordem cronológica, não havendo um momento de tensão ou transformação, conforme ocorrem nos segmentos de uma seqüência narrativa. Cabe salientar que em várias das notícias lidas e trabalhadas em sala de aula, tanto em português, quanto em inglês, foi observado esse mesmo tipo de seqüência.

A seqüência descritiva também esteve presente nas produções analisadas, sendo essa empregada para detalhar elementos presentes no evento que está sendo relatado, procurando guiar o olhar de seus leitores. Isso vem ao encontro do fato, já apresentado na literatura do presente trabalho, de que a seqüência descritiva pode ter a função de uma seqüência articulada à seqüência principal de um texto (BALTAR, 2004).

O quadro a seguir mostra o *script*, como sendo a seqüência predominante nas notícias produzidas, e os trechos de seqüências descritivas – articuladas ao *script* - também possíveis de serem encontrados.

	<i>SCRIPT</i> : acontecimentos e eventos narrados em ordem cronológica, sem haver momentos de tensão ou transformação	SEQÜÊNCIAS DESCRITIVAS
N1	<i>At Colégio São José there was the 2nd Expo Life. On October, 22nd, where papers were done about equilibrium. In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education. We wish the exposition were better next time.</i>	<i>“...there were many people looking at the posters”</i> (descrição das ações das pessoas).
N2	<i>There was the 2nd expo-life at São José school on October 22nd. In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorated.</i>	<i>“In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music...”</i> (descrição da sala de aula). <i>“...people were arriving and leaving with enthusiasm...”</i> (descrição das ações das pessoas).
N3	<i>On afternoon Saturday, October 22nd, 2005 was organized an exposition at São José school. In the rooms of 7th grade, the students were saying about physical and mental equilibrium. They were saying it with the feed piramid, with all the feeds it their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school’s commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition. There were educative about the feed equilibrium. On Monday, the students were back to the daily routine classes.</i>	<i>“The people talked too much in the exposition”</i> (descrição das ações das pessoas).
N4	<i>On October 22nd, 2005there were the 2nd Expo Life at school. There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc. We work in the classroom at alimentation and pyramid of alimentation. The 2nd Expo Life it’s succeed. They good like.</i>	<i>“There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc”</i> (descrição do evento)

Quadro 12: As seqüências presentes nas notícias produzidas.

3.2.3 A capacidade lingüístico-discursiva

Os resultados da presente pesquisa mostraram que a capacidade lingüístico-discursiva parece ter sido mobilizada pelos alunos ao produzirem os seus textos, pois elementos lingüísticos comumente encontrados no gênero textual notícia foram por eles empregados em suas produções. Reiterando o que já foi explicitado na metodologia deste trabalho, o levantamento desses elementos lingüísticos para a análise das produções discentes foi realizado por meio de uma análise criteriosa de vários exemplares de textos do gênero notícia.

Dessa forma, observei primeiramente, nas notícias produzidas pelos alunos, o uso da voz passiva com o objetivo de enfatizar as ações envolvidas para a realização do evento: “*where papers were done about equilibrium*” (N1); “*...was organized an exposition at São José school*” (N3), e em alguns outros momentos, o uso da voz ativa para enfatizar os responsáveis pelas ações, como por exemplo: a) os alunos: “*...the students were saying about physical and mental equilibrium*” (N3); b) os professores: “*...the teachers were working much...*” (N3); c) as pessoas presentes no evento: “*there were many people looking at the posters*” (N1), “*people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing*” (N2), “*The people talked too much in the exposition*” (N3).

Em relação à coesão verbal, percebi a predominância de verbos no passado, uma vez que os alunos estavam noticiando um fato já ocorrido: *were; there was; there were; made; talked; went; said; liked*.

Um outro item a ser mencionado, está relacionado à coesão nominal presente nos textos, mais especificamente, no que diz respeito à ausência do uso de pronomes na primeira pessoa do singular e do plural. Verifiquei que duas produções (N2 e N3) não empregaram, em momento algum, esses pronomes, usando nomes e pronomes relacionados à terceira pessoa do singular e do plural: *people, classroom* (N2); *the students, they, their, the teachers, that* (N3).

No entanto, nas outras duas produções (N1 e N4), apesar de terem sido empregados pronomes relacionados à terceira pessoa do singular e do plural, houve também o uso da primeira pessoa do plural: *we*.

Esse aspecto torna-se importante, considerando que o gênero textual notícia faz parte do tipo de discurso narrativo, em cujos textos, como já explicado na literatura do presente trabalho, não é comum haver menção nem ao produtor do texto, nem aos destinatários, por serem textos predominantemente autônomos (BRONCKART, 1999).

Em relação a essa questão, acredito que, apesar de terem sido realizadas várias leituras de notícias em sala de aula enfocando o distanciamento do escritor em relação ao seu texto, eu deveria ter também trabalhado esse aspecto lingüístico tão relevante à produção do gênero em questão por meio de exercícios que focassem o tipo de discurso narrativo. Essa afirmação justifica-se por meio dos dados analisados, pois alguns dos alunos se colocaram no texto de maneira direta ao mencionar sua opinião (N1) e sua participação no evento (N4), fato esse que não ocorre em textos do gênero notícia, uma vez que esse gênero faz parte do tipo de discurso da narração e que, portanto, de acordo com Bronckart (1999), é predominantemente autônomo, ou seja, as instâncias de agentividade (produtor e leitor) não são colocadas, a menos de maneira explícita, nos textos.

Um último aspecto a ser aqui mencionado diz respeito à coerência pragmática das notícias produzidas, mais especificamente, a um dos aspectos dos mecanismos enunciativos: a distribuição das vozes (BRONCKART, 1999).

Conforme já mencionado anteriormente na presente análise, dois grupos gerenciaram bem a inserção de vozes secundárias em seus textos, ou seja, empregaram vozes sociais (BRONCKART, 1999) sendo essas vozes de personagens mencionadas com o intuito de avaliar alguns aspectos relacionados ao evento relatado pelos alunos. Na N1, por exemplo há a inserção de três vozes sociais: *“I liked, but I think that could be better”, said Raissa, 7th*

grade student. (voz de uma aluna); *“I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated”*, said Lusía, student’s mother. (voz de uma mãe de aluna); *“The classroom well decorated but it’s very hot”*, said Amanda, 7th grade student. (voz de uma outra aluna). Na N3 há a inserção de duas vozes, sendo uma delas possivelmente de um professor, o qual os alunos chamaram de *“educative”*, e outra de uma mãe de aluno: *“That’s great” – said and educative* (voz do professor); *“That’s best exposition of the school” – said a mother* (voz da mãe de aluno).

Já na N2 não houve a inserção de vozes secundárias, e na N4 os alunos inseriram vozes, mas não souberam estruturá-las em forma de citações diretas, conforme trabalhado em sala de aula, e também não citaram de eram as respectivas vozes, escrevendo-as da seguinte maneira: *“Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention. 2- I like weight”*.

Sendo assim, notei que o processo de inserção de vozes nas notícias em inglês não foi compreendido por todos os alunos, acredito que as atividades relacionadas a esse aspecto desenvolvidas em sala de aula ainda não foram suficientes, mas penso que a idéia inicial já foi trabalhada, e como toda a aprendizagem se dá ao longo de um processo (VYGOTSKY, 1934/2005), é necessário que os alunos tenham mais oportunidades de trabalhar com textos envolvendo essa questão.

No quadro a seguir, sintetizo os aspectos relacionados à capacidade lingüístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), encontrados nas quatro produções escritas analisadas.

	N1	N2	N3	N4
Foco na ação	<i>"...where papers were done..."</i>	XXXX	<i>"...was organized an exposition..."</i>	XXXX
Foco nos responsáveis pelas ações	<i>"...there were many people looking..."</i> <i>"...many people gave their opinion"</i>	<i>"...there were bladder, map, ..."</i> <i>"...people were arriving and leaving..."</i>	<i>"...the students were saying..."</i> <i>"...the teachers were working..."</i> <i>"The people talked about..."</i>	<i>"...there was a lot of entertainment..."</i> <i>"We work in the classroom..."</i>
Coesão verbal	<i>there was; there were; gave; were; said</i>	<i>there was; there were; were</i>	<i>was; were; drew; made; talked; said; there were; were</i>	<i>there were; there was</i>
Coesão nominal (3ª pessoa)	<i>papers; people; student; student's mother</i>	<i>classroom; people</i>	<i>rooms; students; they; teachers; people</i>	<i>They</i>
Coesão nominal (1ª pessoa)	<i>we</i>	XXXX	XXXX	<i>We</i>
Inserção de vozes	<i>"I liked, but I think that could be better", said Raissa, 7th grade student. (voz de uma aluna);</i> <i>"I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated", said Lusía, student's mother. (voz de uma mãe de aluna);</i> <i>"The classroom well decorated but it's very hot", said Amanda, 7th grade student. (voz de uma outra aluna).</i>	XXXX	<i>"That's great" – said and educative (voz do professor);</i> <i>"That's best exposition of the school" – said a mother (voz da mãe de aluno)</i>	<i>"Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention.</i> <i>2- I like weight".</i>

Quadro 13: Os elementos lingüístico-discursivos presentes nas produções.

Para finalizar o presente capítulo, apresento um quadro que tem como objetivo demonstrar todos os aspectos relacionados às três capacidades de linguagem - conforme mencionadas por Dolz e Schneuwly (2004): capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva – que estão presentes, ou não, nas quatro produções discentes analisadas nesta pesquisa.

