

Departamento de Estudos Alemães e  
Departamento de Estudos Anglo-americanos  
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**EM BUSCA DE TAREFAS AUTÊNTICAS NA AULA DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

**A LEITURA DO TEXTO AUTÊNTICO COMO ELEMENTO  
MOTIVADOR PARA A ESCRITA DO E-MAIL**

**ELISABETE CRISTINA ESCRIVÃES GAIFÉM**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas  
Variante: Inglês e Alemão

Relatório Apresentado para Obtenção do  
Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor Orientador: Nuno Ribeiro  
Professoras Co-orientadoras: Maria Ellison de Matos e Simone Tomé  
Orientadoras de Estágio: Emília Gonçalves e Júlia Miranda

## Resumo

Este projecto de Investigação-acção desenvolveu-se a partir de uma problemática observada em duas turmas de língua estrangeira da Escola Secundária de Ermesinde: a falta de motivação para a escrita.

Fundamentado na metodologia comunicativa e nos programas nacionais de Inglês e de Alemão, este projecto apostou na utilização dos textos autênticos como elemento motivador para a escrita de um género em particular: o *e-mail*. Deste modo, desenvolveram-se duas fases de estudo em que a leitura de textos autênticos, nomeadamente de artigos de jornal e revista, serviu de estímulo para a escrita. Apesar de o *e-mail* ser conhecido e utilizado por grande parte dos alunos visados neste estudo, a maioria desconhecia os seus traços como género textual; daí este estudo ter incidido sobretudo sobre este aspecto.

Sendo assim, este relatório procure formalizar argumentos para a utilização dos textos autênticos na sala de aula de língua estrangeira, bem como explicitar as características principais do *e-mail* enquanto género textual.

Embora a Investigação-acção tenha sido condicionada pela sua brevidade e pelo contexto em que se realizou, ela obteve resultados visíveis tanto no âmbito da motivação dos alunos como também no das competências da escrita e da leitura.

**Palavras-chave:** autenticidade; motivação; texto autêntico; tarefa autêntica e comunicativa; metodologia comunicativa;

*Aos meus pais e  
à minha irmã*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e irmã pelo amor e apoio constantes e sem igual.

Ao orientador deste relatório, Professor Doutor Nuno Ribeiro, e às co-orientadoras, Dr.<sup>a</sup> Maria Ellison de Matos e Dr.<sup>a</sup> Simone Tomé, pela orientação e disponibilidade.

Às orientadoras de estágio, Dr.<sup>a</sup> Emília Gonçalves e Júlia Miranda, pelo apoio e aconselhamento ao longo deste ano lectivo.

Às minhas colegas de estágio e amigas, Rita, Diana e Bárbara, pela amizade e pelo companheirismo inigualável, sem a sua colaboração e dedicação não teria sido capaz de desenvolver este projecto.

Aos alunos das turmas 10<sup>o</sup>L e 10<sup>o</sup>I, pela sua participação e pelo seu empenho neste estudo.

A todos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo deste ano.

# Sumário

pág.

## Capítulo I

<b>Introdução</b> .....	1
-------------------------	---

## Capítulo II

### **O contexto do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário.**

2.1 Apresentação do contexto de investigação: escola e turmas.....	4
2.2 Identificação e delimitação da área de intervenção.....	6
2.2.1 A observação simples e espontânea.....	7
2.2.2 Questionário sobre a motivação.....	7
2.2.3 Grelha de análise de conteúdo: o <i>e-mail</i> enquanto género.....	11

## Capítulo III

### **Da leitura à escrita: relevância da motivação na sala de aula.**

3.1 Considerações acerca da importância da competência escrita no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras no Ensino Secundário.....	14
3.2 Motivação: princípios essenciais no ensino de uma língua estrangeira.....	16
3.3 A leitura como elemento motivador para o desenvolvimento da competência escrita.....	18

## Capítulo IV

### **A importância da autenticidade dos materiais e das tarefas na aprendizagem de uma língua estrangeira.**

4.1 Os ideais da metodologia comunicativa no ensino das línguas estrangeiras: a importância do desenvolvimento da competência comunicativa.....	20
4.2 Relevância da autenticidade dos textos utilizados na aprendizagem da língua estrangeira: conceitos e teorias.....	23
4.3 A escrita com propósito comunicativo e autêntico: a escrita do <i>e-mail</i> .	
4.3.1 O conceito de tarefa comunicativa e autêntica.....	26
4.3.2 <i>E-mail</i> : a origem do suporte e o desenvolvimento do género	
4.3.2.1 Origem do suporte do <i>e-mail</i> .....	28
4.3.2.2 As características do <i>e-mail</i> enquanto género.....	29

## **Capítulo V**

### **Metodologia de Investigação**

5.1 Opções metodológicas: breve descrição dos procedimentos tomados e dos materiais utilizados durante as aulas de Investigação-acção.....	31
5.2 Instrumentos de investigação e procedimentos de recolha e análise de informação.....	37
5.2.1 Grelha de observação do comportamento dos alunos durante a aula.....	39
5.2.2 Grelha de análise de conteúdo do <i>e-mail</i> enquanto género.....	40
5.2.3 Questionário relativo à leitura dos textos autênticos e à escrita do <i>e-mail</i> .....	41

## **Capítulo VI**

### **Análise e interpretação dos dados obtidos**

6.1 Grelha de observação do comportamento dos alunos durante a aula.....	43
6.2 Grelha de análise de conteúdo do <i>e-mail</i> enquanto género.....	46
6.3 Questionário relativo à leitura dos textos autênticos e à escrita do <i>e-mail</i> .....	52

## **Capítulo VII**

### **Notas conclusivas**

7.1 Ao jeito de balanço.....	56
7.2 Limitações e constrangimentos.....	61
7.3 Sugestões para futuras investigações.....	62

<b>Referências bibliográficas</b> .....	64
---	----

<b>Referências electrónicas</b> .....	68
---------------------------------------	----

### **Anexos**

### **Apêndices**

## **Capítulo I:**

### **Introdução**

A autenticidade na sala de aula não é assunto recente na didáctica das línguas estrangeiras. Com o aparecimento da metodologia comunicativa nos anos 70 iniciou-se um movimento de defesa do uso de materiais autênticos na aprendizagem das línguas. Considerando a língua como um meio de comunicação, a abordagem comunicativa encarava os materiais didácticos como elementos fundamentais no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. O desenvolvimento desta competência, nomeadamente das suas subcategorias, a competência gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica, permitiria ao aluno a comunicação eficaz dentro e fora da sala de aula.

A metodologia comunicativa manteve ao longo dos anos uma grande influência no ensino das línguas estrangeiras, ainda hoje parte dos seus princípios continuam a ser considerados relevantes. No caso dos programas nacionais das disciplinas de Inglês e de Alemão, as duas línguas visadas neste estudo, eles ainda sustentam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e defendem a utilização preferencial de materiais autênticos, pela sua variedade e riqueza cultural.

O grande propósito desta Investigação-acção foi reavivar os princípios da abordagem comunicativa, em concordância com as directrizes dos planos nacionais das disciplinas, e instituí-los na sala de aula, de forma a resolver uma dificuldade em particular: a desmotivação dos alunos para a escrita. Antes de abordar este problema, é indispensável apresentar brevemente o contexto material e social no qual este surgiu e no qual a Investigação-acção decorreu: a Escola Secundária de Ermesinde.

A Escola Secundária de Ermesinde foi o local designado para o estágio profissionalizante no qual a professora – investigadora estava integrada. Deste modo, no início do estágio foram-lhe designadas, de acordo com os horários das orientadoras, algumas turmas de Inglês e Alemão. Em duas dessas turmas, 10º I de Alemão e 10º L de Inglês, observaram-se comportamentos desmotivados por parte dos alunos, sobretudo quando a estes era solicitado alguma actividade de maior concentração ou envolvimento, como a leitura e a escrita. Sendo assim, procedeu-se a algumas observações e à aplicação de um questionário relativo à motivação e, diante dos resultados, optou-se por desenvolver uma Investigação-

acção paralela que visasse a resolução da falta de motivação dos alunos para a escrita através da inclusão de textos autênticos na sala de aula.

A importância da motivação para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1980 citados por Ur, 1991: 274) é inegável, particularmente da motivação intrínseca, e daí a pertinência de uma acção conduzida pelo professor visando o seu desenvolvimento e consolidação. Nesse intuito, seleccionou-se cuidadosamente os materiais e, especialmente, os géneros dos textos a utilizar, quer na leitura, quer como modelo para a escrita.

A escolha de artigos de jornal/revista na fase da leitura e do *e-mail* na fase escrita fez-se em conformidade não só com os conhecimentos e interesses dos alunos mas também com a utilidade e actualidade desses mesmos registos textuais. Além disso, o alargamento do repertório textual dos alunos (Almeida, Moreira, Moreira, Roberto & Howcroft, 2001: 16) foi igualmente uma das preocupações deste estudo, pois a diversidade textual enriquece exponencialmente os alunos: “*A utilização de diversos tipos de texto (...) permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e, simultaneamente exercite as componentes linguísticas (...) e paralinguísticas (...) que a língua assume no quotidiano*” (Almeida, Moreira, Moreira, Roberto & Howcroft, 2001: 18).

Da reflexão sobre esta selecção de áreas de estudo e de materiais a utilizar na sala de aula brotaram algumas hipóteses a que esta Investigação-acção procurou responder: serão os textos autênticos realmente um elemento motivador? Poderão os textos autênticos motivar os alunos para a escrita do *e-mail*? Poderá a escrita do *e-mail* influenciar a progressão da competência escrita do aluno?

Dependente de um contexto específico e restrito para poder responder a todas estas questões, esta Investigação-acção desenrolou-se nas duas turmas em duas fases, a primeira em Fevereiro e a segunda em Junho. Em ambas as fases foram utilizados alguns instrumentos de avaliação essenciais na análise e apreciação dos progressos nos comportamentos e nas aprendizagens dos alunos: grelhas de observação e de análise de conteúdo e questionário final aos alunos. Ao longo dos meses que mediam entre a primeira e a segunda fase do estudo procedeu-se a uma reflexão profunda sobre a metodologia e os materiais utilizados de modo a aproximá-los, o mais possível, das necessidades e dificuldades dos alunos.

Todos os procedimentos ou instrumentos acima mencionados, bem como os fundamentos para esta investigação encontram-se brevemente registados nos 5 capítulos deste

relatório. A partir dele se conhece mais profundamente o contexto escolar do estudo, as noções de autenticidade e motivação, bem como todos os argumentos que contribuíram para o sucesso do estudo.

Por fim, é ainda importante referir que o propósito deste estudo não foi apenas melhorar alguns aspectos da escrita dos alunos através da leitura de textos autênticos, foi também valorizar a competência da escrita e da leitura na língua estrangeira, visto que estas conservarão o seu estatuto de importância vital para além do círculo definido pela aula e pela escola.

## Capítulo II

### O contexto do ensino das Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário

#### 2.1 Apresentação do contexto de investigação: escola e turmas.

Um projecto de Investigação-acção apresenta-se de forma diversa de qualquer outro tipo de investigação, pois focaliza a sua pesquisa e actuação no contexto restrito da escola ou da sala de aula, tendo como protagonistas o professor e os alunos (Sousa, 2005: 95).

Perante este tipo de projecto, é essencial a capacidade de reflexão do professor (Richards & Lockhart, 1995: 1) acerca do seu contexto peculiar e das características ditadas pelas turmas que ensina, factos determinantes das metodologias adaptadas na sala de aula. Por conseguinte, é premente proceder a uma breve análise do contexto específico e restrito (Cohen & Manion citado por Sousa, 2005: 96) em que este projecto de Investigação-acção se desenvolveu, ou seja, o contexto da Escola Secundária de Ermesinde.

Na periferia do Grande Porto, a Escola Secundária de Ermesinde, integrada no concelho de Valongo, acolhe também alunos de freguesias e concelhos circundantes. Ela surgiu em 1989 e tem como população escolar cerca de 2000 alunos, 200 professores e ainda o pessoal auxiliar e administrativo (Projecto educativo, 2008/2009: 3-4).

No que respeita à oferta curricular, a Escola Secundária de Ermesinde apresenta aos seus alunos várias possibilidades que vão desde o ensino diurno ao nocturno e dos cursos Científico-humanísticos ao programa das Novas Oportunidades (Projecto Educativo, 2008: 4-6). Deste modo, os alunos têm, principalmente a partir do Ensino Secundário, a oportunidade de traçar o seu próprio caminho escolar, conforme as suas necessidades, interesses e ambições.

Alicerçada na promoção do sucesso, do progresso e da integração social (Projecto Educativo, 2008: 1), a Escola Secundária de Ermesinde apresenta o seu Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Actividades de acordo com a heterogeneidade dos seus agentes escolares, procurando estabelecer um forte laço entre a escola e a comunidade envolvente. A objectivos como o sucesso escolar, o fim da indisciplina e a utilização das novas tecnologias, esta escola junta a promoção de uma cidadania responsável e o favorecimento da comunicação entre os membros da comunidade educativa (Projecto Educativo, 2008: 7-11; ver anexo A).

Resumindo, a Escola Secundária de Ermesinde procura respeitar as diferenças dos seus alunos, mantendo assim uma convivência serena na sua diversidade, estimulando os alunos a adquirirem novos conhecimentos e competências e a desenvolverem-se como futuros profissionais e cidadãos:

*“A Escola Secundária de Ermesinde pretende, tendo em atenção os níveis etários e a acção a desenvolver, permitir que os alunos que a frequentam adquiram conhecimentos de carácter científico, técnico e humanista, cultivem a solidariedade, a auto-disciplina, o espírito crítico e de inter-ajuda e a capacidade de resolução de problemas colocados pela sociedade de modo a poderem participar na construção dum amanhã mais justo e fraterno.”*

*(Preâmbulo do Regulamento Interno, 2008:1 )*

É neste contexto mais amplo que se insere a experiência das turmas visadas neste projecto de Investigação-acção, 10º I de Alemão e 10º L de Inglês. As razões que conduziram à escolha destas turmas para este projecto encontram-se na evidente falta de empenho e envolvimento dos alunos de ambas as turmas nas actividades na sala de aula. Sendo assim, e para que perceba efectivamente a gravidade deste problema, proceder-se-á a uma breve descrição e análise das características e atitudes dos alunos em causa.

A turma do 10º I de Alemão é constituída por 15 alunos que integram a vertente de Línguas e Humanidades do Curso de Científico-Humanísticos. Esta turma é, maioritariamente, constituída por elementos do género feminino e apresenta algumas particularidades que influenciam não só a sua atitude perante a língua como também o seu modo de estar na sala de aula. Fazem parte desta turma dois seminaristas, longe das suas residências, e ainda uma falante nativa de Alemão, oriunda da Suíça, e uma aluna com conhecimento prévio da língua alemã.

Ao longo dos primeiros meses de aulas, e graças a uma observação simples (Sousa, 2005: 112), tornou-se perceptível não só uma certa imaturidade dos alunos perante os objectivos a atingir a nível profissional mas também desinteresse e desmotivação revelados na falta de pontualidade, nos hábitos de estudo inadequados e na relutância na participação nas actividades da sala de aula. Todos estes factores conduzem, inevitavelmente, a dificuldades na memorização, revisão e, mais genericamente, no plano da aprendizagem de novos conhecimentos em Alemão.