CAPACIDADE DE AÇÃO				
CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO		CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO DA PRODUÇÃO		
<i>Local de produção</i>	Sala de aula da escola.	<i>Lugar social</i>	Comunidade escolar. Alunos que assumem o papel de repórter para relatar um fato por meio da mídia (página da Internet) à comunidade escolar como um todo.	
<i>Emissoras</i>	Alunos de 13 ou 14 anos de idade.	<i>Posição social dos emissores</i>	Repórteres.	
<i>Receptor</i>	Professora.	<i>Posição social dos receptores</i>	Os próprios colegas de sala, pais de alunos, professores, a diretoria da escola, ou seja, a comunidade escolar em geral.	
<i>Momento</i>	Duas aulas de inglês, com duração de 50 minutos cada..	<i>Objetivo</i>	Noticiar o evento ocorrido não apenas para informar, mas também para formar opiniões relacionadas à estrutura, à organização e à participação das pessoas nesse determinado evento.	
CAPACIDADE DISCURSIVA				
PARTES COMPOSICIONAIS				
	TÍTULO	LIDE	DOCUMENTAÇÃO	COMENTÁRIOS
N1	2 nd Expo Life	At Colégio São José there was the 2 nd Expo Life. On October 22 nd , where papers were done about equilibrium.	In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education.	“I liked, but I think that could be better”, said Raissa, 7 th grade student. “I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated”, said Lusía, student’s mother. “The classroom well decorated but it’s very hot”, said Amanda, 7 th grade student.
N2	2 nd Expo Life	There was the 2 nd expo life at São José school on October 22 nd .	In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorate.	XXXX
N3	Second expo life at Colégio São José	On afternoon Saturday, October 22 nd , 2005 was organized an exposition at São José school.	In the rooms of 7 th grade, the students were saying about physical and mental equilibrium. They were saying it with the feed pyramid, with all the feeds it their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school’s commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition.	“That’s great” – said and educative. “That’s best exposition of the school” – said a mother
N4	2 nd Expo Life	On October 22 nd , 2005 there were the 2 nd Expo Life at school.	There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc. We work in the classroom at alimentation and pyramid of alimentation.	Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention. 2- I like weight
SEQÜÊNCIAS				
	<i>SCRIPT</i> : acontecimentos e eventos narrados em ordem cronológica, sem haver momentos de tensão ou transformação		SEQÜÊNCIAS DESCRITIVAS	
N1	<i>At Colégio São José there was the 2nd Expo Life. On October, 22nd, where papers were done about equilibrium. In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education. We wish the exposition were better next time.</i>		“...there were many people looking at the posters” (descrição das ações das pessoas).	
N2	<i>There was the 2nd expo-life at São José school on October 22nd. In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorated.</i>		“In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music...” (descrição da sala de aula). “...people were arriving and leaving with enthusiasm...” (descrição das ações das pessoas).	
N3	<i>On afternoon Saturday, October 22nd, 2005 was organized an exposition at São José school. In the rooms of 7th grade, the students were saying about physical and mental equilibrium. They were saying it with the feed piramid, with all the feeds it their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school’s commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition. There were educative about the feed equilibrium. On Monday, the students were back to the daily routine classes.</i>		“The people talked too much in the exposition” (descrição das ações das pessoas).	
N4	<i>On October 22nd, 2005 there were the 2nd Expo Life at school. There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc. We work in the classroom at alimentation and pyramid of alimentation. The 2nd Expo Life it’s succeed. They good like.</i>		“There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc” (descrição do evento)	

CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA						
	FOCO NA AÇÃO	FOCO NOS RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	COESÃO VERBAL	COESÃO NOMINAL (3ª PESSOA)	COESÃO NOMINAL (1ª PESSOA)	INSERÇÃO DE VOZES
N1	"...where papers were done..."	"...there were many people looking..." "...many people gave their opinion"	there was; there were; gave; were; said	papers; people; student; student's mother	We	"I liked, but I think that could be better", said Raissa, 7 th grade student. (voz de uma aluna); "I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated", said Lusía, student's mother. (voz de uma mãe de aluna); "The classroom well decorated but it's very hot", said Amanda, 7 th grade student. (voz de uma outra aluna).
N2	xxxxx	"...there were bladder, map, ..." "...people were arriving and leaving..."	there was; there were; were	classroom; people	XXXXX	XXXXX
N3	"...was organized an exposition..."	"...the students were saying..." "...the teachers were working..." "The people talked about..."	was; were; drew; made; talked; said; there were; were	rooms; students; they; teachers; people	XXXXX	"That's great" – said and educative (voz do professor); "That's best exposition of the school" – said a mother (voz da mãe de aluno)
N4	xxxxx	"...there was a lot of entertainment..." "We work in the classroom..."	there were; there was	They	We	"Depoiment: 1- I like this pyramid of alimention. 2- I like weight".

Quadro 14: Síntese da análise das quatro produções discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final do presente trabalho, apresento, primeiramente, algumas das conclusões possíveis de serem observadas em relação ao que foi proposto por este trabalho, e relaciono-as com algumas das idéias vygotskianas. Em seguida discorro sobre as contribuições desta pesquisa tanto para a área de Linguística Aplicada, quanto para mim e para os outros professores de língua inglesa. Por fim, apresento algumas sugestões para futuras pesquisas relacionadas a este trabalho.

O primeiro objetivo proposto neste trabalho foi a verificação das percepções dos alunos em relação à sua própria aprendizagem da língua inglesa por meio de uma unidade didática com base no gênero textual notícia, e assim foi feito. Por meio das respostas dos alunos nos questionários analisados chegou-se às seguintes conclusões:

(a) Muitos alunos consideraram que a LM pode ser um instrumento mediador da aprendizagem da língua inglesa, uma vez que, como eles apontaram, as atividades em LM são mais fáceis de serem compreendidas, auxiliam na realização das atividades em inglês, e, no caso específico desta proposta de ensino, a LM facilitou a aprendizagem do gênero notícia no que diz respeito ao seu contexto de produção e à sua estrutura textual. Isso porque esses aspectos foram discutidos em sala de aula, com base em textos escritos em LM, o que propiciou a construção conjunta (professora e alunos) de alguns conceitos. É importante ressaltar que essa perspectiva positiva em relação ao papel da LM na aprendizagem da língua inglesa foi também notada nos diários por mim escritos ao observar as ações e reações dos alunos durante a realização da unidade didática proposta.

(b) Grande parte dos alunos mencionou que produzir um texto em inglês contribuiu para a aprendizagem dessa língua no que diz respeito à aquisição de vocabulário. Além dessa contribuição, a produção escrita permitiu aos alunos sentirem-se capazes de realizar um texto em outra língua e, no processo de escrita desse texto, alguns dos alunos puderam perceber a necessidade de um maior contato com textos em inglês para o aprimoramento de sua aprendizagem nessa língua. Alguns alunos também mencionaram que foi difícil produzir um texto em inglês devido à falta de domínio de vocabulário e estruturas da língua, dificuldade essa também observada por mim durante as aulas e registrada em meus diários.

(c) De acordo com as respostas dos alunos, os exercícios em inglês contribuíram para a aprendizagem de aspectos relacionados à estrutura da língua inglesa, como o uso apropriado da voz passiva e de alguns tempos verbais. Esses exercícios mostraram também que a falta de domínio de vocabulário e, conseqüentemente, a interpretação de texto são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem dessa língua.

(d) Vários alunos destacaram em suas respostas contribuições dadas por essa proposta de ensino, como por exemplo: a aprendizagem de aspectos relacionados à língua inglesa, sendo eles, vocabulário, produção escrita, gênero textual em questão; o trabalho em grupo como instrumento mediador do processo de aprendizagem, além de ter sido uma maneira diferente de aprender o inglês; e a necessidade, apontada pelos próprios alunos, de atividades que propiciem um maior contato com o inglês. Tais contribuições também foram mencionadas em meus diários.

Quanto ao segundo objetivo deste presente trabalho, que foi a observação dos possíveis resultados da aprendizagem dos alunos por meio desta proposta de ensino, alguns pontos puderam ser verificados:

a) A proposta desenvolvida com base no gênero notícia, permitiu aos alunos apropriar-se de aspectos da língua inglesa considerando situações reais de comunicação. Sendo assim,

ao produzir as notícias relacionadas a um evento ocorrido, do qual eles fizeram parte, os alunos assumiram a posição de repórter, relatando um fato à comunidade escolar, com o objetivo de formar opiniões relacionadas à estrutura, à organização e à participação das pessoas nesse evento.

b) O trabalho com um gênero textual específico, possibilitou aos alunos escreverem os seus textos em inglês considerando certos elementos estruturais. Dessa forma, ao analisar as produções dos alunos, pude perceber que todas elas eram compostas pelo título, lide e documentação, sendo essas as partes composicionais de textos do gênero notícia.

(c) A aprendizagem de aspectos lingüísticos da língua inglesa não deixou de acontecer, como pude observar pelo uso de certas estruturas nas notícias produzidas como, por exemplo: voz passiva, voz ativa, verbos no passado, nomes e pronomes em terceira pessoa. No entanto, essa aprendizagem aconteceu de maneira contextualizada, ou seja, os alunos possivelmente puderam perceber o porquê do uso de algumas determinadas estruturas da língua em certas produções, aprendizagem essa diferente do que ocorre no ensino tradicional da gramática do inglês, o qual aborda os elementos gramaticais da língua em tópicos seqüenciais, sem relação com o contexto real de uso dessa língua.

A discussão dos resultados obtidos por meio desta pesquisa permitiu verificar que os pressupostos teóricos vygotskianos fazem sentido no processo de ensino-aprendizagem como um todo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma língua estrangeira.

O papel da LM tido como instrumento mediador da aprendizagem da língua inglesa, conforme apontam os resultados deste trabalho, é mencionado por Vygotsky (1934/2005) ao afirmar que quando aprendemos uma LE já temos o domínio de nossa língua mãe, o que possibilita transferirmos para a outra língua o que já temos internalizado na LM.

Uma outra questão abordada por esse investigador diz respeito ao papel da linguagem na construção social do conhecimento, ou seja, a aprendizagem acontece por meio de

interações sociais. Dessa forma, esta pesquisa mostrou que o fato dos alunos trabalharem em grupo foi de grande importância, pois ao interagir socialmente os colegas de sala tornaram-se parceiros ou colaboradores, e permitiram que todos os participantes do processo aprendessem determinados conteúdos.

Pensando nas dificuldades encontradas pelos alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente, à questão da pouca familiaridade com o vocabulário da língua, novamente se encontra respaldo nas palavras de Vygotsky (1934/2005), ao afirmar que na aprendizagem de uma LE as formas mais elevadas da língua de desenvolvem antes dos aspectos fluentes e espontâneos, processo esse inverso à aprendizagem da LM.

Este trabalho deixa sua contribuição para a área de pesquisa em Linguística Aplicada por ter investigado o processo de aprendizagem da língua inglesa por meio de atividades didáticas desenvolvidas com o objetivo de contribuir para a formação crítica dos alunos, ou seja, preocupando-se com uma aprendizagem significativa para eles, a qual os possibilitem compreender e, conseqüentemente, agir no mundo em que vivem.

Entre as contribuições resultantes deste trabalho de pesquisa para mim e meus colegas, professores de língua inglesa, está a relevância de se trabalhar com produção escrita discente. Conforme apontado pelos PCN de língua inglesa e observado atualmente em aulas de inglês do ensino fundamental, como as minhas, por exemplo, a habilidade comunicativa da escrita é raramente trabalhada, uma vez que a prioridade é dada à leitura. No entanto este presente trabalho mostrou, por meio das percepções dos alunos e dos próprios resultados de aprendizagem, que é fundamental que o professor propicie condições para que os alunos produzam textos escritos em inglês, pois dessa forma os alunos podem perceber que são capazes de fazer uso efetivo dessa segunda língua em situações reais de comunicação.

Apesar de todos esses resultados positivos, no entanto, é importante apontar também que para o professor que muitas vezes leciona 40 horas semanais, quando não mais, pode ser extremamente difícil e desgastante produzir seu próprio material para todas as aulas que ministra. Assim, penso que, embora seja importante e necessário que o professor encontre maneiras de viabilizar a elaboração de materiais complementares ao livro didático utilizado em sala de aula, como mostraram os resultados desta pesquisa, pode ser igualmente importante encontrar formas de otimizar o uso do livro em sala de aula, contextualizando as atividades ali apresentadas, por exemplo, ou explorando a função social, ou os contextos de produção e circulação dos textos ali presentes, também por exemplo.

Como em qualquer pesquisa desta natureza, muitas outras interpretações e complementações podem ser feitas. Coloco a seguir algumas sugestões para futuras pesquisas, as quais surgiram de indagações ao longo da realização deste trabalho, mas que devido às restrições de tempo não foi possível respondê-las.

Seria interessante investigar qual é a percepção do professor em relação a uma determinada proposta de ensino a ser trabalhada, pois ao elaborá-la ou desenvolvê-la o professor cria certas expectativas que poderão ou não ser comprovadas, além de novas experiências e aprendizagens que possivelmente surgirão no decorrer do processo.

Uma outra questão diz respeito à elaboração de propostas de ensino diversificadas, sendo que se essas forem baseadas em gêneros textuais, há ainda mais o que se pesquisar, a caracterização desses gêneros. Tais pesquisas em muito contribuiriam para o trabalho dos professores de língua inglesa que possuem muita dificuldade em encontrar materiais relacionados aos mais diversos gêneros textuais.

Em relação a materiais didáticos, incluindo o próprio livro didático, acredito que ainda tenha muito a ser pesquisado. É preciso analisar o que existe, apontando quais são os seus

pontos positivos e negativos, bem como de que maneira poderiam ser modificados para que conseguissem atender de maneira mais satisfatória aos anseios de professores e alunos.

Enfim, meu trabalho está pronto, mas não terminado. Espero que ele seja apresentado ao mundo acadêmico para que possa ser questionado, criticado e complementado por outras pesquisas realizadas por mim e por outros colegas pesquisadores, para que dessa forma a Lingüística Aplicada continue se expandindo e trazendo cada vez mais contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. *Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa*. 2005. No prelo.

ADAM, J.M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab. Ling. Apl.* Campinas, Jan./Jun. 1994.

CARMAGNANI, A. M. G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal em sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes, 1995. p. 123-132

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: O papel da língua materna no processo. In: SILVA, E. R. da (Org.). *Texto e Ensino*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 149-159.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Transpondo as barreiras da língua materna na expressão oral (e escrita) em língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um Curso de Letras. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Novas Contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 67-89.

CASTRO, Solange T. Ricardo de; ROMERO, Tania Regina de Souza. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de; SILVA, Elisabeth Ramos da (Org.). *Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006. p. 125-148.

CAVALCANTI, Marilda C. Metodologia da pesquisa em lingüística aplicada. In: COLLINS, Heloisa (Org.). *Intercâmbio*. São Paulo: PUC, 1991. p.41-48.

COHEN, A.; LAURENCE, W. *Perspectives on Classrooms and Schools*. Great Britain: Cambridge University Press, 1981.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *L1 Co-construindo L2?* Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1996.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, vol.8, n.2. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas (ECUCAT), 2005. p. 181-196.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

GIORGI, A. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.

JOHN-STEINER, Vera. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). *Culture Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 348-371.

KAY, Heather; DUDLEY-EVANS, Tony. Genre: what teachers think. *ELT Journal*. vol. 52/4, october 1998.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analyses: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p.14-44.

LAGE, Nelson. *Estrutura da Notícia*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Editora Kaygangue, 2005. p.79-92

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.

LOUSADA, E. Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL. *Claritas*, n. 11. São Paulo: EDUC, 2005. p. 113-127.

LUSTOSA, Elias. *O texto da notícia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Editora Kaygangue, 2005. p.17-33.
- MARTINS FILHO, Luis Paulo. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo*. 3ª ed., revista e ampliada. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.
- MOITA LOPES, Luís P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2. São Paulo: PUC, 1994. p. 329-338.
- MOITA LOPES, Luís P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, Luís P. da. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. 2005. No prelo.
- NOGUEIRA, Andrea Patricia. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC, 2005.
- NORBERTO, Natalício. *Jornalismo para todos*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1969.
- QUAST, Karin. Língua materna e aprendizagem de línguas estrangeiras: recurso mediacional ou interferência. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Novas Contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 91-111.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPecialist*, vol. 25, n. 2. São Paulo: EDUC, 2004. p. 107-129.
- REYNOLDS, Mike. Genre Analysis: What is it and what can it do? *LABSA Journal*, vol. 2, n. 1, July 1998.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.
- STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p.71-94.

TERRA, Márcia Regina. *Inglês para hotelaria: Repensando as implicações e aplicações da Língua Materna na aprendizagem de Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. Taubaté: UNITAU, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANELATO, Vera Lúcia Tosetto. Um caminho na formação do leitor proficiente no gênero discursivo notícia na área de computação. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 159-179.

ANEXOS:

ANEXO I: A UNIDADE DIDÁTICA

ANEXO II: OS QUESTIONÁRIOS

ANEXO III: OS DIÁRIOS

ANEXO IV: AS PRODUÇÕES DISCENTES

ANEXO I

A UNIDADE DIDÁTICA

Atividade 1

- Os grupos responderão oralmente às seguintes questões:

1. Você gosta de ler?
2. Você prefere ler jornal ou revista? Por quê?
3. Qual revista você prefere ler? Por qual seção desta revista você se interessa mais?

Atividade 2

- Cada grupo receberá uma notícia em português (a página na qual se encontra a notícia será entregue aos alunos). As cinco notícias que serão distribuídas deverão ser retiradas de diversas revistas (Veja, Cláudia, Atrevida, ...)

- Observando as notícias os alunos responderão, oralmente, as questões:

1. Que texto é este?
2. Onde encontramos este texto?
3. Como este texto é produzido e veiculado na sociedade?
4. Quem escreve este texto?
5. Como o escritor consegue as informações para formar este texto?
6. Qual é a intenção do escritor ao elaborar este texto?
7. Para quem este texto é escrito?
8. Por que as pessoas lêem este texto?
9. Que tipo de informações procuramos encontrar neste texto?
10. Como este texto pode influenciar na sociedade?

- Durante a discussão, em português, destas questões, a professora deve enfatizar as diferenças existentes entre as revistas (público-alvo; temática; função).