De forma um pouco diferente actuam os alunos do 10º L de Inglês. Esta turma de 25 alunos integra a vertente de Artes Visuais do Curso de Científico-Humanísticos. Por conseguinte, estes são alunos naturalmente predispostos para as disciplinas de teor mais

ostensivamente prático, como será o caso da disciplina de Desenho, e não tão envolvidos em pressupostos de natureza teórica, como será o caso da disciplina de Inglês.

Embora grande parte dos alunos tenha ambição em prosseguir os seus estudos a nível superior, a verdade é que alguns deles já foram retidos tanto no 10º ano como durante a frequência do Ensino Básico. Além disso, grande parte destes alunos demonstra ser pouco pontual e assíduo, tendo dificuldade em cumprir regras dentro da sala de aula, mantendo-se desatento e intervindo de forma pouco ordeira nas actividades lectivas. Tal como os alunos da turma do 10º I, os alunos do 10º L apresentam também dificuldades em várias disciplinas e as suas notas de final de período demonstram, sobretudo na disciplina de Inglês, uma grande variação no painel de registo de aproveitamento escolar. Acrescente-se a todas estas condicionantes a disparidade de interesses, gostos, atitudes e modos de agir que fazem com que o trabalho nesta turma em particular deva ser desenvolvido de forma atenta e cuidadosa.

A meu ver, a maior dificuldade que os alunos de ambas as turmas têm é a falta de motivação, que se afirma em aspectos tão elementares como a falta de material e trabalhos de casa, o desinteresse perante tarefas que exigem atenção e concentração, como a leitura e a escrita, e as conversas e distrações constantes a que os colegas de carteira frequentemente se entregam.

É importante sublinhar que todas estas conclusões foram fruto de uma observação simples (Sousa, 2005: 112), não se filiando numa organização ou num rigor sistemático. No entanto, esta observação demonstrou ser o ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a problemática da desmotivação, dando início a um conjunto de procedimentos com propósito de avaliar e, entretanto, intervir no contexto problemático apresentado.

## **2.2 Identificação do problema e delimitação da área de intervenção.**

O professor que procura conduzir um projecto de Investigação-acção necessita de ter plena consciência dos instrumentos ao seu dispor de forma a poder avaliar correctamente a situação em que se encontram os seus alunos. A reflexão sobre os resultados desta avaliação permite um diagnóstico preciso da problemática em causa bem como a delimitação da área de intervenção. Só após este processo é que é possível agir conscientemente sobre o contexto problemático assim definido.

### **2.2.1 A observação simples e espontânea**

É indiscutível que a observação na sala de aula é um instrumento útil, se não indispensável, ao desenvolvimento profissional do professor - investigador (Wajnryb, 2003: 1). Sendo assim, foi este o instrumento utilizado na obtenção das primeiras impressões das turmas visadas neste projecto, o 10º I de Alemão e o 10º L de Inglês. De acordo com Alberto de Sousa (2005: 112-115), podemos classificar este primeiro processo de observação feito em campo como sendo individual, simples, não participante e não sistematizado.

Através deste processo de observação informal emergiu com obstinada clareza o factor da desmotivação. Tomando em consideração as atitudes e procedimentos dos alunos descritos anteriormente, a temática da motivação pareceu ser o factor chave para a resolução de todo um conjunto de problemas, em que ela se desdobra, como a distração na sala de aula, o descuido com o material ou a falta de pontualidade.

De qualquer forma, esta primeira observação pouco estruturada traçou um outro cenário, o das dificuldades e da falta de envolvimento numa das competências fulcrais numa língua estrangeira, a escrita. Percepcionada como difícil e morosa, a escrita era posta de parte. Os alunos de ambas as turmas, mas particularmente o 10º L, aproveitavam o tempo de escrita para se distraírem com desenhos ou conversas. Por isso, envolver os alunos destas turmas numa actividade de escrita em que se exige um pouco mais de atenção e cuidado era um verdadeiro desafio. Deste modo, colocou-se em causa a pertinência de um projecto nestas turmas que englobasse estas duas esferas, a motivação e a escrita.

### **2.2.2 Questionário sobre a motivação**

Embora interessante, a validade e fiabilidade deste projecto de Investigação-acção dependia de uma base concreta para assim poder ser desenvolvido na sua plenitude. Por conseguinte, foram estabelecidas algumas prioridades, desde logo a avaliação da motivação do aluno para a língua e para a competência escrita. Neste caso, estiveram em causa várias condicionantes, como a escolha do instrumento de avaliação mais adequado, o tempo disponível para o desenvolver e o activar e ainda a proximidade de temáticas entre os

projectos das quatro professoras - investigadoras, que integram o núcleo de estágio e partilham a escolha do mesmo eixo temático na sua investigação.

A consciência de todos estes aspectos acima mencionados fez com que o instrumento de avaliação fosse desenvolvido de forma conjunta, visando sucintamente os diversos projectos de Investigação-acção envolvidos. Após pesquisa conjunta, a escolha do instrumento recaiu sobre o questionário, sendo que este encontrou fundamento no já existente *Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, 2004: s.p.). Por ser muito vasto e complexo, o teste motivacional de Gardner não se coadunava com os nossos propósitos. Daí, se ter procedido a uma adaptação profunda, tanto a nível das perguntas como da estrutura do mesmo (ver apêndice A1).

Mantendo sempre os princípios de clareza, simplicidade e anonimato (Wallace, 1998: 134), a criação deste questionário contemplou vários aspectos da motivação divididos em duas partes que se complementam. Para que a análise estatística fosse ao mesmo tempo rápida e rigorosa (Wallace, 1998: 135), optou-se por um questionário de natureza quantitativa com perguntas fechadas, fazendo uso tanto de uma escala dicotómica ou de exclusão na primeira parte, bem como de uma escala próxima à de Likert na segunda parte do questionário (Sousa, 2005: 185).

A criação e organização das perguntas deste questionário foram feitas de forma a inviabilizar resultados viciosos. Por um lado, optou-se por não criar categorias específicas para cada aspecto da motivação ou para cada competência. Por outro, decidiu-se combinar perguntas tanto afirmativas como negativas, exigindo do aluno uma maior atenção nas suas respostas. Como já tinha referido, a segunda parte do questionário foi desenvolvida com base na escala de Likert, dando a oportunidade aos alunos de responder às perguntas colocadas com um nível de 1 a 5.

Após ser submetido o questionário aos alunos, a análise dos dados obedeceu a uma matriz rigorosa que considerava a frequência de respostas, e ainda a percentagem de respostas na globalidade da turma (Sousa, 2005: 232). Além disso, destes resultados primários importava não só perceber se o aluno estava ou não motivado mas também a que tipo de motivação estaria associado. Consequentemente, foi adaptada a estes propósitos a escala de Tremblay & Gardner (1995: s.p.), estabelecendo-se que os resultados de cada pergunta se integrariam numa destas categorias: orientação integrativa; orientação instrumental; intensidade motivacional; atitude perante a disciplina e ansiedade no uso do Alemão/Inglês. A

partir desta escala tornam-se mais claras e fiáveis as interpretações e inferências feitas a partir dos resultados obtidos.

Tomando em consideração as categorias acima mencionadas, procedeu-se a uma breve análise e interpretação dos resultados obtidos (ver apêndices A2 e A3). Na generalidade dos resultados das perguntas, ambas as turmas demonstram estar motivadas. Ainda assim, existem vários parâmetros em que divergem, como é o caso da atitude perante a língua. Enquanto a grande maioria dos alunos de Alemão (79%) declara gostar mais das actividades da aula de língua estrangeira do que das restantes, mais de metade dos alunos de Inglês declara precisamente o inverso (53%). O desagrado apresentado pelos alunos da turma de Inglês poderá prender-se com alguns pressupostos teóricos de natureza ostensiva da disciplina, factor que já foi referido anteriormente.

No que respeita à ansiedade do aluno no uso da língua estrangeira, 86% dos alunos de Alemão e 70% dos alunos de Inglês dizem sentir-se à vontade ao participar voluntariamente na sala de aula. Embora sejam elevados os resultados em ambas as turmas, os alunos de Alemão demonstram estar mais confortáveis no contexto de aprendizagem, provavelmente devido ao número de alunos da turma e aos círculos de amizades gerados na sala de aula. Além disso, numa turma desta dimensão o professor também tem mais disponibilidade para atender às necessidades e interesses de cada aluno.

Quanto à ansiedade no uso da língua fora da sala de aula, ambas as turmas apresentaram resultados muito semelhantes, referindo que se sentiam confortáveis na utilização da língua em contextos reais (79% no 10º I e 78% no 10º L). Ainda assim, os alunos manifestam uma certa ansiedade relativamente à tarefa escrita, especialmente a turma de Alemão; cerca de 57% afirma mesmo que escrever em Alemão é uma tarefa complicada. Estes resultados poderão advir tanto do nível de aprendizagem da língua da turma, o nível 1, como das especificidades inerentes à língua.

No que concerne as orientações da motivação, é necessário apartar a integrativa da instrumental. Por um lado, a orientação integrativa demonstra que o aluno aprende uma língua estrangeira com propósitos sociais e culturais. Por outro, a orientação instrumental relaciona-se com a ambição do aluno em chegar aos seus objectivos educacionais ou profissionais. Embora contrárias, estas orientações poder-se-ão completar, tomando em consideração também a intensidade da motivação (Brown, 2001: 75-76). Os resultados das perguntas relativas à orientação instrumental demonstram que a maioria dos alunos de ambas as turmas

está consciente da importância real da língua que aprendem. Sendo assim, a quase totalidade dos alunos das duas turmas percebe a utilidade da língua estrangeira nas suas futuras carreiras. Quanto à *instrumentalidade* da escrita, mais de 80% dos alunos de ambas as turmas referiram que o Inglês e o Alemão constituíram uma competência relevante não só no plano da vida escolar. Estes resultados vêm ao encontro ao que Dörnyei (s/d, citado por Oxford e Shearin, 1994: 15) advoga, ou seja, a orientação instrumental é mais relevante para os alunos de língua estrangeira.

Quanto à orientação integrativa, os resultados das duas turmas não se harmonizou. No 10º I a totalidade dos alunos considerou que aprender Alemão não era uma perda de tempo e mais de metade (71%) desses alunos referiu que aprender Alemão era um objectivo importante na sua vida; porém apenas 53% afirmaram estar interessados nos vários aspectos da língua que aprendem. Embora os resultados no 10º L tem sido um pouco mais baixos, grande parte dos alunos valoriza a aprendizagem da língua (91%) e não a vê como perda de tempo (83%).

Ainda no contexto da orientação integrativa, a desmotivação para a competência escrita surgiu de forma flagrante na turma de Inglês, com um número elevado de estudantes a considerarem a escrita uma actividade pouco aliciante (48%). Contrariamente a este comportamento, apenas 7% dos alunos de Alemão afirma que a escrita em Alemão é pouco aliciante. Entretanto, avaliamos também o potencial interesse dos alunos no contacto com materiais autênticos no âmbito da leitura. A grande maioria dos alunos do 10º I (93%) e mais de metade dos alunos da turma do 10º L (65%) responderam positivamente. Em face destes resultados, a possibilidade de utilizar textos autênticos na sala de aula como forma de motivar os alunos para desenvolverem a competência escrita pareceu ganhar fundamento. A resposta a esta questão fez com que o rumo deste projecto pudesse ser trilhado pela temática da autenticidade.

De qualquer forma, é relevante perceber a subjectividade deste instrumento. Embora seja de resposta directa, a verdade é que ele não pode ser seguido cegamente, e prova disso são as respostas dos alunos às perguntas relativas à intensidade motivacional. Embora grande parte dos alunos de ambas as turmas tenha admitido que não praticava regularmente o Inglês (48%) e o Alemão (43%), a grande maioria dos alunos não quis admitir a faltas de trabalho de casa, referindo que de modo algum adiavam a feitura e apresentação do mesmo. Quanto às intervenções na sala de aula, os alunos do 10º L dizem ser mais participativos (71%) do que

os do 10º I (52%). Relativamente à atenção ou à falta dela, nenhuma das turmas pôs em evidência as suas atitudes dentro da sala de aula, apenas 43% dos alunos de Inglês e 29% dos de Alemão admitiam distrair-se.

A segunda parte do questionário teve por objectivo a triangulação dos dados relativos aos aspectos mais importantes do questionário. Os valores obtidos nestas últimas perguntas reafirmaram os dados obtidos anteriormente e deram a perceber que, perante a escolha entre diferentes níveis, de 1 a 5, os alunos tenderam a responder de forma mais heterogénea.

Tomando em consideração os valores acima expostos, não podemos negar que, segundo as respostas dos alunos, estes estão motivados para a disciplina e para a competência escrita. Ainda assim, é de referir que existem alguns aspectos a ser desenvolvidos e valorizados nas práticas pedagógicas da sala de aula, de acordo com os interesses e orientações motivacionais dos alunos.

Embora este questionário seja relevante, não é possível nem desejável desenvolver um projecto com base apenas num instrumento tão restrito, fechado e subjectivo. Por isso mesmo foi essencial desenvolver outros instrumentos que se aproximassem da problemática em questão.

### **2.2.3 Grelha de análise de conteúdo: o *e-mail* enquanto género**

Tendo como base a primeira observação e o questionário sobre a motivação, surgiu a necessidade de repensar o projecto de Investigação-acção. A motivação para o desenvolvimento da competência escrita tornou-se um tema demasiado lato e complexo para ser abordado num projecto como este. Sendo assim, pareceu-me ser pertinente optar pela utilização de materiais autênticos como meio de motivação para escrita, pois estes transportariam para a sala de aula um pouco da realidade da língua e cultura inglesa e alemã.

Estabelecidos os materiais autênticos como meio motivador, mantinha-se a necessidade de focalizar a acção deste projecto num aspecto restrito da competência escrita. Considerando que os alunos das duas turmas tinham pouco contacto com os diversos géneros de texto, o projecto surgiu como uma oportunidade de trabalhar este aspecto na sala de aula. Ao ponderar sobre vastidão de géneros de textos (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 37-38) e contextos específicos a eles associados, surgiu a possibilidade de utilizar a temática da autenticidade,

tanto como estímulo à escrita, através da leitura de textos autênticos, como na situação de escrita em si. Por conseguinte, optou-se por desenvolver um tipo de texto próximo ao contexto dos alunos e susceptível de uma utilização fora do âmbito escolar: o *e-mail*.

Para que se pudesse avaliar os conhecimentos prévios dos alunos ao nível deste tipo de texto, foi-lhes pedido que escrevessem espontaneamente um *e-mail*. Este *e-mail* não teve em consideração qualquer tipo de estímulo relacionado com textos autênticos ou com as características específicas de um texto deste género. Além disso, cada aluno teve a possibilidade de escrever o e-mail no conforto de sua casa, tendo a oportunidade de fazer uso de dicionários, de manuais ou da Internet.

De forma a obter resultados dos textos produzidos pelos alunos, procedeu-se a uma análise quantitativa através da introdução de uma grelha de análise de conteúdo (Sousa, 2005: 265). As categorias e unidades de conteúdo desta grelha não foram fruto de nenhuma adaptação mas de uma confluência de ideias provindas de vários autores (ver apêndice B1). As categorias foram designadas segundo os factores considerados pelo programa de Alemão (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 39-40) como as mais relevantes na análise e produção textual. As unidades de conteúdo, bem como os seus critérios de avaliação, fundamentaram-se tanto em autores reconhecidos pelo seu trabalho no âmbito da competência escrita, como é o caso de White & Ardnt (1991) e Hedge (1988), como também na obra de conhecedores deste género de texto, como Flynn & Flynn (2000). Importa também mencionar que a cada unidade de conteúdo correspondiam três níveis de avaliação (Mau, Razoável e Bom).