Atividade 3

- Cada grupo analisará apenas o título da notícia “Disputa antecipada” (Veja; Novembro 2004), e receberá a folha abaixo:

Nome:

nº:

Data: ____/____/____

“Disputa antecipada” (Veja; Novembro 2004)

Responda as questões:

1. Sobre qual assunto você acha que é esta notícia?

2. Este título chamaria sua atenção, fazendo com que você se interessasse pela notícia?
Por quê?

3. Qual é a função do título em uma notícia?

Atividade 4

- Cada grupo analisará o *lide* da notícia “O game na berlinda”(Cláudia; Maio 2005), e receberá a folha abaixo:

Nome:	nº:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Data: ____ / ____ / ____

“O game na berlinda”(Cláudia; Maio 2005)

Toda notícia possui um tema, em geral, e um assunto específico relacionado a este tema. Lendo a primeira sentença desta notícia, responda:

1. Qual é o tema desta notícia?

2. Qual é o assunto desta notícia?

3. O que você espera ler nesta notícia?

Como pudemos observar, a(s) primeira(s) frase(s) da notícia traz a síntese do assunto abordado pela notícia. Esta parte da notícia é chamada de *lide*.

Atividade 5

- Cada grupo receberá, na íntegra, as notícias: “Disputa antecipada” (Veja; Novembro 2004) e “O game na berlinda” (Cláudia; Maio 2005), e irão compará-las:

Nome:

nº:

Data: ____/____/____

**“Disputa antecipada” (Veja; Novembro 2004) e
“O game na berlinda” (Cláudia; Maio 2005)**

Compare as informações contidas nas duas notícias e preencha a tabela abaixo:

	Disputa antecipada	O game na berlinda
1. Lide		
2. Tema		
3. Assunto		
4. Tipo de revista		
5. Público-alvo		
6. Objetivo		

Atividade 6

- Cada grupo receberá a folha abaixo para ser feita em casa:

Nome:

n°:

Data: ____/____/____

Escolha outras duas notícias de revistas que você tiver em casa. Traga-as na próxima aula junto com o quadro abaixo preenchido:

1. Título		
2. Lead		
3. Tema		
4. Assunto		
5. Tipo de revista		
6. Público-alvo		
7. Objetivo		

Primeira Produção

- Cada grupo escolherá um assunto sobre o qual escreverá uma notícia em **inglês**.

**a professora recordará com os alunos os conceitos já trabalhados: título, lide, bem como suas funções.*

Atividade 7

- Cada grupo receberá a notícia “DNA Rooted in the Web” (Newsweek; January 2005) e receberá a folha abaixo:

Nome:

nº:

Data: ____/____/____

* Leia a notícia “DNA Rooted in the Web” (Newsweek; January 2005) e responda as questões:

1. O que representa a gravura que aparece na notícia?

2. Pela leitura da manchete, sobre o que você supõe que é a notícia?

3. Há alguma relação entre a gravura e a manchete do texto? Qual?

4. Copie do texto as palavras cognatas que você encontrar.

5. Copie do texto as palavras que você já conhece o significado em português.

6. Através da leitura das primeiras duas frases (do *lide*), o que você espera ler nesta notícia?

** A professora explicará, nesta atividade, que as palavras cognatas ajudam a compreender um texto em inglês.*

Atividade 8

- Cada grupo receberá a notícia “THREATS An Eye on Lasers” (Newsweek; January 2005), e receberá a folha abaixo:

Nome:

n°:

Data: ____/____/____

* Leia a notícia “THREATS An Eye on Lasers” (Newsweek; January 2005) e responda as questões:

1. Sobre o que fala esta notícia?

2. Através de quais partes da notícia você descobriu a resposta da questão anterior?

3. As notícias “DNA” e “Threats” foram encontradas na revista *Newsweek*. Na sua opinião, qual é o público-alvo desta revista? Como você chegou a esta conclusão?

4. Qual(s) revista(s) encontrada(s) aqui no Brasil você acha que corresponderia a revista *Newsweek*? Por que?

A função de cada parte da notícia de revista impõe marcas na linguagem. Vejam os exemplos:

Título:

No verbs	Simple Present
	Where's the beef? (Seventeen; January 2001)
	Mum: no show (People; March 2005)
THREATS An Eye on Lasers (Newsweek; January 2005)	
O game na berlinda (Cláudia; Maio 2005)	
Disputa antecipada (Veja; Dezembro 2004)	

Lide: primeira(s) frase(s) da notícia:

Simple Present
In the Zamfara region of Nigéria, it's illegal to engage in premarital sex and offenders are prosecuted. (Cruel and unusual. Seventeen; January 2001)
Ever wonder if you if you're really descended from royalty? One way to find out is to join existing DNA projects that allow you to compare genes with people of the same surname. (DNA Rooted in the Web. Newsweek; January 2005)
Boa notícia para quem encara o jogo eletrônico como um inimigo: ele pode , sim, ser educativo. (O game na berlinda. Cláudia; Maio 2005)
Simple Past / Present Perfect
A series of mysterious incidents in which powerful laser beams were flashed into the cockpits of low – flying passengers planes has jolted the air – travel system. (THEATS An Eye on Lasers. Newsweek; January 2005)

Comentários de especialistas no assunto abordado pela notícia (encontrados em grande parte das notícias de revista):

Future / Present / Past
Obs: O nome e a função do comentarista são citados.
“The Queen will not be attending the civil ceremony because she is aware that the prince of Wales and Camilla Parker Bowles want to keep the ceremony low-key”, a <u>Buckingham Palace spokeswoman</u> announced Feb.22. (Mum: no show. People; March 2005)
Message has shown similar effects for leukemia and HIV, says <u>Hernandez-Reif</u> ,...(Hernandez-Reif is a <u>psychologist at the Touch Reaserch Institutes at the University of Miami School of Medicine</u> – citado anteriormente na notícia). (Message Boon. Allure; April 2005)
Palavra da <u>pedagoga Silvia Fichmann, coordenadora do laboratório ...</u> , da USP: “O videogame desenvolve o raciocínio, a atenção, a coordenação e a capacidade de resolver problemas.[...]” (O game na berlinda. Cláudia; Maio 2005)

Desenvolvimento da notícia

Voz Passiva
“...after being checked into and released from a hospital for dehydration.” (Jessica visits the hospital. People; March, 2005)
“ Students who are observed getting up close and personal on the dance floor will be suspended from all future dances and their parents will be contacted .” (Busted moves. Seventeen; January, 2001)

Atividade 10

I) Leia a **Notícia A** e faça os exercícios abaixo:

a) Em qual tempo verbal encontra-se a maioria dos verbos nesta notícia:

() Present

() Past

() Future

b) Copie três dos verbos encontrados na notícia e que estão no tempo verbal predominante:

1) _____

2) _____

3) _____

c) Crie uma frase para cada um dos verbos que você copiou no exercício anterior:

1) _____.

2) _____.

3) _____.

II) Leia a **Notícia B** com atenção e faça os exercícios abaixo:

a) Copie do texto a frase que contém a **voz passiva**.

_____.

b) Porque você acha que a voz passiva foi usada nesta frase?

_____.

Copie do texto os dois comentários existentes bem como quem os fez.

1) _____

Quem? _____

2) _____

Quem? _____

Atividade 11

- a) Leia o texto abaixo e sublinhe os verbos que estiverem na **voz passiva**.

A DRIVER has been sent to jail for 90 days for driving with excess alcohol.

Graham Smith, 29, of North Street, Barton, was stooped by police officers near his home cast November and was found to have drunk almost twice the legal limit for drivers. Didcot magistrates heard on Thursday.

He was caught by police during a routine speed check in Wantage Road, Barton.

- b) Quais são as duas regras que melhor explicam o uso da voz passiva. Marque um X:

- () We use passives when we are interested in **what happens**, not **who it happens**.
() We use passives in **formal** style and actives in **informal** style.
() We use passives when we are interested in **who makes it happens**, not **what happens**.
() Passive is common when we are thinking about **what is done** to the person or thing that we are interested in, not about **what he/she/it does**.

Atividade 12

Os trechos abaixo são “lides” retirados de notícias de revistas. Complete o primeiro “lide” com verbos no *Simple Present*, e o segundo com verbos no *Simple Past*:

- 1) Britney Spears _____ (to be) determined to make her husband, Kevin Federline, a major star, even if she _____ (to have) to rely on Madonna to help her out. (“Britney asks Madonna to make Kevin a star”. In touch; June 2005)
- 2) Katie’s parents, Kathy and Martin Holmes, _____ (to be) initially delighted that their daughter, who _____ (to call) off her engagement to actor Chris Klein in March, had found love with Tom. (“Nicole’s not the only one who’s concerned”. In touch; June 2005)

Produção Final

- 1) Pedir para os alunos observarem e anotarem os detalhes da Amostra Cultural que acontecerá na escola, e também fazerem pequenas entrevistas com participantes da Amostra (alunos, professores, comunidade em geral);
- 2) Em sala, pedir para os grupos escreverem o lide de suas notícias e, em seguida, desenvolverem a notícia propriamente dita observando as anotações e entrevistas feitas durante a Amostra Cultural e, por último, criar o título para a notícia;
- 3) A correção será feita pela professora, contendo comentários e sugestões para que a notícia possa ser melhor escrita;
- 4) Na aula seguinte, os grupos deverão reescrever as notícias, formando assim, a versão final das mesmas;
- 5) A divulgação das notícias ocorrerá na página da Internet da escola.

ANEXO II

OS QUESTIONÁRIOS

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 16/08/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) O que você achou desta primeira discussão?

2) O que você achou dela ser em português?

3) O que você achou das perguntas feitas até agora? Por quê?

4) Você teve alguma dificuldade em responder as perguntas propostas? Quais dificuldades?

5) Você acha que o fato de as perguntas serem em português facilitará na hora de fazer as atividades em inglês? Por quê?

6) O que aprendi em relação às notícias de revista? Dê exemplos:

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 30/08/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) O que você achou das atividades de hoje?

2) O que você achou delas serem em português?

3) Em relação aos exercícios feitos até agora, você teve:

 Nenhuma dificuldade em fazê-los pouca dificuldade em fazê-los Média dificuldade em fazê-los Muita dificuldade em fazê-los

Por quê?

5) Você acha que o fato das atividades serem em português facilitará na hora de fazer as atividades em inglês? Por quê?

6) O que você aprendeu na aula de hoje?

7) De qual (s) atividade (s) você mais gostou? Por quê?

8) De qual (s) atividade (s) você menos gostou? Por quê?

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 13/09/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) Como você se sentiu ao produzir uma notícia em inglês?

2) Quais foram suas maiores dificuldades?

3) O que você aprendeu na aula de hoje?

4) O que você acha que falta aprender para facilitar a produção de uma notícia em inglês?

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 27/09/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) Como você se sentiu ao ler duas notícias em inglês?

2) Em relação aos exercícios feitos até agora, você teve:

- Nenhuma dificuldade em fazê-los
- pouca dificuldade em fazê-los
- Média dificuldade em fazê-los
- Muita dificuldade em fazê-los

Por quê?

3) O que você aprendeu na aula de hoje?

4) Qual (s) atividade (s) você considerou mais difícil? Por quê?

5) Qual (s) atividade (s) você considerou mais fácil? Por quê?

6) O que você acha que poderia ser trabalhado na aula para facilitar sua compreensão ao ler notícias em inglês?

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 11/10/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) O que você achou da aula de hoje?

2) Como os exercícios trabalhados na aula de hoje poderão te ajudar a escrever uma notícia em inglês?

3) Em relação aos exercícios feitos até agora, você teve:

 Nenhuma dificuldade em fazê-los Pouca dificuldade em fazê-los Média dificuldade em fazê-los Muita dificuldade em fazê-los

Por quê?

4) O que você aprendeu na aula de hoje?

5) Qual (s) atividade (s) você considerou mais difícil? Por quê?

6) Qual (s) atividade (s) você considerou mais fácil? Por quê?

Questionário respondido pelos alunos, individualmente, em 08/11/2005

Nome: _____ nº.: _____ Data: _____

1) Como foi para você escrever uma notícia em inglês? Justifique sua resposta.

2) O que você aprendeu na aula de hoje?

3) Agora, ao final do nosso trabalho, o que você achou das primeiras atividades realizadas, que foram em português?

4) Como foi para você aprender inglês por meio da produção de uma notícia?

5) Na sua opinião, esta forma de trabalho é mais ou menos interessante do que aquela que você costuma trabalhar nas aulas de inglês? Por quê?

ANEXO III

OS DIÁRIOS

Taubaté, 16 de agosto de 2005.

Hoje ministrei uma aula de 50 minutos, com a presença de 19 alunos em um total de 22 alunos, 4 estavam ausentes. O objetivo geral da aula foi estabelecer uma primeira discussão com os alunos sobre o gênero textual notícia de revista. Para tanto, eu pedi para que os alunos se dividissem em 5 grupos de 4 ou 5 alunos cada, por acreditar que o trabalho em grupo permite que os alunos troquem mais informações entre si e discutam melhor sobre as divergências de opiniões. Ao iniciar a divisão em grupos os alunos pediram para formar 4 grupos, devido a maior afinidade entre os alunos, concordei, formaram-se, então, 2 grupos com 6 integrantes cada e 2 grupos com 5. Tive problemas apenas com um aluno, que por sinal estava ausente naquele dia e nenhum dos grupos o queriam como componente, acredito que é por se tratar de um aluno que começou a estudar nesta escola há um mês atrás e, segundo os outros alunos, ele não participa bem de atividades em grupo. Através de um diálogo com a classe convenci-os de aceitar o colega em um dos grupos, acredito que o argumento mais forte que usei foi a questão da nota, pois disse a eles que receberiam notas individuais, eu não avaliarei o grupo como um todo, mas sim a participação de cada integrante.

Para dar início às atividades, entreguei uma página de revistas diferentes contendo notícias com temas também diferentes a cada um dos grupos. Escolhi trabalhar com notícias diversificadas considerando Lopes-Rossi que diz que no módulo de leitura é importante discutir com os alunos as condições de produção e circulação do gênero escolhido através de vários exemplos. Iniciei, então, uma discussão tendo como primeiro objetivo fazer o reconhecimento do gênero, através de perguntas como: *Você gosta de ler?*; *Você gosta de ler revistas?*; *Por quais sessões de uma revista você se interessa?*, recebi respostas como: " *Só leio o perfil das pessoas no ORKUT*"; " *Leio o que vai acontecer na novela no computador*". Por este início levantei a hipótese de que o trabalho com o gênero a que estou me propondo realizar será uma tarefa difícil, uma vez que pude constatar que os alunos não estão tendo o hábito nem mesmo de ler textos em sua língua materna, o que dirá em língua estrangeira.

Em seguida comecei a fazer perguntas mais relacionadas ao gênero, com o objetivo de fazer com que os alunos reconhecessem as características discursivas do gênero pedindo para que cada grupo respondesse de acordo com a notícia que estava com eles perguntas como: *Que tipo de texto é este?*; *Quem lê este tipo de texto?*; *Quem escreveu?*; *Para quem foi escrito?*; *Qual é o objetivo desse texto?*, perguntas estas sugeridas nas propostas de Lopes-Rossi e Ramos. Alguns alunos ficaram confusos em relação ao tipo de texto, dizendo ser " *economia*", " *política*", expliquei então a questão do tema de cada notícia. Ao responder sobre o objetivo do texto um aluno disse: " *Esta revista é só fofoca, nada interessante*". Através das minhas perguntas e as respostas dos alunos, pude elaborar juntamente com eles conceitos relacionados à notícia como: tema; assunto; público-alvo. Durante esta discussão aproveitei para falar com os alunos da diferença entre as notícias de revista e jornal, dizendo a eles que as notícias de revista costumam ser mais curtas e não relatam fatos que aconteceram necessariamente no dia anterior, houve comentários como: " *Ler revista já é chato, imagina ler jornal...*".

A aula já estava para terminar, então passei o questionário e pedi para que eles me entregassem no dia seguinte, expliquei a importância do questionário, dizendo a eles que gostaria que fossem sinceros nas respostas e que tentassem esclarecer da melhor maneira possível suas opiniões.

Ao refletir sobre a aula, cheguei a conclusão de que foi uma aula bastante produtiva e que despertou muito a atenção dos alunos, talvez por eles não estarem acostumados a discutir durante as aulas, pelo menos nas minhas aulas nunca havia realizado uma atividade sequer com o intuito de ouvir o que os alunos pensam e assim construir conceitos através da interação professor/aluno. No início da aula estava um pouco tensa e, pela própria agitação da sala, várias vezes tive que parar a aula para chamar a atenção dos grupos, pedindo para que se concentrassem na discussão e não se dispersassem em atividades paralelas. Ao decorrer da aula pude notar a empolgação dos alunos e a vontade de falar, mesmo aqueles alunos mais quietos se manifestaram algumas vezes.

Acredito que atingi o objetivo da aula, uma vez que pude perceber, através da discussão, que os alunos foram capazes de reconhecer o gênero notícia de revista e apropriar-se de algumas de suas características discursivas.

Uma outra forma de dar esta aula seguindo o mesmo objetivo seria dar as perguntas por escrito, pedindo para que eles respondessem também por escrito, ou então, passar os conceitos que foram trabalhados na lousa pedindo para que copiassem, seguindo uma metodologia mais tradicional. Acredito, no entanto, que esta nova maneira de dar aula é mais interessante para os alunos e espero que eles consigam trabalhar com o "novo" aproveitando o máximo possível das aulas.

Taubaté, 30 de agosto de 2005.

Hoje ministrei duas aulas de 50 minutos cada, com a presença dos 22 alunos da sala. O objetivo da aula foi fazer com que os alunos reconhecessem as principais características discursivas do gênero notícia, sendo elas: manchete; lide; tema; assunto. Para tanto, entreguei, primeiramente, aos alunos uma página da revista *Veja* com uma das notícias apenas com a manchete possível de ser lida. A partir desta notícia os alunos responderam por escrito algumas questões que levaram à discussão sobre o que é a manchete bem como qual é a sua função na notícia. A próxima atividade constou de uma página da revista *Cláudia*, contendo uma das notícias com apenas o lide possível de ser lido. Os alunos responderam por escrito questões a cerca do lide, envolvendo também tema e assunto da notícia. Após as respostas, discutimos sobre o que era o lide e qual é a sua função na notícia. É importante salientar que eu recolhi as respostas dadas pelos grupos ao final de cada atividade e depois comentei com eles as respostas e expliquei o que era a manchete, o lide, o tema e o assunto, portanto, esta aula teve um pouco de caráter expositivo. Dando continuidade a estas atividades, entreguei as mesmas folhas das revistas aos grupos, porém agora com as notícias por inteiro, e pedi para que os alunos preenchessem uma tabela contendo o título, o tema, o assunto, o lide, o público-alvo, o tipo de revista e o objetivo de cada uma das duas notícias. Para finalizar esta aula, pedi para que os grupos selecionassem em casa mais duas notícias de revista e preenchessem a mesma tabela feita na aula.