Infelizmente poucos foram os alunos que escreveram efectivamente este primeiro e-mail; daí que os resultados obtidos nesta fase não possam ser considerados como representativos das dificuldades e capacidades sentidas pela globalidade dos alunos de ambas as turmas. No 10º I apenas 5 dos 15 alunos da turma escreveram o *e-mail* pedido; no 10º L o número de alunos que escreveram o e-mail foi ainda mais baixo, dos 25 alunos apenas 3 o fizeram. Em ambas as turmas o esquecimento foi a principal razão para não terem cumprido a missão, mas também foram alegadas outras: dificuldades linguísticas, desconhecimento da tarefa, entre outros motivos (ver apêndices C1, C2 e C3).

Relativamente aos resultados apurados dos primeiros e-mails dos alunos, os 3 alunos do 10º L demonstraram não ter dificuldades significativas na tarefa, sendo que a totalidade dos alunos obteve o nível de Bom em vários parâmetros (ver apêndice B3). Na categoria de tema e contexto de comunicação, a totalidade dos alunos alcançou o nível de Bom ou Razoável nos

parâmetros definidos previamente. Resumindo, os alunos em causa evidenciam interesse e capacidade linguística para enveredar por este tipo de escrita; no entanto, o número da amostra é tão limitado que é impossível traçar o perfil de escrita desta turma.

No que concerne os textos produzidos pelo 10º I, a amostra é igualmente limitada mas consegue dar a conhecer parte da sua heterogeneidade (ver apêndice B2). A maioria destes alunos (60%) demonstrou desconhecimento da estrutura do *e-mail*, fazendo com que o estilo e registo da sua escrita também fosse inadequado (80%). Estes alunos apresentaram ainda algumas dificuldades na percepção da situação comunicativa inerente a este tipo de escrita (80% dos alunos entre o nível Razoável e Mau). Quanto à coerência e coesão, grande parte dos alunos (60%) não foi capaz de utilizar estruturas essenciais à expressão de pensamentos e opiniões; porém, a maioria (80%) consegue manter um discurso lógico e fluído. Relativamente à categoria das estratégias de comunicação, verifica-se que todos os alunos fizeram uso da informação colhida ao longo das aulas que se antecederam, recuperando essencialmente vocabulário e expressões relativos a essa mesma temática. Ainda assim, todos eles criaram o seu texto no âmbito do imaginário, pondo de parte qualquer referência à sua realidade.

Conclui-se assim que estes alunos apresentam dificuldades em vários dos parâmetros apresentados, podendo ser explicado tanto pela falta de coordenadas na escrita como pelo próprio nível de língua (nível 1). Ainda assim, importará relevar que as ideias apresentadas pelos alunos, nos seus breves textos, têm encadeamento entre si.

Interessante é perceber o fundamento das discrepâncias existentes entre os resultados da observação simples, do primeiro questionário, e os resultantes desta grelha de análise. É possível que esta diversidade advenha da diferença de perspectivas, a do professor na observação e na análise de conteúdo e a do aluno no questionário. Perante tais incertezas parece ser razoável usar de métodos e instrumentos variados, de forma a atingir-se um conhecimento mais profundo e rigoroso dos acontecimentos na sala de aula.

## Capítulo III

### Da leitura à escrita: a relevância da motivação na sala de aula

#### 3.1 Considerações acerca da importância da competência escrita no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras no Ensino Secundário.

A análise da competência de escrita, no âmbito dos conteúdos programáticos tanto de Inglês como de Alemão, impõe uma breve reflexão sobre alguns dos fundamentos essenciais da aprendizagem de uma língua estrangeira no Ensino Secundário no nosso país.

Tendo como pressuposto uma aprendizagem interdisciplinar, os programas de ensino do Inglês e do Alemão convergem nos seus ideais. Por um lado, estes documentos invocam a importância tanto do desenvolvimento das competências comunicativas de forma a incentivar a interação bem como o fomento de hábitos de estudos, autonomia e reflexão do aluno. Por outro lado, promovem também a consciência progressiva do mundo multicultural em que vivemos, facilitando a aproximação entre culturas e visando também valores como o respeito, a liberdade e a responsabilidade na construção do aluno enquanto cidadão (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 6; Almeida, Moreira, Moreira, Roberto & Howcroft, 2001: 2).

É neste padrão de fundamentos que surge o complexo e enriquecedor processo de escrita. De acordo com Tricia Hedge (1988: 5), a escrita apresenta um elevado nível de exigência, tornando-se assim um claro desafio às capacidades linguísticas, de concentração e de empenho dos alunos (White & Ardnt, 1991: 3,6).

Embora seja muitas vezes conotada negativamente pela sua complexidade, a escrita na sala de aula não deixa de ser estimulada pelos programas nacionais de língua Inglesa e Alemã como caminho para uma competência mais vasta, a competência comunicativa. Assim, concordo plenamente quando se afirma que a escrita como meio de comunicação deve ser estimulada desde cedo: “(...) *it is important for the students to begin to appreciate early on in a language course that writing is a form of communication and to learn how this is done through the written medium.*” (Byrne, 1985: 90)

A competência comunicativa toma em consideração muitas outras competências, como é o caso da competência linguística, a sociolinguística e a pragmática (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 21; Almeida, Moreira, Moreira, Roberto & Howcroft, 2001: 9). Só a conjugação destes

conhecimentos tão vastos poderá fazer com que o aluno, neste caso os alunos do 10ºI e 10º L, se tornem utilizadores motivados e proficientes da língua estrangeira que estão a aprender.

No caso particular da competência escrita, ambos os programas identificam o aluno como o agente central deste processo, sendo que ao aluno competirá seguir atentamente os variados níveis da organização textual, como a temática do texto, o contexto comunicativo em causa (situação e intenção comunicativa), ou ainda a coerência e a coesão inerente a um discurso escrito fluente. Além disso, importa também aqui destacar a importância dada ao conhecimento progressivo que o aluno deve tomar das macro e micro funções de diversos tipos de texto para lograr, de forma autónoma, criar os seus próprios textos. Acrescente-se aos aspectos acima referidos uma postura dinâmica do professor e metodologias inovadoras que resultam na verdadeira pedagogia da escrita, defendida explicitamente no programa do ensino do Alemão (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 46).

Perante todas estas dimensões da escrita, é inegável que esta é uma competência tão exigente como fascinante. Pode-se afirmar que a escrita depende em muito da concentração e do tempo dispendido pelos alunos na sua aprendizagem e aperfeiçoamento. É também este factor que parece obrigar o professor a relegar para um plano secundário a escrita na sala de aula. No entanto, o tempo não deve ser tido apenas como uma condicionante mas também como uma garantia. A necessidade em despender um certo período de tempo na organização e desenvolvimento de ideias, na escrita e reescrita, até à apresentação da versão final do texto do aluno (White & Arndt, 1991: 4; Harmer, 2001: 258), transforma o tempo numa condicionante incontornável. O factor tempo deve ser tomado como a garantia de que o aluno está envolvido num processo intrincado, que toma dele toda a sua atenção, proporcionando-lhe a possibilidade de desenvolver e treinar o seu conhecimento linguístico e do mundo, bem como o de expressar toda a sua idiossincrasia como aluno e pessoa: *“Through writing we are able to share ideas, arouse feelings, persuade and convince other people. We are able to discover and articulate ideas in ways that only writing makes possible.”* (White & Arndt, 1991: 1)

Num contexto europeu que valoriza a mobilidade, a multiculturalidade, o respeito e a cooperação entre cidadãos de culturas diversas (Concelho da Europa, 2001: 21-22), é vital manter a escrita, não como um fim em si mesma (Ur, 1991: 162), fechada e isolada na sala de aula mas como meio, uma janela de comunicação para a Europa em que vivemos.

Neste contexto, o projecto de Investigação-acção espera fazer com que o professor - investigador e os seus alunos meditem conjuntamente sobre estas considerações de modo a dar-se a devida atenção e valor que a competência escrita merece na aprendizagem de uma língua estrangeira. Considerando a desmotivação para a aprendizagem da escrita sentida nas turmas envolvidas neste projecto, pretende-se consciencializar os alunos da utilidade dessa mesma competência no mundo de hoje. Para que se fomente uma mudança de atitude na sala de aula, a escrita irá assumir, ao longo dos ciclos de Investigação-acção, o papel de instrumento poderoso de comunicação e de aproximação entre culturas, trilhando um caminho para fora das quatro paredes da escola, como é referido no programa de ensino de Alemão: *“Aprender uma língua estrangeira é hoje um processo muito mais abrangente e que ultrapassa largamente os limites espaciais e temporais da escolaridade.”* (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 3).

Concluindo, os objectivos que este projecto persegue não são fáceis porque também ele está limitado logística e temporalmente. Ainda assim as limitações não impedem que um projecto de Investigação-acção envolvendo a competência escrita tome lugar; fulcral para o professor/investigador é identificar as características dos seus alunos e ir ao encontro das suas carências.

### **3.2 Motivação: princípios essenciais no ensino de uma língua estrangeira**

Perante os resultados do teste da motivação e a importância dos argumentos anteriormente enunciados, percebe-se o intuito de incluir neste projecto de Investigação-acção a temática da motivação. Sendo assim, acredito que é relevante definir este conceito de acordo com um dos grandes teóricos da motivação, Gardner: *[Motivation to learn L2 is defined as ]“ the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”* (Gardner, 1985 citado por Tremblay & Gardner, 1995: 506).

Considerando a definição de Gardner é indispensável perceber que tipo de motivação ou orientação motivacional poderá influenciar o aluno na sua aprendizagem, nomeadamente a motivação extrínseca e a intrínseca, e ainda a motivação instrumental e a integrativa.

A motivação extrínseca caracteriza-se por tomar como factor motivador da aprendizagem apenas a recompensa ou qualquer outro elemento externo (Harmer, 2001: 51) ou não inerente ao sujeito e à tarefa (Oliveira, 2007: 123; Brown, 2001: 76). Ao contrário da motivação extrínseca, a intrínseca é inerente ao sujeito ou à tarefa, ou seja, a acção justifica-se por si (Oliveira, 2007: 123; Brown, 2001: 76; Harmer, 2001: 51; Ur, 1991: 280).

Relativamente às orientações da motivação, a integrativa e a instrumental, estas são difíceis de distinguir (Ely, 1986: 28), daí serem complementares. Por um lado, a orientação integrativa tem como base a aprendizagem da língua estrangeira com um propósito social ou cultural. Por outro lado, a orientação instrumental tem como premissa a aprendizagem da língua para fins académicos ou laborais (Brown, 2001: 75).

Considerando as distinções aqui feitas, é importante pôr em evidência que esta Investigação-acção incentivou a motivação intrínseca através da tarefa de leitura e de escrita, procurando instituir tanto a orientação integrativa como a instrumental. Sendo assim, procurou-se estimular a motivação intrínseca, optando por seguir grande medida os 10 ensinamentos de Dörnyei e Csizer, designadamente: dar o exemplo com o próprio comportamento na sala de aula; apresentar a tarefa em causa de forma clara; promover a autonomia do aluno; relacionar-me com os alunos e criar um ambiente propício à aprendizagem; personalizar o processo de ensino-aprendizagem; tornar as aulas mais interessantes e familiarizar os alunos com a língua estrangeira (Z. Dörnyei & K. Csizer, 1998 citado por Brown, 2001: 81).

Para além dos procedimentos tomados pelos professores na sala de aula, existem outros factores que deverão ser considerados como fontes de motivação. É nesta conformidade que Balancho faz corresponder a fontes internas da motivação, as atitudes mentais, o instinto, os hábitos, os ideais e o prazer, e a fontes externas a influência do meio e do momento e o objecto em si (Balancho & Coelho, 2005: 18).

Considerando que o objecto de que Balancho e Coelho falam é a tarefa, neste caso de leitura e de escrita, é essencial nomear também alguns dos aspectos tomados em consideração aquando do desenvolvimento e criação das tarefas utilizadas durante este estudo: objectivos claros; variedade nas temáticas e nas tarefas; utilização e exploração do elemento visual, sempre que possível e personalização (Ur, 1991: 281). Além disso, procurou-se incentivar o que Maw & Maw denominam curiosidade epistémica relativamente à tarefa, curiosidade que advém da novidade da tarefa (Maw & Maw, 1964 citados por Oliveira, 2007: 132). Os

elementos aqui nomeados tiveram como finalidade não só estimular o aluno para a aprendizagem através da tarefa mas também fomentar as boas práticas na sala de aula.

No entanto, o recurso a alguns dos factores relacionados com a motivação para a aprendizagem da língua estrangeira (Inglês e Alemão) não é garantia na obtenção de resultados fiáveis e duradouros, pois este estudo é pautado pela brevidade e especificidade. Sendo assim, para resultados a longo prazo teria sido necessário enveredar por uma prática sistemática ao longo do ano lectivo, de forma a desenvolver as características de um aluno verdadeiramente motivado: envolvimento na tarefa; orientação para objectivos de aprendizagem; perseverança, entre tantas outras características (Ur, 1991: 274).

### **3.3 A leitura como elemento motivador para o desenvolvimento da competência escrita**

Como referido anteriormente, a tarefa de leitura foi um dos aspectos manipulados de forma a influenciar o nível de motivação do aluno na sala de aula. Segundo Brown (2001: 80), a leitura poderá ser utilizada de modo a impulsionar a motivação intrínseca desde que esta apele às estratégias do aluno, principalmente às que estão relacionadas com o seu conhecimento prévio.

Tomando em consideração este argumento, procurei que a leitura na sala de aula fosse percebida como um processo dinâmico e interactivo. Neste processo, o aluno luta para dar sentido ao que lê (Hedge, 2000: 188) criando uma espécie de diálogo entre o leitor e o autor/texto (Widdowson, 1979 citado por Hedge, 2000: 188), e valoriza também a utilização do seu *linguistic/systemic knowledge* e do *schematic knowledge*. Estes conhecimentos permitem ao aluno descodificar o texto que está a ler, pois este activa tanto o conhecimento linguístico, como o sociocultural (Hedge, 2000: 188). Concretiza-se assim uma aproximação ao texto do tipo *top-down processing*, pois este método parte do conhecimento prévio do aluno para pôr a descoberto o significado do texto.

Outros dos elementos que creio terem sido essenciais no sucesso da tarefa em causa foi a escolha do estilo de leitura e os propósitos da tarefa. Quanto ao estilo de leitura, optou-se pelo *skim* e o *scan*. A técnica do *skimming* tem por objectivo obter apenas a impressão geral do conteúdo do texto e o *scanning* de aspectos mais específicos (Pugh, 1978; Lunzer & Gardner, 1979 citado por Hedge, 2000: 195; Brown, 2001: 308). Estes termos já tinham sido

apresentados aos alunos, o que possibilitou uma maior clareza nos procedimentos e propósitos da leitura.

No que respeita o propósito primordial da leitura, este visou a obtenção da informação principal do texto autêntico. Além da captação de informação houve outros propósitos que terão certamente ficado latentes no aluno, como é o caso da leitura por curiosidade sobre um tema ou da leitura por prazer e como passatempo (Rivers & Temperley, 1978 citado por Hedge, 2000: 195).