Gostaria de explicitar que todas as atividades da aula de hoje foram planejadas de acordo com a proposta de **Ramos** para trabalhos com gêneros em sala de aula. A autora nomeia esta primeira fase do trabalho como *apresentação* e diz que é onde as características do gênero são trabalhadas de maneira mais ampla, considerando dois conceitos: o de conscientização e familiarização. A *conscientização* evidencia os aspectos do contexto social e cultural do gênero e, segundo a autora, os alunos devem ser expostos a vários exemplos daquele gênero, foi o que procurei fazer através da primeira discussão da aula anterior, bem como as duas primeiras atividades da aula de hoje. A *familiarização* tem como objetivo identificar os conhecimentos que o aluno já possui sobre o gênero e se possível disponibilizar outros mais, foi o que procurei fazer através das duas atividades envolvendo as tabelas comparativas.

Confesso que me senti um pouco tensa nas discussões após as atividades, uma vez que os alunos estavam muito agitados e, por várias vezes, precisei pedir silêncio principalmente quando queria concluir as atividades explicando os aspectos nelas trabalhados. Alguns alunos mostravam-se desinteressados e envolviam-se em conversas paralelas e eu, para conter o barulho, recorria à avaliação, dizendo que a nota será dada não no final, mas durante a realização das atividades e que o comportamento deles estariam sendo avaliado a todo o momento da aula.

Apesar desta dificuldade que o trabalho em grupo trás, me senti muito satisfeita com a aula de maneira geral, pois acredito que grande parte dos alunos conseguiu ativar os conhecimentos prévios que já tinham sobre notícia, uma vez que uma das alunas disse “Nós já vimos isto na aula de redação” e acrescentar outros mais, envolvendo exemplos de notícias nas próprias revistas, pois um aluno disse, “Mas a gente viu uma notícia só que tinha no livro”. Um outro aspecto da aula que considere interessante foi a maneira com que as definições foram trabalhadas, uma vez que partiram da prática para a teoria, ou seja, primeiro os alunos responderam as perguntas envolvendo título, lide,..., e depois eu colocava a teoria relacionada a estes termos, como por exemplo, expliquei que o título, na verdade, é chamado de manchete na notícia.

A aula de hoje poderia ser trabalhada através de definições trazidas por mim e colocadas na lousa para que os alunos copiassem e depois resolvessem exercícios relacionados a tal definições. Porém, acredito que esta outra forma de trabalhar a contextualização do gênero notícia seria falha de acordo com o meu objetivo maior ao aplicar esta unidade didática, que é a de permitir que os alunos sejam capazes de construir seu próprio conhecimento através de atividades práticas e relacionadas a situações reais de circulação do gênero em questão, uma vez que, desta segunda forma, os alunos estariam apenas recebendo informações ao invés de construí-las.

Taubaté, 13 de setembro de 2005.

Hoje ministrei duas aulas de 50 minutos cada, com a presença dos 22 alunos da sala. O objetivo da aula foi diagnosticar quais as dificuldades, bem como a preparação dos alunos, ao produzir uma notícia em inglês. Para tanto, no início da aula, lembrei juntamente com os alunos alguns conceitos que já haviam sido trabalhados anteriormente como: manchete, lide, bem como a função de cada uma delas na estrutura da notícia. Coloquei na lousa um exemplo de lide, em inglês, que eu faria para uma notícia, mostrando que será a partir dele que desenvolverei todos os detalhes da minha notícia. Meu exemplo foi sobre um dia comemorativo que houve na escola, mas expliquei que eles poderiam escrever sobre qualquer assunto que quisessem, disse que eles precisariam discutir em grupo para delimitar o tema e o assunto da notícia. Percebi que os alunos ficaram um pouco assustados, houve um comentário: “Nossa, eu não sei escrever em inglês!”, disse então que estava ali para ajudar e que eles não perderiam nota por não saber escrever algo e que poderiam me perguntar, além disso, distribuí um dicionário de inglês para cada grupo. Um aluno perguntou: “Posso fazer a notícia primeiro em português?”, respondi que não seria necessário, mostrei que eles poderiam fazer tópicos sobre o que escreveriam em português e quando fossem escrever já poderiam fazer em inglês, disse que fazendo em português eles teriam dois trabalhos, primeiro criar a notícia e depois traduzi-la, mas disse que eles poderiam fazer da maneira que preferissem. Durante a realização da atividade pude observar que apenas um grupo fez da maneira que sugeri, os outros três grupos fizeram toda a notícia em português para depois traduzi-la. Os alunos tinham muitas dúvidas quanto ao vocabulário e estruturas gramaticais a serem usados na notícia: “Como escrevo *está sendo desmatada*?”; “Como é *estuprada* em inglês?”; “No dicionário tem um monte de coisa escrita para esta palavra”. Porém, o que me surpreendeu foi o fato dos alunos não apresentarem dúvidas quanto aos aspectos estruturais do gênero, ou seja, eles compuseram primeiramente o lide, depois desenvolveram a notícia e depois criaram a manchete, mostrando que assimilaram bem estes conceitos e os empregaram corretamente mesmo sendo uma notícia em inglês.

Ao final da aula, apenas um dos grupos estava atrasado e ainda faltava muito para terminar a notícia, mas mesmo assim me entregaram logo que bateu o sinal que indicava o término da aula. Os alunos também responderam ao questionário sobre a aula e, mais uma vez, destaquei que neste questionário gostaria de ver a opinião sincera deles, sem a preocupação com o meu julgamento, todos os alunos me entregaram os questionários.

Acho importante salientar que no início da aula uma determinada aluna me pediu para trocar de grupo. Primeiro eu disse que isto não poderia acontecer, mas a aluna argumentou que teve uma briga séria com uma das colegas do grupo em que estava e que até mesmo sua mãe a havia proibido de conversar com esta colega. Para evitar confusão com as aulas e até mesmo com os pais das mesmas, permiti que tal aluna mudasse de grupo. Além disso, durante a execução da atividade pude observar que alguns alunos dos grupos não se mostravam interessados e fingiam estar fazendo alguma coisa quando me aproximava, já outros alunos controlavam toda a produção da notícia, desde o levantamento de idéias até a procura de palavras no dicionário, e alguns alunos comentavam: “O *fulano* não me deixa fazer nada”. Acredito que se esta situação ocorresse comigo antes de ter iniciado o mestrado, eu a analisaria sob um ponto de vista negativo, considerando que trabalho em grupo é complicado mesmo, que dá muita confusão, que alguns alunos se aproveitam de outros e assim por diante, já hoje tenho uma visão diferente, considero que meu principal objetivo ao realizar qualquer tipo de atividade em sala de aula é, primeiramente, de acordo com Moita Lopes, formar alunos capazes de agir no mundo, ou seja, prontos para enfrentar situações que aparecerão em suas vidas cotidianas, fora da realidade escolar, portanto acredito que o trabalho em grupo

gera conflitos e os alunos têm que procurar resolvê-los em grupo, ou senão, todos serão prejudicados, e mesmo aqueles que se “aproveitam” dos colegas, acredito que também estão aprendendo de alguma forma, uma vez que mesmo como “ouvintes” estão observando todos os passos realizados pelo grupo durante a atividade.

Gostaria de colocar neste diário que a atividade realizada na aula de hoje, não constava no planejamento da unidade didática, porém resolvi acrescentá-la ao ler Schneuwly, Dolz e Noverraz, que enfatizam a importância de uma primeira produção como diagnóstico para a construção das demais etapas (chamadas por estes autores de módulos) compostas de atividades que servirão de apoio para a produção final. Com estas notícias produzidas pelos alunos em mãos, poderei constatar melhor quais os pontos que precisam ser bem trabalhados para que o resultado final seja realmente satisfatório.

Uma outra forma de dar esta aula seguindo o mesmo objetivo seria já propor aos alunos um assunto específico e pedir para que fizessem a notícia sobre ele, ou então poderia ter pedido, anteriormente, que os alunos realizassem uma pesquisa sobre algum assunto para depois escreverem sobre ele, mas preferi trabalhar desta maneira para deixar os alunos mais descontraídos, uma vez que puderam escolher sobre qual assunto gostariam de escrever e, achei que a pesquisa talvez pudesse complicar um pouco neste primeiro momento, uma vez que a produção de uma notícia em inglês já é uma grande novidade para os alunos.

Taubaté, 27 de setembro de 2005.

Hoje ministrei duas aulas de 50 minutos cada, com a presença dos 22 alunos da sala. O objetivo da aula foi fazer com que os alunos realizassem uma leitura superficial, ou seja, uma leitura que desse conta apenas dos aspectos mais gerais – tipo de revista; público-alvo; assunto principal - de duas notícias em inglês. Para tanto, entreguei para cada grupo uma cópia da notícia “*DNA Rooted in the Web*” da revista *Newsweek*. Em seguida, eles tiveram que responder por escrito algumas questões relacionadas à compreensão geral da notícia. A primeira questão era sobre a gravura que aparecia na notícia e as próximas questões diziam respeito à manchete e ao lide da notícia. Neste momento, percebi que os alunos ficaram bastante tensos por desconhecerem o significado de algumas palavras que estavam nessas partes da revista, um aluno comentou: “Eu não sei nada”. Uma das questões propostas aos alunos pedia para que eles copiassem as palavras cognatas que fossem encontradas na notícia, expliquei então o que eram palavras cognatas, dando o exemplo de “students” que remete à tradução “estudantes” do português. Pedi para que a classe dissesse outros exemplos de palavras cognatas, houve um longo período de silêncio, constatei então, que aquela estava sendo a primeira vez que os alunos estavam se deparando com esse novo conceito, dei então um outro exemplo, “elephant”, depois desse os alunos citaram vários outros: “computer”; “telephone”; “school”. Em um dado momento uma das alunas disse: “Parents são parentes”. Esse comentário da aluna foi bastante oportuno, pois abriu espaço para que eu explicasse a existência dos falsos cognatos, já que nesse caso, “parents” são “pais” e “relatives” são “parentes”. Após essa explicação um aluno comentou: “Inglês é muito complicado mesmo, prefiro usar o dicionário”.

Após o término dessa primeira etapa, entreguei uma cópia da notícia “*THREATS An Eye on Lasers*” também da revista *Newsweek*. A primeira questão para a compreensão dessa notícia era sobre o assunto principal da mesma. Pedi para que os alunos prestassem atenção à gravura, à manchete e ao lide da notícia. Disse que não seria necessário traduzir toda a notícia para compreendê-la, mesmo assim, um dos alunos me perguntou: “Posso usar o dicionário?”, respondi que não era para usar o dicionário, pois gostaria que eles percebessem que eram capazes de compreender um texto em inglês sem a ajuda do dicionário, uma vez que esse instrumento torna a leitura muito mais demorada e por isso cansativa. Mesmo após minha explicação, várias vezes eu vi alunos usando o dicionário para responder essa questão, um deles me disse: “É só para achar uma palavrinha que eu não sei”. As outras questões relacionadas a essa notícia diziam respeito ao tipo de revista e ao público-alvo e foram respondidas com tranquilidade pela maioria dos alunos.

A realização dessas atividades se alongou mais do que o esperado, e apenas um grupo conseguiu finalizar todo o trabalho em sala, os demais grupos levaram as atividades para terminá-las em casa. O questionário sobre a aula também foi respondido em casa, por todos os alunos.

Gostaria de salientar que durante a execução das atividades relacionadas às duas notícias tive a preocupação de mostrá-las para todos os grupos nas páginas reais da revista, para que os alunos pudessem visualizar melhor a gravura e ter contato com o suporte real daquele gênero, aspecto esse destacado por **Lopes-Rossi** em sua proposta de trabalho com gêneros. Essa autora diz que os alunos devem ter contato com as reais situações de circulação do gênero em questão e, no caso específico dessa aula, esse contato tornou-se de grande importância uma vez que a maioria dos alunos nunca tinha visto uma revista em inglês e todos observaram em detalhes as semelhanças com as revistas brasileiras.

Durante a preparação dessa aula tive dúvida quanto à profundidade da leitura, questionei-me se não poderia ter elaborado perguntas mais detalhadas sobre alguns aspectos

das notícias, mas achei que, por este ser o primeiro contato com notícias em inglês, os alunos ficariam um pouco confusos para respondê-las. Talvez seria interessante aprofundar a leitura para verificar como os alunos tentariam compreender as notícias mais detalhadamente. Porém, com certeza, para a realização de tal leitura detalhada seriam necessárias mais aulas, uma vez que o tempo foi curto mesmo para a realização da leitura superficial.

Taubaté, 11 de outubro de 2005.

Hoje ministrei duas aulas de 50 minutos cada, com a presença de 18 alunos na sala, quatro estavam ausentes. O objetivo da aula foi fazer com que os alunos trabalhassem com estruturas gramaticais geralmente presentes em textos do gênero notícia. Para tanto, cada grupo recebeu, primeiramente, uma cópia de uma tabela contendo exemplos de tempos verbais normalmente encontrados em cada parte da notícia – manchete; lide; desenvolvimento – e o uso da voz passiva, freqüentemente observada nas notícias. Li e exemplifiquei cada um dos quadros da tabela, pedindo para que os alunos também me dessem outros exemplos. Cabe salientar que vários alunos não prestaram atenção nessa parte da aula, por diversas vezes precisei pedir silêncio a eles. Como conseqüência de tal desatenção e desinteresse por parte de alguns alunos, os exercícios propostos não os estimularam, pois muitas eram as dúvidas e poucos se concentraram, uma vez que como já observado por mim anteriormente, os alunos não apresentam grande interesse por exercícios relacionados à gramática. Apenas em um dos grupos houve uma constante discussão entre os alunos na tentativa de resolver a atividade proposta. Enquanto passava pelos grupos vários foram os comentários dos alunos mostrando suas dificuldades: “Como assim, voz passiva?”; “Não consigo achar os verbos”; “Não sei escrever frases em inglês”.

Ao perceber a grande dificuldade dos grupos para responder os exercícios propostos, resolvi permanecer um certo tempo em cada um dos grupos, com o objetivo de auxiliar os alunos de maneira mais efetiva, procurando sanar as dúvidas individuais de cada aluno e, apenas dessa forma foi possível concluir as atividades. No final da aula os alunos responderam os questionários e uma das alunas disse: “Professora, hoje eu não aprendi nada. Posso colocar isso no questionário?”. Mais uma vez disse a eles que gostaria muito que fossem sinceros em suas respostas, mas que procurassem argumentar a favor de suas opiniões.

Apesar de saber que a gramática não é um assunto agradável para os alunos, tenho a consciência de que o seu aprendizado é parte fundamental para a produção de um determinado gênero. De acordo com Ramos, as características léxico-gramaticais são importantes para a compreensão geral do texto e fazem parte, de acordo com sua proposta de trabalho com gêneros, da fase do detalhamento, juntamente com os aspectos da organização retórica do texto. Acredito que, por meio do trabalho com gêneros textuais, a gramática pode se tornar mais significativa para os alunos, uma vez que essa aparece contextualizada, sendo mais fácil compreender sua função dentro de uma determinada estrutura da língua.

Uma outra maneira de trabalhar o conteúdo proposto nessa aula seria elaborar mais atividades gramaticais, algumas podendo ser até repetitivas com o objetivo de fixar determinadas regras gramaticais, porém mais aulas seriam necessárias e, talvez, um maior número de exercícios gramaticais desestimularia os alunos por permitir que esses relacionassem o trabalho com gêneros textuais com as aulas tradicionais de inglês.

Taubaté, 18 de outubro de 2005.

Hoje ministrei uma aula de 50 minutos, com a presença dos 22 alunos da sala. O objetivo da aula foi, primeiramente, fazer alguns comentários sobre os exercícios gramaticais da aula anterior, uma vez que ao reler as respostas dadas pelos alunos percebi que vários pontos ainda não haviam sido esclarecidos. Para tanto, corriji oralmente com a sala todos os exercícios anteriormente propostos, procurando fazer com que os alunos expusessem suas dúvidas. Mais uma vez, muitos alunos não mostraram interesse e se dispersaram em conversas paralelas, porém outros fizeram perguntas e mostraram-se bastante interessados pela correção. Em um segundo momento da aula, o objetivo foi passar aos alunos as informações sobre como eles iriam colher os dados para depois escrever uma notícia em inglês. Disse a eles que as notícias produzidas pelos grupos deveriam ser sobre a “Expo Vida” – uma feira de ciências que será realizada na escola, no próximo dia 22 – cada grupo ficaria responsável por uma sala específica da feira, sala esta decidida por meio de sorteio. Perguntei a eles o que era preciso ser observado durante a feira para depois ser possível escrever a notícia. Uma aluna disse que teria que observar a decoração, um outro aluno mencionou a quantidade de pessoas que estariam presentes no evento. Comentei também que nas notícias com as quais havíamos trabalhado em sala, sempre aparecia a opinião de alguém em relação ao assunto tratado pela notícia, disse então que gostaria que os grupos entrevistassem outros alunos, pais de alunos, professores, enfim, as pessoas que estariam presentes no evento para saber o que elas estavam achando da feira. Uma aluna disse: “Que vergonha! Eu vou parar as pessoas e fazer perguntas?”, logo em seguida um aluno perguntou: “Posso falar para a pessoa que é para um trabalho da escola?”. Esclareci a eles que quando fossem fazer perguntas às pessoas deveriam dizer que era para um trabalho de inglês e que a opinião delas era muito importante. Nesse instante vários alunos falavam ao mesmo tempo, decidindo quem faria as perguntas e para quem elas seriam feitas. Ainda pedi os alunos que anotassem aspectos que eles considerassem interessantes ou alguns problemas que eles percebessem durante o evento.

Pude perceber um grande entusiasmo por parte dos alunos, eles perceberam que iriam escrever notícias reais e que precisariam colher informações para depois escrever. Um aluno fez um comentário: “Nossa, vou me sentir um repórter”. Considerei esta afirmação bastante relevante uma vez que um dos meus objetivos ao trabalhar com gêneros textuais é fazer com que os alunos vivenciem situações reais de produção de texto, pois de acordo com Lopes-Rossi, o trabalho com gêneros deve alcançar a função de promover o desenvolvimento do aluno quanto produtor de textos em situações reais de comunicação.