De forma a completar toda esta panorâmica de acções tomadas na sala de aula, adoptaram-se também alguns dos papéis que Harmer (2001: 213) considera como sendo elementos-chave durante a leitura, nomeadamente a de organizador, observador e como auxiliar (*prompter*). Após a escolha e apresentação de vários textos autênticos, à professora coube observar e auxiliar os alunos nas suas incertezas e dificuldades, amparando-os no processo de interacção com o texto. Ainda assim, a leitura eficaz depende bem mais do que da língua, da motivação ou do propósito. Há outros factores a ter em conta, como o conhecimento prévio do aluno, a sua atenção ou as estratégias que utiliza (Ur, 1991: 148).

Em conclusão, é complicado, com tantos objectivos e procedimentos delineados, não errar e, por vezes, seguir todos os princípios e regras estabelecidos. De qualquer modo, penso que a leitura interactiva teve os seus frutos como factor motivador da escrita, pois respondeu a muitas das necessidades dos alunos, como a de personalização, a de variedade de tarefas e temáticas ou até da utilização e aproveitamento de conhecimentos previamente adquiridos.

## Capítulo IV

### **A importância da autenticidade dos materiais e das tarefas na aprendizagem de uma língua estrangeira.**

#### **4.1 Os ideais da metodologia comunicativa no ensino das línguas estrangeiras: a importância do desenvolvimento da competência comunicativa.**

Surgida nos anos 70, a metodologia comunicativa rompeu com a rigidez das metodologias que a antecederam para dar lugar a um novo ideal de ensino das línguas estrangeiras: a língua como meio de comunicação (Little, Devitt & Singleton, 1989: 22).

A metodologia comunicativa teve e tem como principal objectivo capacitar o aluno para a comunicação (Littlewood, 1983: 1; Quinn, 1984 citado por Nunan, 1988: 26-28), ou seja, fazer com que este utilize adequadamente o seu conhecimento linguístico nos mais variados contextos e de acordo com o seu propósito comunicativo (Harmer, 2001: 84). É o propósito comunicativo que auxilia o aluno na organização das formas linguísticas de modo a que estas se transformem em significado (Little, Devitt & Singleton, 1989: 24). Sendo assim, conhecer uma língua estrangeira é mais do que compreender, ler ou escrever frases nessa língua estrangeira, é, sim, ser capaz de utilizá-las comunicativamente (Widdowson, 1978: 1).

Deste modo, a abordagem comunicativa favorece a exposição à língua e a utilização da mesma e possibilita ao aluno o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de modo orientado (Harmer, 2001:85). Tal processo exige esforço e empenho por parte do aluno (Maley, 1986: 90). Esta metodologia mostra-se sensível às especificidades e às necessidades comunicativas do aluno, mantendo-o no centro do processo de ensino-aprendizagem (Quinn, 1984 citado por Nunan, 1988: 26-28; Maley, 1986: 88-89).

Para além de potenciar o desenvolvimento na fluência da língua (Maley, 1986: 88-89), o método comunicativo valoriza também o contexto comunicativo em que a língua ocorre e aponta para a importância da língua utilizada no quotidiano (Quinn, 1984 citado por Nunan, 1988: 26-28).

Embora seja inegável que a metodologia comunicativa dê primazia ao significado e ao uso da língua, as convenções linguísticas têm um papel insubstituível no uso apropriado da língua em situações sociais (Littlewood, 1983: 4). Por conseguinte, a aprendizagem da língua

estrangeira depende da relação adequada entre as convenções linguísticas e as funções da língua, alcançando eficazmente a comunicação (Littlewood, 1983: 4-5).

Sendo as funções da língua tão vitais para a comunicação, Halliday (1973, citado por Brown, 1987: 203) identifica a existência de 7 tipos principais de funções da língua, nomeadamente a instrumental, a reguladora, a intelectual (*representational*), a interactiva (*interactional*), a pessoal, a heurística e a imaginativa. Estas funções podem ser desdobradas em muitas outras, como exemplificam Van Ek & Alexander (1975, citados por Brown, 1987: 204).

No entanto, para que o aluno seja capaz de produzir um discurso eficaz é importante que as funções da língua acima apresentadas se relacionem em unidades coesas (Brown, 1987: 205) e coerentes. Widdowson (1978: 26-27) refere que a noção de coesão é essencial para o desenrolar do discurso, e daí a importância na utilização correcta dos marcadores de discurso. Quanto à noção de coerência, o mesmo autor valoriza este conceito, pois ele facilita a interpretação dos actos comunicativos presentes no discurso, através de estratégias como os pressupostos (*assumptions*) e as inferências (*inferences*) (Widdowson, 1978: 29).

Além da coesão e da coerência, Widdowson relembra a importância das convenções do discurso na clarificação das intenções do escritor/falante que quer transmitir a sua mensagem (Widdowson, 1979: 165). Sendo assim, o registo do discurso é outro elemento a tomar em consideração aquando da comunicação e depende de vários factores: o assunto, o público, a ocasião, a experiência partilhada e o propósito comunicativo (Brown, 1987: 208). Considerando estes factores, Joos (1967 citado por Brown, 1987: 208) nomeia 5 registos ou estilos diversos: orático (*oratical*); deliberativo (*deliberative*); consultivo (*consultative*); casual (*casual*) e íntimo (*intimate*). A cada um destes registos corresponde uma situação, desde a mais formal, que exige um registo orático, à mais informal e familiar, que depende de um registo íntimo.

A conjugação eficiente dos elementos acima mencionados proporciona um discurso coeso, coerente e apropriado à situação e ao propósito comunicativo da mensagem contida no discurso. Por conseguinte, é premente consciencializar os alunos da relevância destes aspectos na comunicação e apostar no desenvolvimento da competência comunicativa, a qual abrange também a competência linguística (Widdowson, 1983: 7).

No intuito de definir o conceito de competência comunicativa, vários autores (Canale & Swain, 1980; Swain, 1983 citados por Brown, 1987: 199-200) defendem que esta noção

comporta 4 subcategorias que se completam, entre elas a competência gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica. Embora já se tenha adiantando implicitamente alguns dos elementos que integram estas subcategorias, é relevante caracterizar brevemente cada uma delas.

A competência gramatical comporta em si o conhecimento a nível lexical, sintáctico, semântico e fonológico, enquanto a competência discursiva diz respeito à capacidade na criação de uma mensagem com sentido a partir da conjugação de vários enunciados. A competência sociolinguística defende a importância do conhecimento do contexto social, dos intervenientes, da informação partilhada pelos mesmos e da função da interacção em causa. A competência estratégica visa a aprendizagem de estratégias de comunicação verbal e não-verbal e nela se inclui a paralinguagem.

É o desenvolvimento eficiente destas quatro subcategorias que faz com que o aluno seja capaz de comunicar e interagir com sucesso:

*“An individual’s communicative competence involved what s/he needed to know about the language and its culture, and how well s/he was able to use the language in order to communicate successfully, that is, to get the desired outcome from the interaction. It is this notion of communicative competence that is the cornerstone of CLT [Communicative language teaching].”*  
(Mishan, 2005: 3)

Segundo Savignon (1983, citada por Pčolinská, 2009: s.p.), o conceito de competência comunicativa é dinâmico e relativo e está dependente quer do contexto, quer dos alunos.

Nesta Investigação-acção optou-se por centrar a atenção na mudança do comportamento dos alunos graças aos materiais e às tarefas autênticas. A utilização de materiais e de tarefas autênticas para fins pedagógicos faz parte dos pilares da metodologia comunicativa (Maley, 1986: 89), pois eles possibilitam uma maior proximidade entre o aluno e a língua utilizada na realidade exterior à sala de aula. Ainda assim, não basta que o professor use deste tipo de estratégias, é também necessário que estabeleça um propósito comunicativo genuíno (Harmer, 2001: 85) para as actividades de modo a exortar o aluno à comunicação.

Perante tantos argumentos apresentados, Brown resume em breves palavras a essência da metodologia comunicativa e, conseqüentemente, da competência comunicativa:

*“Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to students’ eventual need to apply classroom learning to previously unrehearsed contexts in the real world.”*  
(Brown, 2001:69)

#### **4.2 Relevância da autenticidade dos textos utilizados na aprendizagem da língua estrangeira: conceitos e teorias.**

A exposição dos pressupostos principais da metodologia comunicativa tornou claro que a forma mais eficaz de ensinar a comunicação é comunicando (Little, Devitt & Singleton, 1989: 25), e daí ser necessário juntar esforços no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Considerando que o professor pretende preparar o aluno para a comunicação fora do âmbito escolar, ele carecerá de exposição a materiais autênticos que possibilitem a recriação de situações reais e de comunicação real. Além disso, Widdowson (1996: 67) refere que se o objectivo do ensino de uma língua estrangeira é o comportamento comunicativo real, então o professor deverá ensiná-la como tal: “*The authenticity idea gives primacy to the goal of learning: if real communicative behaviour is what learners have eventually to learn, then that is what they have to be taught.*” (Widdowson, 1996: 67).

No que diz respeito ao conceito de autenticidade, este é considerado como confuso e ambíguo (Widdowson, 1983: 30), e daí que Breen (1985, citado por Oliveira, 2005: 42) tenha optado por simplificá-lo ao distinguir 4 tipos de autenticidade possível: a autenticidade dos textos; a autenticidade dos aprendizes na interpretação dos textos; a autenticidade das tarefas propostas e a autenticidade da situação social da sala de aula.

É certo que no panorama ideal da aprendizagem da comunicação a autenticidade estaria presente nos 4 parâmetros acima apresentados; porém esta é uma tarefa complexa e difícil de levar a cabo visto ser impossível reconstituir todos os pormenores da realidade na sala de aula. Ainda assim, é vantajosa a introdução precoce não só da abordagem comunicativa como dos materiais autênticos na aprendizagem, pois estes últimos promovem a concentração e o envolvimento do aluno nas tarefas na língua de chegada (Meija & O’ Connor, 1994 citado por Adams, 1995:4; Peacock, 1997:152). Tomando em consideração estes elementos, a escolha desta Investigação-acção recaiu sobre o efeito do texto autêntico na motivação do aluno.

No que diz respeito à noção de texto autêntico, refira-se que esta é um pouco controversa, e daí que alguns autores seguem uma perspectiva mais restrita e tradicional do conceito, enquanto outros apostam numa visão mais liberal e alargada. De acordo com a perspectiva mais tradicional, o texto autêntico é único, escrito para um dado momento, direccionado a um público-alvo e com um objectivo determinado (Oliveira, 2005: 45), ou seja, insusceptível de uma utilização na sala de aula sem destruir a sua autenticidade

(Morrow, 1977 citado por Mishan, 2005: 13). A perspectiva mais liberal e flexível assume que o texto autêntico depende do contexto cultural e da comunidade linguística no qual foi criado; isto não anula porém as potencialidades que nele residem enquanto instrumento pedagógico:

*“A text is usually regarded as textually authentic if it is not written for teaching purposes, but for a real-life communicative purpose, where the writer has a certain message to pass on to the reader.; Authentic texts are often regarded as more interesting than textbook materials because they can be more up-to-date, and related to everyday issues and activities.”*

*(Lee, 1995 citado por Mishan, 2005: 12)*

É certo que a perspectiva mais flexível é a que melhor serve os propósitos do ensino da língua estrangeira, visto que permite transportar para a sala de aula as complexidades da língua através dos textos autênticos (Joiner, 1984: 7). De qualquer modo, para que o texto utilizado seja considerado como autêntico, necessita ele de obedecer a alguns critérios que atestem a sua autenticidade. Sendo assim, o professor deve tomar em consideração a proveniência e autoria do texto, o propósito comunicativo e sócio-cultural original do mesmo, o seu contexto original, a actividade proporcionada por este e as percepções e atitudes dos alunos para com o texto e a actividade em causa (Mishan, 2005: 18).

Apesar da dificuldade no cumprimento dos requisitos de autenticidade acima definidos, a utilização do texto autêntico na sala de aula é largamente recomendada pelo seu valor intrinsecamente motivador (Peacock, 1997:144). Além disso, este tipo de texto valoriza o conhecimento prévio do aluno, fomenta a análise e comparação entre culturas e promove o desenvolvimento de estratégias na compreensão do significado global do texto. O facto de os textos autênticos poderem complementar as estruturas e o vocabulário apresentados durante a aula e de irem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos são motivos fortes para a utilização destes textos na sala de aula (Swaffar, 1985: 18).

Mishan (2005: 44) apresenta também alguns argumentos para o uso pedagógico dos textos autênticos, os 3 *c*'s: *Culture, Currency & Challenge*. O texto autêntico deve ser perspectivado enquanto elemento representativo de uma cultura, através dele o aluno conhece as normas, valores, modos de agir e pensar de um povo: “[...] *all linguistic products of a culture are representative of the culture within which they are produced.*” (Mishan, 2005: 45). Por conseguinte é essencial sensibilizar o aluno para as diferenças culturais através do favorecimento da *cultural awareness* (Mishan, 2005: 46). Outro dos argumentos apresentados

por Mishan diz respeito à relevância e à actualidade da língua apresentada nos textos autênticos. Segundo o autor, o professor tem a obrigação de expor o aluno às mudanças linguísticas da língua-alvo: *“In preparing learners for their experience with the language, it is incumbent on teachers to keep learners ‘at the cutting edge’ of language change.”* (Mishan, 2005: 56). Por fim, Mishan menciona ainda o desafio que o texto autêntico representa para o aluno; porém alerta também o professor para a necessidade de não frustrar as expectativas do aluno apresentando um texto demasiado complexo (Mishan, 2005: 61).

Perante tais argumentos pode-se afirmar que os textos autênticos não só motivam, como também fomentam a autonomia do aluno, capacitando-o para a comunicação no mundo real:

*“Authentic texts implicate autonomy partly because their use demands greater personal investment on the part of the learner, who has to rally his/her knowledge of the target language and culture, thus making the vital connection between the classroom and the ‘real world.’”*  
(Mishan, 2005: 37)

Tão relevante como o texto autêntico é a tarefa proposta ao aluno. O professor deve organizar a tarefa de modo a que o aluno não sinta frustração mas satisfação com a utilização de material autêntico na sua aprendizagem (Joiner, 1984: 11). McGarry (1995, citado por Mishan, 2005: 9) crê que as actividades relacionadas com os textos autênticos promovem não só o desenvolvimento de várias competências do aluno, mas também a sua capacidade de trabalhar com autonomia. Ainda assim, o uso de materiais autênticos não implica que as tarefas que lhe são associadas sejam autênticas, a autenticidade depende do que os alunos e professores fazem no espaço da sala de aula (Arnold, 1991 citado por Mishan, 2005:16).

Por fim, pode-se afirmar que a utilização de textos autênticos na sala de aula é muito vantajosa pois permite ao aluno contactar com a complexidade linguística e cultural da língua estrangeira que aprende. De qualquer modo, a eficácia do material autêntico depende da tarefa que se lhe segue, daí que a autenticidade da tarefa também seja parte vital deste estudo.