A aula ministrada hoje poderia ser totalmente expositiva, ou seja, eu poderia colocar na lousa todas as respostas dos exercícios da aula anterior, e depois todas as instruções para a elaboração da notícia para que os alunos copiassem. Porém, preferi tentar fazer com que os alunos participassem de forma mais efetiva tanto da correção dos exercícios quanto das instruções para a elaboração da notícia. Apesar de causar um pouco mais de agitação na sala, pelo fato dos alunos poderem expressar suas opiniões, acredito que, desta forma mais participativa, os alunos se empolgaram mais e se sentiram realmente parte do trabalho a ser desenvolvido.

Taubaté, 08 de novembro de 2005.

Após a correção da prova, pude verificar que características composicionais do gênero notícia, como as partes que a formam, já estavam bem internalizadas pelos alunos, porém os exercícios relacionados a tempos verbais e voz passiva ainda não foram feitos de maneira satisfatória. No entanto este seria o momento da produção da notícia, eu estava um pouco apreensiva por achar que talvez seriam necessárias mais aulas antes dessa etapa, porém sabia que não havia tempo hábil e que muitos alunos já se mostravam preparados para produzir a notícia em inglês. Acredito que outras dúvidas relacionadas à estrutura da língua inglesa surgirão naturalmente e poderão ser sanadas durante a própria produção ou durante a etapa seguinte que é a produção final da notícia.

Duas aulas de 50 minutos cada, com a presença dos 22 alunos da sala, foram hoje ministradas. O objetivo da aula foi produzir a notícia em inglês com base nas anotações que os grupos fizeram sobre a feira de ciências que ocorreu no último dia 22. Primeiramente, pedi para que os alunos organizassem tópicos sobre o que colocariam na notícia, não esquecendo de tudo o que havíamos estudado anteriormente relacionado às partes da notícia, bem como a sua organização textual. Relembrei alguns itens que deveriam estar presentes na notícia: a data do evento; a descrição do local; os comentários de participantes do evento; os aspectos positivos e negativos observados. É importante ressaltar que os alunos estavam bastante agitados e discutiam em voz alta entre eles, por isso várias vezes eu precisei interromper a aula para pedir silêncio à turma. Observei que três grupos escreveram a notícia primeiro em português para depois passar para o inglês, apenas um grupo já escreveu direto em inglês. Várias perguntas surgiram durante a aula: “Como eu falo ‘ocorreu?’”; “Como escrevo ‘foram feitos?’”; “Como se fala ‘bem decoradas’ em inglês?”. Respondi a todas as questões, procurando sempre explicar o porquê de usar determinada estrutura da língua inglesa em certas ocasiões.

Grande parte dos alunos participou ativamente da produção, inclusive reclamando com outros colegas do grupo quando suas opiniões não eram ouvidas ou aceitas. Apenas um pequeno número de alunos não mostrou interesse, deixando que o resto do grupo produzisse o texto. Cabe salientar que dois grupos terminaram a produção a tempo e, inclusive responderam o questionário daquela aula; já os outros dois grupos conseguiram fazer apenas uma pequena parte da notícia, sabendo que teriam mais trabalho na última etapa que seria a produção final. Um aluno de um destes grupos já havia perguntado anteriormente se poderia entregar a notícia na próxima semana, pois achava que não daria tempo de terminá-la na aula, e eu expliquei que eles a entregariam da maneira que estivesse para que eu pudesse corrigi-la e eles a terminariam na próxima aula. Cabe salientar que expliquei aos alunos que aquela produção seria corrigida por mim e entregue a eles com os comentários necessários para que eles pudessem melhorar a notícia e fazer então a produção final.

Gostaria de ter feito a correção das produções juntamente com os alunos, para poder apontar os problemas e por meio deles fazer uma revisão de conteúdos gramaticais. Lopes-Rossi, em sua proposta de trabalho com gêneros, chama essa etapa de *revisão colaborativa* do texto e diz que a opinião de outros colegas sobre o texto produzido por determinado aluno também é bastante interessante. Porém não havia mais tempo para isso, decidi então fazer uma correção bastante comentada, não apenas apontando os erros, mas também sugerindo possíveis opções de estruturas da língua que tornariam o texto melhor redigido, tornando sua leitura mais fácil e agradável.

Taubaté, 22 de novembro de 2005.

Hoje ministrei duas aulas de 50 minutos cada, com a presença dos 22 alunos da sala. O objetivo da aula foi reescrever a notícia produzida, para assim finalizar a unidade didática desenvolvida ao longo do semestre. Para tanto, devolvi aos grupos as notícias por eles entregues na aula anterior. Avisei-os que essa seria nossa atividade final e que deveria ser concluída na sala. Pedi para que prestassem bastante atenção em todos os comentários que coloquei na correção da notícia, e disse que eles poderiam desenvolver ainda mais a primeira notícia caso achassem necessário. Os quatro grupos não trouxeram dicionário de inglês e ficaram um pouco nervosos, mas eu os acalmei dizendo que os ajudaria caso tivessem dúvidas em relação a vocabulário. Gostaria de mencionar que os dois grupos que já haviam terminado toda a notícia na aula anterior, apenas fizeram as correções por mim indicadas, acrescentando muito pouco à primeira versão, e quando questionei sobre o porquê disso, uma das alunas disse: “Professora, não tem mais nada para colocar”. Já os dois outros grupos, pelo fato de não terem terminado a notícia na aula anterior, tiveram bastante trabalho para concluí-la e mostraram-se bastante ansiosos em relação ao tempo: “Não vamos terminar, falta muito ainda”. Mas eu procurava tranquilizá-los e auxiliá-los sempre que necessário.

Durante a aula os grupos fizeram perguntas relacionadas a vocabulário, mas já foram em bem menor quantidade se comparadas com as perguntas das duas produções anteriores. Percebi, com entusiasmo, que todos os alunos participaram dessa última etapa com muita vontade, e as idéias para corrigir ou acrescentar algo mais na notícia apareciam com maior naturalidade e os grupos já as escreviam em inglês com maior segurança.

Fiquei bastante satisfeita com essa última aula, gostei de observar o entusiasmo dos alunos. Notei que eles se sentiram felizes e orgulhosos ao perceberem que foram capazes de produzir uma notícia em inglês e que essas notícias iriam ser lidas por várias pessoas, uma vez que os avisei que eu as notícias seriam divulgadas pela Internet, na página da escola. Houve alguns aspectos que gostaria que tivessem sido diferentes como, por exemplo, gostaria de ter comentado a correção que fiz em cada um dos grupos com toda a sala, pedindo sugestões a todos os alunos de como melhorar cada uma das notícias, mas infelizmente, devido ao calendário da escola, não houve tempo suficiente para isso. EU também tinha planejado elaborar uma “revistinha” contendo as notícias produzidas pelos alunos, porém na próxima semana só iriam para a escola aqueles alunos que ficaram de recuperação, sendo assim muitos alunos não teriam acesso a essa “revistinha”, decidi então colocar as notícias na página da Internet da escola, assim todos os alunos e familiares poderiam ter acesso às produções.

Gostaria de enfatizar que tive grande preocupação em relação à divulgação das produções dos alunos, uma vez que, de acordo com Lopes-Rossi, o trabalho com gêneros deve envolver os alunos em situações reais de comunicação, tanto no que diz respeito às condições de produção quanto de circulação do gênero em questão, portanto, não haveria sentido se as notícias sobre a “Expo Vida” por eles produzidas não fossem circuladas para todos os envolvidos com o trabalho dessa Feira de Ciências realizada na escola – alunos; pais; professores; diretores; coordenadores – por isso considerei a Internet a melhor maneira de circular tais produções.

ANEXO IV

AS PRODUÇÕES DISCENTES

2nd Expo Life

At Colégio São José there was the 2nd Expo Life. On October, 22nd, where papers were done about equilibrium. In this day there were many people looking at the posters. There was also a theater about feed education. Many people gave their opinion “I liked, but I think that could be better”, said Raissa, 7th grade student. “I liked a lot of the papers, they were beautiful! The classrooms were well decorated”, said Lusía, student’s mother. “The classroom well decorated but it’s very hot”, said Amanda, 7th grade student.

We wish the exposition were better next time.

Primeira notícia (N1), escrita por um grupo composto de seis alunos.

2nd Expo Life

There was the 2nd expo-life at São José school on October 22nd. In the Universe classroom there were bladder, map, planet, music, and people were arriving and leaving with enthusiasm for seeing the thing. Classroom well decorated.

Segunda notícia (N2), escrita por um grupo composto de cinco alunos.

Second expo life at Colégio São José

On afternoon Saturday, October 22nd, 2005 was organized an exposition at São José school. In the rooms of 7th grade, the students were saying about physical and mental equilibrium. They were saying it with the feed piramid, with all the feeds it their classrooms, the teachers were working much, all days of the week, and finally on Sunday they rest. The students drew. They made T-shirts about the school’s commemoration. The people talked about the equilibrium, feed, the best life. The people talked too much in the exposition. “That’s great” – said and educative. “That’s best exposition of the school” – said a mother. There were educative about the feed equilibrium. On Monday, the students were back to the daily routine classes.

Terceira notícia (N3), escrita por um grupo composto de seis alunos.

2nd Expo Life

On October 22nd, 2005 there were the 2nd Expo Life at school. There was a lot of entertainment, exposition, selling, dance, play, etc.

We work in the classroom at alimentention and pyramid of alimentention.

Depoiment:

1- I like this pyramid of alimentention.

2- I like weight.

The 2nd Expo Life it’s succeed. They good like.

Quarta notícia (N4), escrita por um grupo composto de cinco alunos.