### **4.3 A escrita com propósito comunicativo e autêntico: a escrita do e-mail**

#### **4.3.1 O conceito de tarefa comunicativa e autêntica**

Um dos pilares da metodologia comunicativa é o ensino da língua como meio para a comunicação; daí que a tarefa autêntica, para além do texto autêntico, seja um instrumento relevante no desenvolvimento da competência comunicativa. Alguns autores como Widdowson (1978: 80) argumentam que a autenticidade não reside apenas no material linguístico mas na resposta (apropriada) dada pelo aluno ao estímulo autêntico. De qualquer modo, como já anteriormente foi referido, a autenticidade poderá estar presente quer nos textos quer nas tarefas, na resposta do aluno ou na situação social da sala de aula (Breen, 1985 citado por Oliveira 2005: 42) e, neste caso, é a tarefa o que constitui o interesse da nossa análise.

Nunan define a tarefa autêntica como uma empreitada que envolve os alunos em actividades de compreensão, manipulação, produção ou interacção na língua estrangeira, mantendo a supremacia do significado sobre as formas linguísticas:

*“In general, I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.”*

*(Nunan, 1989: 10)*

O sentido de completude da tarefa como acto comunicativo só pode ser alcançado se todos os componentes da tarefa forem tomados em consideração: os objectivos da tarefa, o estímulo, as actividades, o papel do professor e do aluno e a situação/contexto (Nunan, 1989: 11). Neste estudo em particular, o estímulo para a tarefa é o texto autêntico e o objectivo da tarefa é a transmissão de informação e a interacção entre duas pessoas através de duas actividades, a leitura de um texto autêntico e a escrita do e-mail. Relativamente ao contexto da tarefa, foi pedido ao aluno que encarasse a leitura como um passatempo e a escrita do e-mail como meio de partilha de informação. Durante o processo de leitura e escrita o aluno manteve-se no centro da tarefa, enquanto o professor mantinha o papel de consultor, guiando subtilmente o aluno na tarefa.

Embora os ciclos de Investigação-acção apresentem diferenças consideráveis entre si, um dos aspectos tomado em consideração em ambos os ciclos foi a progressão, partiu-se de actividades que visavam o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos para as tarefas

comunicativas (Long, 1985 citado por Nunan, 1989: 44) e autênticas. Estas tarefas comunicativas e autênticas são também denominadas *real world tasks* por Nunan (1989: 40) e são assim designadas como tal porque estimulam a simulação da realidade na sala de aula.

No entanto, não basta que estas tarefas sejam simulações da realidade para serem consideradas como autênticas, tal como tinha acontecido anteriormente com os textos autênticos, a tarefa autêntica deve seguir princípios reguladores. Segundo Mishan (2005: 75) a tarefa autêntica deve não só ser apropriada ao texto autêntico mas também reflectir o propósito comunicativo original desse mesmo texto. Relativamente aos propósitos comunicativos, Mishan (2005: 79) distingue 7 tipos de propósitos, entre os quais o propósito informativo, o persuasivo, o solicitador, etc. Quanto à tarefa autêntica, esta deve aproximar-se o mais possível da tarefa real e conseguir activar o conhecimento prévio do aluno relativamente à língua e cultura estrangeiras. Por fim, a autenticidade da tarefa depende também do empenho do aluno no texto e do seu envolvimento numa comunicação com propósito (Mishan, 2005: 75). A observância destes elementos cria um ambiente propício ao desenvolvimento da competência comunicativa, o que acarreta consequências positivas na transferência das aprendizagens para situações comunicativas reais: *“One of the justifications for using authentic materials is to generate classroom activities which simulate genuine communication in the classroom in the hope that this will facilitate transfer of learning”* (Nunan, 1988: 105).

Finalmente, é imprescindível inventariar alguns factores que poderão determinar a complexidade da tarefa comunicativa e autêntica, entre eles a relevância e a complexidade da tarefa, a informação prévia dada ao aluno sobre o contexto da tarefa e o apoio dado ao aluno. Além disso, é também de considerar a capacidade do aluno na utilização a língua exigida pela tarefa, o nível de correcção gramatical e adequação contextual exigido e ainda o tempo disponível para a tarefa (Brindley, 1987 citado por Nunan, 1989: 109).

É inegável que conseguir conciliar e alcançar tais requisitos seja uma tarefa hercúlea; porém um professor consciente destes elementos é capaz de um ensino diferenciado, mesmo que este não cumpra todos os princípios acima citados.

## **4.3.2 *E-mail*: a origem do suporte e o desenvolvimento do género**

### **4.3.2.1 Origem do suporte do *e-mail***

As tarefas autênticas levadas a cabo durante os vários ciclos deste estudo visaram a leitura de textos autênticos e a escrita do *e-mail*. Embora esta Investigação-acção tenha centrado a sua atenção sobre o *e-mail* como género e não como meio de produção textual, é relevante perceber a importância do meio e a influência que este teve sobre o género.

Graças à difusão da Internet, hoje em dia o *e-mail* é um instrumento indispensável tanto para os mais jovens como para os adultos. Na era tecnológica em que vivemos não podemos ignorar as facilidades que o *e-mail* nos trouxe. Embora seja um meio de comunicação de carácter assíncrono (Silva, Lombardi & Paula, 2008: 69), o *e-mail* arrecada cada vez mais adeptos pela sua rapidez e baixo custo. Além disso, o *e-mail* possibilita que os seus utilizadores anexem aos seus *e-mails* vários tipos de arquivo (músicas, imagens, entre outros) e que os possam reenviar ou consultar a partir de qualquer computador com Internet (Paiva, 2004: s.p.).

Apesar de o e-mail parecer ser uma tecnologia relativamente recente, a verdade é que não é bem assim. O *e-mail* surgiu nos anos 70 quando Tomlinson enviou a primeira mensagem electrónica de um computador para outro graças ao programa SNDMSG. Alguns anos mais tarde Tomlinson introduz a @ na criação dos endereços electrónicos e desenvolve um programa de leitura dos *e-mails* (README) (Paiva, 2004: s.p.; Cruz, 2006: 6). Inicialmente, o *e-mail* era apenas utilizado a nível local, nomeadamente na empresa em que Tomlinson trabalhava. Entretanto, ainda anos 70 e depois nos anos 80 o *e-mail* é disponibilizado para pesquisadores da comunidade científica e, com os avanços tecnológicos dos anos 90, este meio de comunicação populariza-se (Cruz, 2006: 7).

É de esperar que com disseminação da Internet pelo mundo o *e-mail* se mantenha em expansão e que possa ter cada vez mais importância no quotidiano dos jovens e dos adultos.

#### 4.3.2.2 As características do *e-mail* enquanto género

Já anteriormente foi referida a importância das convenções linguísticas na comunicação apropriada em situações sociais (Littlewood, 1983: 4); daí que o domínio dos géneros textuais seja um elemento importante na competência linguística. Segundo Marcuschi (2004: 3) *os géneros são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural*, ou seja, a comunicação eficaz na língua estrangeira também depende do uso apropriado do género textual.

No caso do género do *e-mail* pode dizer-se que foi meio de transmissão de mensagens electrónicas o que proporcionou o surgimento deste género (Paiva, 2004: s.p.) digital. No entanto, vários autores defendem que este novo género é apenas fruto da transmutação de outros géneros textuais como a carta (Bakhtin, 1992 citado por Marques, 2004: 43), e daí que o formato de ambos se aproxime grandemente (Cruz, 2006: 16; Yates, 2000, citado por Marcuschi, 2004: 22). Ainda assim, a melhor definição para o género do *e-mail* é apresentada por Paiva:

*“Vejo o e-mail como um género electrónico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefónica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de todos os outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares do seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre os usuários de computadores.*

(Paiva, 2004: s.p.)

Sendo assim, o *e-mail* é considerado um género híbrido, pois congrega em si elementos da escrita e da fala (Marcuschi, 2004: 6; Mishan, 2005: 252-253). Este género tende a ter um registo informal e *conversacional* expresso nas saudações de abertura e fechamento, nas contracções, omissões, abreviaturas e ainda na brevidade das frases. Além disso, multiplica-se neste género a utilização de *emoticons/smileys* denominados também paralinguagem electrónica (Mishan, 2005: 252-253), que substituem as expressões humanas presentes na comunicação face a face. No entanto, Flynn & Flynn (2000: 42) alertam o utilizador do e-mail para o uso destes símbolos que, por vezes, poderão ser incompreensíveis para o leitor. Relativamente à extensão deste género, este não tem limite definido; porém Marcuschi (2004: 23) aconselha como extensão razoável um limite fixado entre 5 a 10 linhas.

Entretanto, com o desenvolvimento deste género textual e com a subversão de algumas das regras da escrita, surgiram as netiquetas. Estas procuram manter as normas da interacção

escrita. Alguns desses princípios reguladores estão presentes em estudos como o de Paiva (2004: s.p.), no qual se sugere que o utilizador do *e-mail* evite, por exemplo, escrever em maiúsculas, pois assim pareceria que quem escreve está a gritar com o leitor. Além disso, a autora Paiva (2004: s.p.) aconselha o utilizador a manter uma escrita clara, breve e objectiva. Daí que ele deva seguir algumas máximas relativamente ao modo, à qualidade, à relevância, à quantidade (Grice, 1972 citado por Paiva, 2004: s.p.) e à polidez (Lakoff, 1973 citado por Paiva, 2004: s.p.) da escrita. Do mesmo modo Flynn & Flynn consideram relevante o uso de frases curtas e simples (2000: 30-31) no *e-mail*, atendendo sempre à correcção linguística e demonstrando cuidado com a gramática e a pontuação (2000: 16).

Em conclusão, o *e-mail* é um género ainda em evolução, pois está dependente da expansão e do progresso do meio electrónico. Considerando que o *e-mail* apela a várias faixas etárias e consegue apresentar vários propósitos comunicativos, as características acima mencionadas não podem ser consideradas como normativas. Hoje em dia o *e-mail* não é apenas um meio de comunicação entre jovens amigos, ele é também importante em contextos mais formais, como na educação ou até nos negócios. Sendo assim, o *e-mail*, como género em progressão que é, tem a flexibilidade suficiente para se aproximar das características de uma carta semi-formal ou formal.

## Capítulo V

### Metodologia de Investigação

#### 5.1 Opções metodológicas: breve descrição dos procedimentos tomados e dos materiais utilizados durante as aulas de Investigação-acção.

Esta Investigação-acção decorreu entre Janeiro e Junho de 2009, tendo como amostra os alunos de duas turmas, uma de Inglês e outra de Alemão, com níveis de conhecimentos muito diversos (nível 6 de Inglês e nível 1 de Alemão). Este estudo foi desenvolvido em dois ciclos: o primeiro teve lugar em Fevereiro e o segundo em Junho. Embora os níveis de conhecimento da língua estrangeira e os interesses dos alunos fossem diferentes, optou-se por um paralelismo na escolha da metodologia e dos materiais a utilizar com as duas turmas. Várias são as razões de tal opção, e desde logo o elemento comum às duas turmas: a professora-investigadora. Além disso, o trabalho em paralelo permite uma comparação entre os comportamentos dos alunos de ambas as turmas. Sendo assim, é pertinente apresentar em pormenor os procedimentos adaptados e os materiais seleccionados nos dois ciclos de Investigação-acção.

O primeiro ciclo de Investigação-acção foi marcado por algumas mudanças no formato tradicional das planificações, tanto em Inglês como em Alemão (ver apêndices D1 e D2). Ambas as aulas iniciaram-se com a activação do conhecimento prévio dos alunos relativamente aos temas em causa, no caso do Inglês a tecnologia e as mudanças sociais e, no caso do Alemão, as férias e as viagens. Vários autores consideram que a activação de conhecimentos através de *brainstorming* (Ur, 1991: 68-69) ou *Assoziogramm* (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 55) é vital na fase de pré-leitura (Brown, 2001: 315), pois este procedimento incentiva a criação de *word networks* (Hedge, 2000: 122), úteis quer na leitura quer na escrita.

O primeiro contacto com os textos autênticos foi mediado pela criação de uma situação que foi entretanto trabalhada: a professora tinha lido um artigo e queria escrever um e-mail ao editor da revista/jornal expressando a sua opinião sobre o texto. A criação desta situação estabeleceu um primeiro propósito para a leitura: a extracção das ideias principais do texto. Consequentemente, os alunos procederam à técnica de *skimming* ou *globales Lesen* para obter as ideias fundamentais do artigo (Pugh, 1978; Lunzer & Gardner, 1979 citados por Hedge, 2000: 195; Brown, 2001: 308), as quais foram sujeitas a formalização escrita no quadro para

mais tarde serem testadas pelo primeiro *e-mail*. Este modo de leitura e compreensão do texto autêntico vem ao encontro das preocupações de autores como Grellet. Este refere que, perante a leitura de textos autênticos, o aluno deverá ser confrontado com actividades mais globais, como a percepção do sentido do texto (Grellet, 1981 citado por Oliveira 2005: 97).

Após a leitura e a articulação das ideias principais do texto, aos alunos de Inglês foi apresentada um exemplo de *e-mail* (não autêntico) escrito pela professora, o qual continha algumas das ideias apresentadas previamente pelos alunos (ver apêndice D3). A partir da análise deste exemplo os alunos tomaram conhecimento da estrutura e de algumas expressões utilizadas num *e-mail*. Considerando que o *e-mail* tinha como destinatário o editor de uma revista/jornal, adoptou-se um registo semi-formal próximo do formato de uma carta. O *e-mail* semi-formal incluía saudações específicas, evitava abreviaturas e contracções nas formas linguísticas e fazia uso de um tom respeitoso e educado para com o destinatário (Evans, 2000: 13). Embora tenha sido analisado ao pormenor, este exemplo de *e-mail* não pretendeu ter uma função prescritiva (Harmer, 2004: 30), o seu objectivo foi auxiliar o aluno no momento da escrita autónoma.

Relativamente aos alunos da turma de Alemão, estes tiveram a oportunidade de trabalhar colaborativamente na escrita (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 46) do *e-mail* semi-formal. A elaboração de um *e-mail* colaborativo com os alunos de Alemão dependeu de dois factores: o tempo disponível da aula e o nível de língua dos alunos. Neste caso, a turma de Alemão dispunha de 135 minutos de aula e não de 90 minutos como a turma de Inglês, e daí a possibilidade de apostar neste tipo de actividade. Além disso, o *e-mail* colaborativo destaca-se por encorajar os alunos à reflexão e a um trabalho mais exigente no plano da escrita (Harmer, 2004: 12), o que é especialmente relevante para os alunos com um nível de língua inferior.

No caso da turma de Inglês, a leitura e análise do *e-mail* foi um procedimento moroso e talvez demasiadamente abstracto, o que se reflectiu tanto no tempo disponibilizado para as actividades seguintes como no ritmo de trabalho dos alunos. De qualquer modo, a utilização destas actividades justificou-se pela sua importância no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, uma das subcategorias da competência comunicativa (Canale & Swain, 1980; Swain, 1983 citados por Brown, 1987: 199-200).

Na turma de Alemão, o *e-mail* colaborativo foi também pretexto para a introdução de expressões essenciais à escrita e revisão de alguns marcadores discursivos, importantes na coesão textual (Brown, 2001: 310-311; Widdowson, 1978: 26-27).

É ainda relevante mencionar que em ambas as turmas se valorizou o conhecimento do género do *e-mail* e das convenções do discurso escrito (Brown, 2001: 343). Os elementos apresentados aos alunos tiveram como objectivo a sua preparação para a fase de leitura e escrita autónoma. Sendo assim, também os alunos da turma de Inglês recordaram alguns dos marcadores de discurso, úteis durante a escrita (ver apêndice D4). Antecipando alguma dificuldade sentida pelos alunos, foi-lhes apresentada uma ficha informativa contendo vários exemplos do uso dos conectores em frases.

Acautelados todos estes aspectos, a aula prosseguiu com a leitura e escrita individual. A tarefa tinha como propósito comunicativo a interacção (Mishan, 2005: 79) com o editor da revista ou jornal da/o qual provinha o texto iriam ler (ver anexos B1, B2, B3, B4 e B5). Para que o aluno pudesse concretizar a tarefa escrita com sucesso, foi-lhe solicitado que utilizasse a informação principal do texto, incluindo-a no seu *e-mail*, tal como tinha sido feito no *e-mail* da professora.

Infelizmente, a escrita do e-mail não pode ser protagonizada através do devido meio visto que a escola disponibilizava apenas 4 salas de informática para 1800 alunos (Projecto educativo, 2008/2009: 2; ver anexo A). Além disso, o acesso aos computadores era difícil, pois estes não estavam totalmente operacionais e dependiam da posse de palavras-chave por parte de todos os alunos, o que não acontecia. Perante tais limitações optou-se, mesmo assim, por manter a escrita do género sem o meio, o que certamente teve influência nos resultados deste estudo.

De qualquer modo, durante esta última fase da aula, os alunos dispuseram de vários recursos para melhorarem a sua escrita, como a utilização de dicionários e apontamentos. Os alunos tiveram também a oportunidade de trocar opiniões com os colegas e de terem o acompanhamento da professora ao longo do processo de leitura e escrita. Este acompanhamento possibilitou que se procedesse à correcção dos e-mails durante a sua escrita (Harmer, 2004: 112), o que facilitou o sucesso no cumprimento dos objectivos da aula.

No que diz respeito à escolha dos textos autênticos a utilizar nos dois ciclos de investigação, refira-se que eles foram retirados de revistas e jornais, a maioria dos quais electrónicos. Estes artigos foram seleccionados tanto pela sua função informativa (Mishan, 2005: 79) como por serem uma fonte de actualidade, cultura e entretenimento (Carvalho, 1993: 118-119). Outros factores igualmente ponderados foram o nível de língua do texto, o tipo de actividades que poderiam advir desse mesmo texto (Nutall, 1996 citado por Brown,

2001: 314) e os temas impostos pelos programas nacionais das disciplinas de Inglês e Alemão.

No primeiro ciclo de Investigação-acção, a turma de Inglês trabalhou com dois artigos de um jornal e uma revista electrónica, *Timesonline* e *Blast magazine* (ver anexos B4 e B5). Estes estavam implicados na influência da Internet na vida e as relações humanos: *Ten things to know about internet dating* e *10 tips for long distance relationships*. Relativamente aos textos utilizados na turma de Alemão, provinham eles da revista *Deutschperfekt* (ver anexos B1, B2 e B3) e diziam respeito a destinos de férias: *Oldenburg, alt & schön; Esslingen, Architektur & Musik; Köln, Karneval in Rheinland; Tirol, Beginn der Skisaison...* Nas duas turmas, os textos escolhidos eram ou assemelhavam-se a conselhos (*tips/Tipps*), ou seja, desdobravam-se em parágrafos curtos contendo uma linguagem clara e objectiva, factores que facilitaram o processo de leitura.

No segundo ciclo de estudos optou-se pelo uso exclusivo de artigos electrónicos. Embora os alunos não tenham podido contactar com estes textos no seu meio ideal, a Internet, a autenticidade não foi comprometida, pois o formato do texto não foi alterado com a impressão. É ainda de referir que as revistas e jornais *online* já proporcionam ao leitor a possibilidade de imprimir os artigos gratuitamente e sem alterações em suas próprias casas. Perante tais vantagens, no segundo ciclo de estudos foram escolhidos diversos textos para ambas as turmas, dando a possibilidade aos alunos de escolherem o texto a ler. Tal como tinha acontecido no primeiro ciclo, os textos foram escolhidos de acordo com as temáticas dos planos nacionais das disciplinas, no caso de Inglês os jovens na era global e, no caso de Alemão, os passatempos e as férias. Deste modo, os alunos de Inglês tiveram a possibilidade de escolher um de três textos: *Teenagers' real concern is friendship, not drugs*, do jornal *Timesonline*, *Confident, caring teenagers look up to mum, says survey* e *Celebrity scandal and Anne Frank: the reading diary of British teenagers*, do jornal *Guardian.co.uk*. (ver anexos C4, C5 e C6). Quanto aos alunos de Alemão, puderam eles optar entre vários textos também: *Champions League-Finale: Barcelona triumphiert in Rom!* e *Tokio Hotel bekommen einen Jugendpreis*, da revista *Bravo.de* e os *Horoskope: wie stehen ihre Sterne?*, da revista *Freundin* (ver anexos C1, C2 e C3).

A segunda fase da Investigação-acção foi marcada não só pelo número mais vasto de textos autênticos apresentados aos alunos, como também pelas modificações presentes nas planificações. Após ter sido verificado um certo cansaço e desânimo entre os alunos,

particularmente na turma de Inglês, optou-se por abordar o texto autêntico e o gênero do e-mail de modo diferente. Sendo assim, privilegiaram-se dois elementos que não tinham sido devidamente trabalhados na primeira fase do estudo, a clareza dos procedimentos tomados e o tempo disponível para a actividade escrita. Por conseguinte, as planificações foram largamente modificadas de modo a contemplar os elementos acima referidos num curto espaço de tempo, no caso de Inglês apenas numa aula de 90 minutos e no de Alemão em duas aulas de 90 minutos.

Tal como tinha acontecido anteriormente, os planos de aulas desta segunda fase de estudos foram desenvolvidos em paralelo e seguiram uma estrutura dividida em 4 partes: introdução do contexto; introdução/revisão das características do *e-mail*; a leitura do texto autêntico e a escrita de um *e-mail* informal (ver apêndices E1 e E5).

A introdução do contexto foi um momento relevante da aula, pois os alunos tiveram a oportunidade de relembrar o tema da unidade que estavam a estudar e o professor pôde apresentar, convenientemente, as actividades da aula. Na turma de Inglês optou-se por perguntar aos alunos que meios de comunicação utilizavam para contactar os amigos e se as inovações tecnológicas influenciaram as relações que mantinham com os amigos e família. Na turma de Alemão preferiu-se questionar os alunos sobre os seus passatempos (ler, jogar futebol, surfar na Internet...) e sobre a frequência do uso da Internet entre os mesmos.

Após esta abordagem inicial introduziu-se a temática do *e-mail*: perguntou-se aos alunos de ambas as turmas se estavam familiarizados com este meio de comunicação, se o usavam na sua língua materna para comunicar com os amigos e se conheciam as características de um *e-mail* informal. Perante algumas incertezas dos alunos, foi-lhes pedido que a partir do formato vazio de um *e-mail* ordenassem correctamente algumas expressões passíveis de serem utilizadas neste tipo de *e-mail*, e organizassem os elementos da estrutura de um *e-mail* (ver apêndices E2 e E6). Embora um pouco lacónica, esta abordagem não só facilitou a revisão de algumas expressões e marcadores de discurso, úteis para a escrita, como também elucidou os alunos para alguns dos elementos mais relevantes na escrita do *e-mail*. Entretanto, aos alunos foi solicitado que, a partir da breve informação apresentada no *e-mail*, respondessem a algumas perguntas sobre a situação comunicativa e os aspectos formais do gênero do *e-mail* (ver apêndices E3 e E7). Resumindo, esta etapa da aula procurou desenvolver o *linguistic/systemic knowledge* e o *schematic knowledge* dos alunos (Hedge,

2000: 188) envolvendo-os em actividades relacionadas com o género do *e-mail* com o qual os alunos já tinham tido contacto anteriormente.

Um dos aspectos que, em relação à primeira fase de estudos, este segundo ciclo procurou reduzir foi a distância entre o remetente e o destinatário. Na primeira fase o destinatário era o editor de uma revista ou jornal, o que fez com que os alunos tivessem por optar por um registo e por um estilo de escrita semi-formal, o qual não lhes era tão próximo como o registo informal. Por conseguinte, neste segundo ciclo optou-se pela escrita de um e-mail informal entre amigos, no qual estes trocariam impressões sobre a informação contida num artigo de jornal ou revista.

Entretanto, para que a leitura do texto autêntico fosse facilitada, procedeu-se à fase de pré-leitura (Brown, 2001: 315), na qual foram apresentados os títulos dos textos, impulso essencial para as antecipações dos alunos relativamente ao conteúdo dos mesmos. Esta etapa da aula não só favoreceu a activação do conhecimento prévio dos alunos e a criação de hipóteses, como também permitiu a introdução de algum vocabulário por parte do professor. A inclusão de um breve glossário, também denominado de *priming glossary* (Widdowson, 1978: 82), teve como finalidade facilitar a leitura do texto autêntico, proporcionando algum conforto e à-vontade aos alunos durante esta fase da aula. Considerando que o nível de dificuldade dos textos era elevado, as predições e o glossário eram instrumentos fundamentais para evitar a ansiedade ou frustração dos alunos no contacto com os materiais autênticos (Joiner, 1984: 11).

A fase de leitura iniciou-se com a escolha do texto pelos alunos (ver anexos C1, C2, C3, C4, C5 e C6). Entretanto, foi-lhes solicitado que iniciassem a sua leitura com a técnica de *skimming* ou *globales Lesen*, de modo a que perceberem a globalidade do texto (Pugh, 1978; Lunzer & Gardner, 1979 citados por Hedge, 2000: 195; Brown, 2001: 308). Logo a seguir foi-lhes requerido que procedessem ao *scanning* ou à *suchendes Lesen* do texto no intuito de extrair duas ou três das ideias principais do texto (Pugh, 1978; Lunzer & Gardner, 1979 citados por Hedge, 2000: 195; Brown, 2001: 308), que pudessem ser utilizadas na escrita do *e-mail*. Durante esta etapa, os alunos foram apoiados pelo professor, que actuou como organizador, observador e auxiliar (Harmer, 2001: 213) da actividade e que incentivou os alunos na criação de hipóteses como forma de ultrapassar as suas dificuldades com o vocabulário e com o contexto do texto (Brown, 2001: 309).

Na última fase da aula, os alunos foram divididos em pares, estabelecendo assim os destinatários dos seus *e-mails* informais. Neste momento, os alunos deveriam imaginar-se como leitores *reais* que teriam lido, por acaso, um texto interessante e que gostariam de trocar impressões com um amigo sobre ele (ver apêndice E4 e E8).

Sendo o texto autêntico o estímulo para a comunicação (Nunan, 1989: 11), era relevante que o aluno utilizasse a informação recolhida desse texto e a conjugasse, convenientemente, com a sua opinião. Deste modo, os alunos foram aconselhados a conceber um plano que incluísse as ideias que gostariam de escrever no seu *e-mail*, facilitando-se assim o processo de criação de um texto lógico e coerente.

Após este breve período de planificação, os alunos enveredaram pela escrita da primeira versão do seu e-mail, a qual foi apoiada de perto pela professora através da estratégia de *conferencing* (White & Arndt, 1991: 131; Hedge, 2000: 313). Este procedimento permitiu que o professor acompanhasse e guiasse cada aluno individualmente, assumindo o papel de orientador de escrita. Naturalmente, a professora dirigiu os alunos para os aspectos e características principais da escrita do *e-mail* informal, valendo-se também do material apresentado ao longo da aula (ver anexos C1, C2, C3, C4, C5 e C6; ver apêndices E2, E3, E4, E6, E7 e E8). Este processo possibilitou que se procedesse a várias revisões na escrita dos alunos, aproximando-os do objectivo da aula, comunicar de forma coerente e coesa através do *e-mail*.

A aula teve como conclusão um questionário dirigido aos alunos sobre o efeito dos textos autênticos na sua motivação para a escrita do *e-mail* (ver apêndice E13), e com uma breve conversa sobre as actividades. Neste momento, os alunos puderam expressar as suas opiniões e aconselhar a professora a futuras mudanças neste tipo de tarefas.

## **5.2 Instrumentos de investigação e procedimentos de recolha e análise de informação.**

As mudanças evidenciadas nos dois ciclos de Investigação-acção acima explicitados lograram atingir um objectivo específico (Sousa, 2005: 98-99), a motivação para a escrita do *e-mail* através da leitura de textos autênticos. Por conseguinte, no decorrer das duas fases foi fundamental avaliar quer os comportamentos dos alunos perante actividades e procedimentos da aula, quer os resultados presentes na escrita dos alunos (Sousa, 2005: 98-99). Só a partir da

reavaliação da metodologia aplicada na sala de aula é que foi possível progredir e ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

É importante também referir que, embora a amostra deste estudo tenha sido uma amostra de conveniência (Sousa, 2005: 70), este facto não excluiu um certo desconhecimento inicial, por parte do professor, de algumas das características dos alunos em causa. Consequentemente, foi necessário percorrer um longo caminho de reavaliação e alteração dos procedimentos tomados na primeira fase da Investigação-acção de modo a atingir os objectivos do estudo numa segunda fase.

Outro dos elementos relevantes neste percurso foi a valorização do projecto em curso por parte dos alunos através da criação de um protocolo de cooperação entre professor e alunos (Sousa, 2005: 34). Esta cooperação facilitou não só a introdução de novos métodos e materiais na sala de aula como também a avaliação dos comportamentos dos alunos durante a aula através da observação.

No entanto, a observação não foi o único instrumento presente nesta Investigação-acção. Neste estudo optou-se também por utilizar outros métodos, como a análise de conteúdo e o questionário. A utilização destes instrumentos impôs-se, na medida em que o objectivo deste estudo implicava a avaliação quer do processo, quer do produto (Wallace, 1998: 192), ou seja, a observação durante a aula captou o comportamento (ver apêndice D5), motivado ou não, dos alunos perante as actividades, e a análise de conteúdo avaliou o desempenho escrito dos alunos (ver apêndice B1) num período posterior à aula. Relativamente ao questionário, este foi utilizado quer na avaliação preliminar da motivação dos alunos, quer no final dos ciclos de investigação, dando a possibilidade aos alunos de expressarem a sua opinião sobre as actividades desenvolvidas (ver apêndice E13).

Os instrumentos acima mencionados contribuíram activamente para a validade e a fidelidade (*reliability*) desta Investigação-acção, pois não só se apostou na utilização de vários instrumentos como na colaboração de outros observadores neste estudo (Wallace, 1998: 36). Além disso, favoreceu-se a objectividade e clareza de todas as afirmações presentes nos instrumentos utilizados, procedendo-se também à codificação de todas as categorias e unidades de conteúdo das grelhas de observação e de análise de conteúdo, mantendo-se assim a sua validade interna (Sousa, 2005: 130).

Embora tenham sido acautelados vários elementos essenciais à validade desta Investigação-acção, não lhe podemos atribuir o rigor científico de uma investigação

experimental, visto que não há controlo sobre todas as variáveis e a amostra da população é restrita e não representativa (Sousa, 2005: 98-99). Sendo assim, não é possível generalizar os resultados (Sousa, 2005: 98-99) obtidos a partir deste estudo, pois eles dizem respeito a uma realidade específica e única.

Por fim, é relevante apresentar detalhadamente os instrumentos utilizados ao longo dos dois ciclos de Investigação-acção e assim conhecer aprofundadamente o contributo de cada para a proposta oferecida neste estudo.

### **5.2.1 Grelha de observação do comportamento dos alunos durante a aula**

A utilização da observação na sala de aula foi essencial na avaliação dos comportamentos dos alunos relativamente aos textos autênticos e à tarefa escrita. Sendo assim, em ambas as fases de Investigação-acção optou-se pela observação em campo (Sousa, 2005: 113-115), em tempo real (Wallace, 1998: 106) e de forma estruturada e sistematizada (Sousa, 2005: 113-115). Além disso, as observações foram feitas em equipa, pelas colegas de estágio (Ana Rita Lima, Bárbara Montenegro e Diana Sousa) e de forma não-participante (Sousa, 2005: 113-115).

O facto de as observações terem sido previamente preparadas permitiu não desperdiçar os esforços ou o tempo dos observadores e evitou as subjectividades, que a formulação de objectivos vagos geralmente favorece (Sousa, 2005: 116). Embora as observações estruturadas tenham limitado a avaliação a um certo número de categorias previamente desenvolvidas (Wallace, 1998: 110; Sousa, 2005: 126), ambas facilitaram a tarefa dos observadores, pois estavam adaptadas às exigências locais e ao tempo disponível (Sousa, 2005: 116).

No que diz respeito às categorias utilizadas nas grelhas de observação, refira-se que estas foram criadas de modo a evitar imprecisões, e daí fazerem referência apenas a comportamentos observáveis e concretos (Sousa, 2005: 119). No entanto, para evitar qualquer falta de clareza nas grelhas de observação, deu-se preferência a frases curtas, claras e completas e desenvolveu-se uma codificação para cada categoria especificada nessas mesmas grelhas (ver apêndice D5). Estes procedimentos possibilitaram a manutenção da validade interna (Sousa, 2005: 130) deste instrumento.

Quanto à análise de dados, optou-se pela uniformização dos resultados de todos os instrumentos utilizados a partir da criação de uma tabela matriz que inclui tanto a pergunta/afirmação como a resposta/comportamento, a frequência de respostas/comportamentos e a percentagem dos resultados (Sousa, 2005: 232). Esta matriz facilitou a comparação dos resultados entre as duas fases (ver apêndices D6, D7, E9 e E10).

É de referir, por fim, que a grelha de observação sofreu grandes alterações da primeira para a segunda fase de Investigação-acção, o que não invalidou a comparação entre os resultados de várias categorias que se mantiveram ao longo dos dois ciclos.

### **5.2.2 Grelha de análise de conteúdo do *e-mail* enquanto género**

As razões da escolha e da criação da grelha de análise de conteúdo já foram anteriormente explicitadas; todavia continua a ser relevante a apresentação de modo detalhado e objectivo, das categorias e unidades de conteúdo (Sousa, 2005: 270) utilizadas neste instrumento.

O desenvolvimento deste instrumento foi moroso e complexo, pois houve a necessidade de rever e limitar o número de categorias e unidades de conteúdo a avaliar, de modo a tornar o estudo exequível. Consequentemente, optou-se por definir à partida os elementos do texto a avaliar (Sousa, 2005: 268), o que permitiu não só uma identificação mais precisa das áreas mais relevantes a analisar mas também a conservação dos mesmos critérios de avaliação ao longo dos ciclos de investigação (ver apêndice B1).

Relativamente às categorias escolhidas, parte delas foi constituída de acordo com o programa de Alemão (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 39-40) e outra parte com base na reflexão de autores como White & Arndt (1991), Hedge (1988) ou Flynn & Flynn (2000). Enumeram-se assim 4 grandes categorias (tema e contexto de comunicação, coesão e coerência, estratégias para a comunicação escrita e correcção linguística) e 9 unidades de conteúdo (ver apêndice B1). Quanto à categoria de tema e contexto de comunicação, ela avalia a estrutura e a extensão do texto, a clareza do propósito comunicativo e do destinatário e a adequação do registo e do estilo. No que concerne a coesão e a coerência, valorizou-se a utilização de marcadores do discurso e a lógica e encadeamento das ideias apresentadas no *e-mail*. Na categoria de estratégias para a comunicação escrita avaliou-se a aplicação correcta de

expressões e vocabulário do texto autêntico e a utilização de elementos linguísticos apresentados pelo aluno. Finalmente, a categoria de correcção linguística visou perceber se o aluno é capaz de comunicar efectivamente sem erros ortográficos, de concordância entre verbo e sujeito, entre outros.

Por fim, para que esta tarefa de transformar os documentos qualitativos em dados quantitativos (Cohen & Manicon, 1987 citados por Sousa, 2005: 265) fosse rigorosa e clara, optou-se também por codificar (Sousa, 2005: 272) os três níveis de avaliação (Mau, Razoável e Bom) referentes a cada unidade de conteúdo e a cada categoria descritiva. A utilização desta grelha de análise de conteúdo possibilitou um conhecimento mais objectivo da escrita dos alunos em causa.

### **5.2.3 Questionário relativo à leitura dos textos autênticos e à escrita do *e-mail***

A utilização de um questionário na sala de aula é sempre vantajosa, pois este recurso aplica-se facilmente a vários indivíduos ao mesmo tempo e os dados obtêm-se rapidamente (Sousa, 2005: 206). Deste modo, optou-se por sujeitar os alunos a um questionário no final do segundo ciclo de investigação no qual eles tivessem a possibilidade de expressarem a sua opinião sobre as actividades que protagonizaram. Para que fosse salvaguardada a veracidade das respostas dos alunos, estabeleceu-se com eles um compromisso de anonimato e confidencialidade (Sousa, 2005: 211).

No que diz respeito à criação do questionário, seria de lembrar que ele procurou primar pela clareza e pela simplicidade (Wallace, 1998: 134-135), quer na estrutura, quer nas próprias perguntas ou afirmações nele apresentadas. Este questionário foi organizado por grupos e segundo o tipo de perguntas-respostas (Sousa, 2005: 208), ou seja, dois grupos de perguntas fechadas (Wallace, 1998: 134-135) com respostas dicotómicas (Sousa, 2005: 216) e um grupo de perguntas abertas. Quanto ao primeiro grupo do questionário, foi ele constituído por 10 afirmações específicas (Sousa, 2005: 212) relacionadas directamente com algumas das categorias presentes na grelha de observação e na grelha de análise de conteúdo. O segundo grupo foi composto por 4 afirmações de carácter mais global e o terceiro grupo continha 3 perguntas abertas. A estrutura deste questionário pretendeu não só confirmar os

conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo dos dois ciclos de Investigação-acção mas também perceber o que poderá ser melhorado em estudos semelhantes (ver apêndice E13).

Em conclusão, tanto o questionário como as grelhas de observação e de análise de conteúdo foram instrumentos de avaliação fundamentais para a percepção do efeito dos textos autênticos nos comportamentos dos alunos para com a escrita do *e-mail*. Além disso, a conjugação de todos os instrumentos acima identificados possibilitou a comparação dos resultados obtidos, atingindo assim a triangulação metodológica (Sousa, 2005: 173), a qual contribuiu grandemente para a validade deste estudo.

## **Capítulo VI**

### **Análise e interpretação dos dados obtidos**

Este capítulo visa analisar e interpretar os dados obtidos a partir das grelhas de observação, de análise de conteúdo e do questionário aplicado aos alunos na última fase desta Investigação-acção. Sendo assim, proceder-se-á à explicitação das principais tendências do comportamento e da aprendizagem dos alunos, fruto dos resultados recolhidos em ambas as turmas ao longo dos dois ciclos de Investigação-acção. Além disso, far-se-á também uma análise comparativa entre ambas as turmas, 10º L de Inglês e 10º I de Alemão, e a consequente interpretação dos resultados atingidos.

#### **6.1 Grelha de observação do comportamento dos alunos durante a aula**

A génese, a constituição e a aplicação deste instrumento já foram anteriormente referidas. Todavia é vital lembrar que ele foi empregue nos dois ciclos de Investigação-acção, ou seja, em Fevereiro e em Junho.

Ao longo dos dois ciclos de estudo, esta grelha de observação foi alvo de algumas alterações decorrentes da evolução e da exigência desta Investigação-acção. As alterações introduzidas merecerão também atenção nesta breve análise.

Na primeira etapa da Investigação-acção, a grelha de observação utilizada desdobrava-se em quatro categorias, relacionadas com a dificuldade dos textos autênticos, a participação activa e a satisfação do aluno na escrita e as estratégias utilizadas durante o momento da leitura e da escrita. Na segunda fase do estudo, optou-se por retirar a categoria relacionada com a satisfação, pois constatou-se que esta se aproximava em demasia da categoria da participação activa do aluno; deste modo acrescentou-se uma outra categoria relacionada com o conhecimento prévio do aluno. Esta nova categoria pôs em evidência os conhecimentos do aluno relativamente às características do e-mail, valorizando assim algumas competências que o aluno tinha desenvolvido ainda no primeiro ciclo do estudo.

Apesar da alteração acima identificada ter sido feita de modo consciente e controlado, surgiu, entretanto, outra variável totalmente independente do controlo da professora: a variação no número de alunos envolvidos nas duas fases do estudo. No caso da turma de

Inglês, dos 24 alunos da turma, na primeira fase da Investigação-acção participaram 19 e na segunda fase apenas 18. No caso da turma de Alemão, da globalidade dos 15 alunos da turma, na primeira fase do estudo participaram apenas 10 alunos e na segunda fase a totalidade dos 15 alunos.

Embora o número de alunos participantes não tenha sido constante, variável sobre a qual não há controlo, procedeu-se do mesmo modo à recolha e tratamento dos dados obtidos através das grelhas de observação (ver apêndices D5, D6, D7, E9 e E10) e graças à equipa de observadores não - participantes (Sousa, 2005: 113-115). Este procedimento permitiu que se avaliasse a evolução no comportamento dos alunos, ajustando as práticas da sala de aula às suas características (ver apêndices D1, D2, E1 e E5).

Relativamente às dificuldades resultantes do nível de língua dos textos autênticos, em ambas as turmas houve um decréscimo entre a primeira e a segunda fase de estudo. Na primeira aula de Inglês mais de metade (58%) dos alunos tinha dificuldades com o texto, porém na segunda aula, em Junho, apenas 33% dos alunos apresentavam as mesmas dificuldades. No caso da turma de Alemão, os resultados da primeira observação demonstram que 80% dos alunos tiveram problemas com o nível de língua do texto; todavia este número baixa consideravelmente para 67% na segunda aula de Investigação-acção. Embora se mantenham algumas dificuldades com o texto, particularmente na turma de Alemão, o decréscimo de 25% das dificuldades na turma de Inglês e de 13% na turma de Alemão demonstra que o texto autêntico é passível de ser usado na sala de aula, mesmo com alunos de um nível de conhecimento mais básico (McGarry, 1995: 20). Esta diminuição das dificuldades poderá ser explicada pela consciência por parte dos alunos do valor cultural do texto e do desafio que este representa (Mishan, 2005: 44). Na segunda fase do estudo, introduziram-se factores vitais para a diminuição das dificuldades dos alunos, como a criação de um *priming glossary* (Widdowson, 1978: 82) antes da fase de leitura e a possibilidade dos alunos escolherem os textos a ler de acordo com os seus interesses (Swaffar, 1985: 18). Outro elemento que poderá justificar esta melhoria de resultados foi o apoio próximo dado pelo professor. Este actuou como organizador, observador e auxiliar (Harmer, 2001: 213) durante a leitura do texto autêntico.

No que diz respeito à participação activa do aluno na actividade escrita, os resultados demonstram uma evolução positiva em ambas as turmas. Na primeira fase do estudo, os alunos de Inglês estavam pouco disponíveis para participar (42%), todavia na segunda fase

houve um aumento de 47% dos alunos a participar na escrita do *e-mail*, ou seja, cerca de 89% dos alunos participaram voluntariamente na escrita. Na turma de Alemão a evolução não foi tão categórica como na de Inglês, já que nela houve apenas um acréscimo de 7% entre a primeira e a última aula da Investigação-acção. De qualquer modo, logo na primeira fase do estudo mais de metade dos alunos (60%) de Alemão demonstraram interesse pela escrita do *e-mail*. Este empenho dos alunos pela escrita, especialmente dos alunos de Inglês, dever-se-á não só à definição do propósito comunicativo mais próximo dos alunos (Mishan, 2005: 75), a escrita de um *e-mail* a um amigo, mas também ao apoio dado aos alunos através da técnica de *conferencing* (White & Ardnt, 1991: 131; Hedge, 2000: 313). Além disso, outro aspecto que terá influenciado positivamente o comportamento dos alunos terá sido o próprio tempo disponível para as actividades da aula (Brindley, 1987 citado por Nunan, 1989: 109), que foi mais dilatado na segunda fase do que na primeira.

Embora muito próxima da categoria analisada anteriormente, a satisfação dos alunos na actividade escrita também foi alvo de avaliação por parte dos observadores na primeira fase da investigação. A globalidade dos alunos da turma de Inglês parecia pouco satisfeita com a actividade escrita, daí que a maioria dos textos tenham sido entregues incompletos à professora. No que diz respeito aos alunos de Alemão, cerca de 60% da turma de Alemão demonstrou satisfação na escrita do *e-mail* (ver apêndices D6 e D7). Os resultados desta categoria possibilitaram que se definissem algumas das estratégias que já foram acima mencionadas.

Na segunda fase da Investigação-acção optou-se também por avaliar o conhecimento prévio dos alunos relativamente às características do *e-mail*. Os alunos de ambas as turmas apresentaram resultados muito semelhantes, na turma de Inglês 56% dos alunos foram capazes de mencionar alguma característica do e-mail e na turma de Alemão cerca de 53% dos alunos o fizeram. Embora os resultados não sejam elevados, eles não são desanimadores perante o extenso espaço temporal que mediou a primeira e a segunda fase do estudo, entre Fevereiro e Junho. De acordo com estes resultados é indiscutível afirmar que a maioria dos alunos de ambas as turmas foi capaz de processar e incluir as características do *e-mail* no seu *schematic knowledge* (Mishan, 2005: 47).

Os dados acima expostos demonstram que, apesar de não estarem totalmente satisfeitos com as actividades da primeira fase do estudo, os alunos não lhes estavam alheios e perceberam o seu potencial interesse. Além disso, na segunda fase do estudo investiu-se com

maior ênfase em alguns aspectos que terão estimulado a motivação intrínseca do aluno, como a personalização do processo de ensino-aprendizagem, a produção de aulas mais interessantes, a apresentação clara da tarefa e a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem (Z. Dörnyei & K. Csizer 1998 citado por Brown, 2001:81).

Entretanto, é indispensável mencionar que, ao longo das duas fases do estudo, os alunos de ambas as turmas utilizaram várias estratégias para ultrapassar dificuldades linguísticas, o que demonstra não só envolvimento na tarefa, como também autonomia da parte dos alunos (Mishan, 2005:37). Para além do auxílio prestado pela professora, os alunos puderam utilizar voluntariamente outro tipo de apoio, como a consulta do dicionário, dos apontamentos ou do manual ou até a troca de opiniões com os colegas. Na primeira fase do estudo, 70% dos alunos de Alemão e 16% dos alunos de Inglês utilizaram os apoios acima mencionados, na segunda fase houve um ligeiro aumento em ambas as turmas, 3% na turma de Alemão (73%) e cerca de 12% na turma de Inglês (28%). De todos os meios disponíveis, os mais utilizados em ambas as turmas e em ambas as fases foram a consulta do dicionário e a troca de impressões com os colegas. A promoção da autonomia do aluno é um dos aspectos que poderão estimular a motivação intrínseca do aluno (Z. Dörnyei & K. Csizer 1998 citado por Brown, 2001:81), e daí que durante as aulas a professora não só tenha apoiado individualmente os alunos, como os tenha estimulado a utilizarem outros meios de apoio.

Finalmente, concluiu-se que houve uma progressão positiva nos resultados da observação feita entre a primeira e a última fase. As dificuldades com o texto autêntico desvaneceram-se, os alunos mostraram-se capazes de reutilizar os seus conhecimentos e houve um maior empenho na tarefa escrita. Todos estes elementos demonstram que o aluno desenvolveu também uma maior autonomia.

## **6.2 Grelha de análise de conteúdo do *e-mail* enquanto género**

A grelha de análise de conteúdo foi um instrumento de avaliação que acompanhou a progressão dos alunos desde a fase de pré-observação até à segunda e última aula de Investigação-acção. No entanto, devido ao número reduzido de alunos que participou na fase de pré-observação, 5 dos 15 alunos do 10º I de Alemão e 3 dos 24 alunos do 10º L de Inglês, considerou-se que a amostra não era representativa (ver apêndices B2 e B3). Se válidos, os

dados da fase de pré-observação poderiam apresentar uma noção mais precisa e rigorosa da evolução da escrita dos alunos; como tal não acontece, esta análise apenas tomará apenas em consideração os dados obtidos na primeira e na segunda fase do estudo. Ainda assim, é relevante mencionar que, ao longo das duas fases, o número de alunos observados não correspondeu ao número de textos avaliados. Após uma primeira leitura e seriação dos textos da turma de Inglês verificou-se que, na primeira fase, 6 dos 19 alunos presentes não tinham escrito o *e-mail* pedido e que, na segunda fase, 4 dos 18 alunos tinham procedido à cópia integral dos *e-mails*, invalidando assim a sua utilização para fins estatísticos. Quanto aos textos recolhidos na turma de Alemão, estes não apresentaram qualquer tipo de manipulação que pudesse pôr em causa a sua validade; deste modo há uma correspondência total entre o número de alunos observados e o número de textos analisados.

Relativamente à criação e constituição desta grelha de análise de conteúdo, já foi ela anteriormente explicitada; porém é ainda relevante lembrar que este instrumento congrega 4 categorias, às quais correspondem 9 unidades de conteúdo com 3 graus de avaliação: Mau, Razoável e Bom. Outro elemento importante na produção desta grelha foi a eleição de critérios para cada grau de avaliação de cada unidade e categoria avaliada; a constância destes critérios ao longo das fases do estudo possibilita a validade dos resultados obtidos (ver apêndice B1).

Na categoria de tema e contexto de comunicação, da primeira para a segunda fase do estudo houve, em ambas as turmas, uma diminuição dos maus resultados relativamente à utilização correcta das saudações iniciais e finais do *e-mail*. Na turma de Inglês a diminuição dos maus resultados foi de 31% e na de Alemão foi apenas de 10%; porém os dados da primeira aula demonstravam que na turma de Alemão havia menor prevalência de maus resultados (10%) do que na turma de Inglês (38%). Por conseguinte, os bons resultados também aumentaram nas duas turmas, na turma de Inglês houve uma progressão positiva de 34%, os 23% iniciais evoluíram para 57% na última fase, e na turma de Alemão o aumento foi de 21%, entre os 50% da primeira fase e os 71% da última.

Reconhecendo que o *e-mail* é fruto da transmutação de outros géneros, como a carta (Bakhtin, 1992 citado por Marques, 2004: 43), e que por isso os seus formatos se aproximam (Cruz, 2006: 16; Marcuschi, 2004: 22), a utilização correcta das saudações iniciais e finais no *e-mail* foi uma das características ensinadas e avaliadas ao longo do estudo. Felizmente, os dados acima descritos atestam que no final do estudo mais de metade dos alunos de Inglês

(57%) e cerca de 71% dos alunos de Alemão conheciam muito bem a estrutura do *e-mail*, sendo capazes de utilizar as saudações iniciais e finais apropriadamente.

A extensão dos textos foi também um dos aspectos avaliados neste estudo. Os critérios de avaliação desta unidade de conteúdo foram delineados de acordo com o exigido pela disciplina e pela escola em que o estudo tomou lugar. Além disso, a definição da extensão dos textos exigidos aos alunos esteve em conformidade com autores como Marcuschi (2004: 23), o qual aponta como extensão razoável do *e-mail* o texto com uma dimensão situada entre 5 a 10 linhas. Aproveitando estas duas directrizes foram desenvolvidos critérios diferenciados para a turma de Inglês e para a turma de Alemão, de acordo com o seu nível de conhecimento.

No que diz respeito à unidade de conteúdo relativa à extensão dos *e-mails*, os alunos de Inglês apresentaram uma grande diminuição (25%) dos maus resultados; no entanto, no final do estudo 29% dos textos destes alunos ainda não cumpria a extensão requerida (100 palavras ou 10 linhas). No caso da turma de Alemão, a diminuição dos maus resultados foi menor (10%); ainda assim no final do estudo nenhum dos alunos de Alemão apresentava graves dificuldades neste critério. Deste modo, 71% dos textos da turma de Inglês e 100% dos textos da turma de Alemão apresentavam uma extensão Razoável ou Boa. Embora no conjunto dos resultados a totalidade dos textos dos alunos de Alemão tenha uma extensão entre o Razoável e o Bom, na turma de Inglês há efectivamente mais textos com o nível Bom (64%) do que na turma de Alemão (57%).

A clareza do propósito e do destinatário foi outro elemento que mereceu atenção por parte deste estudo, pois a comunicação efectiva na língua estrangeira depende da adequação do conhecimento linguístico dos alunos aos mais variados contextos e em concordância com o seu propósito comunicativo (Harmer, 2001: 84). Além disso, a clareza do propósito e do destinatário contribui também para a consciência do aluno sobre os requisitos do leitor e da situação comunicativa em causa: estes conhecimentos repercutem-se ainda na adequação do estilo e do registo de linguagem utilizados (aspectos da escrita que serão igualmente apreciados nesta análise).

No que concerne à clareza do propósito e destinatário, a turma de Inglês apresenta a progressão positiva mais destacada, houve um aumento 41% do nível Bom entre a primeira e a segunda fase do estudo. A turma de Alemão também se mostrou mais sensível ao propósito e ao destinatário do *e-mail*, apresentando um aumento de 14% dos textos com o nível Bom neste parâmetro. É ainda de mencionar que, no final do segundo ciclo de investigação, ambas

as turmas apresentavam resultados idênticos, 36% dos alunos estavam conscientes do contexto comunicativo ou o destinatário da sua escrita e 64% era capaz de ponderar estes dois aspectos na sua escrita.

Quanto à adequação do estilo e registo da linguagem, sublinhe-se que se trata de uma unidade de conteúdo ao qual está associado um vasto conjunto de critérios a cumprir; estes avaliam aspectos muito diversos, desde o vocabulário ao tom utilizado durante a escrita. Tratando-se aqui do género do *e-mail*, mantiveram-se, ao longo dos ciclos, algumas características próprias do género: frases curtas e simples (Flynn & Flynn, 2000: 30-31) e a escrita clara, breve e objectiva (Paiva, 2004: s.p.). Ainda assim, foram também avaliados outros aspectos que dependiam particularmente do estilo e do registo do *e-mail*, pois na primeira fase do estudo os alunos escreveram um *e-mail* semi-formal e na segunda um *e-mail* informal. No discurso semi-formal incentivou-se o aluno a utilizar marcadores de discurso formais, podendo as frases serem um pouco mais longas, pautadas pelo tom respeitoso e polido da escrita (Evans, 2000: 13). No discurso informal, os alunos foram estimulados a utilizar expressões coloquiais, podendo optar pelo uso de contracções e por marcadores de discurso simples. Além disso, não lhes foi vedada a referência a sentimentos ou a vivências pessoais, sendo também permitida a utilização de um tom íntimo ou pessoal (Evans, 2000: 13). Quanto aos *smileys/emoticons*, refira-se que estes não estiveram em evidência no desenvolvimento das duas fases de Investigação-acção, o que não impediu que 39% dos alunos de Inglês e 27% dos alunos de Alemão os tivessem usado na sua escrita. Estes elementos introduzidos pelos alunos demonstram a sua versatilidade na transposição de alguns dos conhecimentos que detêm na sua língua-materna para a língua estrangeira.

No que diz respeito aos dados obtidos a partir da unidade de conteúdo acima explicitada, caberá sublinhar, após as duas fases de estudo, que os alunos de Alemão apresentam-se com a maior percentagem de textos (64%) no nível Bom. No entanto, os alunos de Inglês, com 57% dos textos com o estilo e registo de linguagem adequado, são os que apresentaram uma maior progressão (34%) no estilo e adequação da sua escrita. De qualquer modo, é importante referir que há uma grande coincidência entre os resultados obtidos nas duas turmas, 36% dos textos dos alunos de ambas encontram-se no nível Razoável e 64% dos textos de Alemão e 57% dos textos de Inglês estão no nível Bom. Estes dados aproximam-se dos resultados apresentados na unidade de conteúdo anterior, pois já tinha sido previamente

referida a interdependência entre o registo do discurso, a situação e o propósito comunicativo (Brown, 1987: 208).

Na categoria de coesão e coerência foram apenas avaliadas duas unidades de conteúdo referentes à utilização de marcadores de discurso e ao encadeamento de ideias no texto. Os marcadores de discurso são mecanismos de coesão (Hedge, 1988: 91-92) importantes no desenrolar fluente do discurso (Widdowson, 1978: 26-27). É certo que existem vários mecanismos que fomentam a coesão, Harmer (2004: 22-24) distingue até entre a *lexical cohesion* e a *grammatical cohesion* (na qual se incluem os marcadores de discurso), no entanto a opção por este tipo de coesão deveu-se à importância dada aos marcadores de discurso na disciplina de Inglês e Alemão. No caso da turma de Inglês, alguns dos marcadores de discurso já tinham sido introduzidos e trabalhados, no caso da turma de Alemão; esta foi a oportunidade de alertar os alunos para as estruturas que estes tinham recentemente adquirido. Tal como Hedge (1989: 95), este estudo defende que a escrita de um texto completo, como o e-mail, é o melhor estímulo no desenvolvimento de uma escrita coesa e coerente.

Infelizmente, os dados recolhidos evidenciam que, entre os dois ciclos de estudo, apenas a turma de Inglês progrediu no uso de marcadores de discurso, havendo um aumento de 27% dos textos com nível Bom e uma diminuição relevante (25%) nos textos com nível Razoável. Ainda assim, 71% dos textos da turma de Inglês manteve-se entre o nível Razoável e Bom. Quanto à turma de Alemão, houve um decréscimo muito acentuado entre os resultados obtidos na primeira e na segunda fase do estudo: enquanto na primeira aula 80% dos alunos conseguiram utilizar correcta e frequentemente os marcadores de discurso, na segunda aula apenas 43% foram capazes de o fazer.

No que diz respeito à coerência de discurso, a turma de Alemão apresenta a percentagem mais elevada de textos coerentes (79%), porém a turma de Inglês (57%) foi a que logrou uma maior progressão no nível Bom desta unidade de conteúdo (34%). De qualquer modo, a turma de Inglês mantém também uma percentagem considerável de textos pouco coerentes (29%), ao contrário do que acontece em Alemão (0%). Sendo assim, grande parte dos alunos de Alemão é capaz de um discurso encadeado e sem contradições (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 40), demonstrando estarem conscientes do seu propósito e terem uma linha de pensamento lógico (Harmer, 2004: 24-25).

Relativamente à categoria das estratégias de escrita para a comunicação, haverá que referir que eles englobam, quer a utilização de vocabulário e estruturas provenientes dos

textos autênticos, quer o vocabulário e estruturas apresentadas pelo próprio aluno. A utilização de conhecimentos linguísticos obtidos através da leitura averiguaria se estes foram ou não bem apreendidos pelos alunos, de modo a conferir a possibilidade da sua utilização produtiva na escrita. Após as duas etapas de investigação, os alunos da turma de Inglês demonstraram um aumento na sua capacidade de utilização dos mecanismos linguísticos (35% no nível Bom), enquanto os alunos de Alemão apresentaram uma diminuição muito significativa (59% no nível Bom). De qualquer modo, cerca de 43% dos alunos de Alemão foram capazes de utilizar, mesmo que de modo não sistemático, algumas das estruturas e do vocabulário apresentados no texto autêntico. Este obstáculo sentido no seio da turma de Alemão poderá advir das dificuldades sentidas com o nível de língua do texto autêntico, as quais terão impedido a aprendizagem e consequente produção das estruturas ou do vocabulário do texto.

Quanto à unidade de conteúdo que diz respeito à introdução de expressões e vocábulos pelo próprio aluno, ele relaciona-se com uma das características essenciais a valorizar num bom aluno: a vontade do aluno em experimentar a língua (Harmer, 2001: 10). As experiências com a língua estrangeira demonstram também uma certa autonomia por parte do aluno, a qual tem repercussões na motivação intrínseca do aluno (Z. Dörnyei & K. Csizer 1998 citado por Brown, 2001:81).

Entre a primeira e a última fase de Investigação-acção os alunos revelaram-se progressivamente mais abertos à introdução de novos elementos na sua escrita, diminuindo assim a percentagem de textos no nível Mau, quer na turma de Inglês (19%), quer na de Alemão (13%). Ainda assim, a maioria dos alunos de Alemão (57%) e cerca de 50% dos alunos de Inglês preferiram não arriscar na sua escrita introduzindo expressões ou vocabulário autonomamente.

Por fim, é importante referir-se que os alunos apresentaram resultados muito positivos na correcção linguística dos seus textos. Embora seja raro um texto sem qualquer incorrecção linguística, 79% dos textos dos alunos de ambas as turmas não apresentava falhas ou imperfeições graves que pudessem inibir a compreensão da mensagem contida no texto.

Concluindo, na maioria das unidades de conteúdo avaliadas, entre as duas fases de Investigação-acção, houve diminuição dos maus resultados em ambas as turmas (ver apêndices D8, D9, E11 e E12). Embora os maiores progressos tenham surgido na turma de Inglês, a maior prevalência de textos com o nível Bom deu-se na turma de Alemão.

### 6.3 Questionário relativo à leitura dos textos autênticos e à escrita do *e-mail*

O questionário relativo à leitura dos textos autênticos e à escrita do *e-mail* foi aplicado aos alunos na fase final da Investigação-acção, de modo a que estes pudessem também exprimir a sua opinião sobre este estudo. Neste questionário os alunos tiveram a oportunidade de dar o seu parecer sobre aspectos específicos (parte I) e aspectos gerais (parte II e III) dos procedimentos, das actividades e dos comportamentos tomados na sala de aula (ver apêndice E13).

Quanto à análise dos dados obtidos nestas duas turmas, desde logo ela teve um carácter comparativo, quer entre os resultados obtidos a partir deste questionário, quer entre os resultados do questionário e dos outros instrumentos de avaliação. Esta triangulação metodológica (Sousa, 2005: 173) permite descortinar convergências ou divergências nos comportamentos e na aprendizagem dos alunos, possibilitando atestar a validade dos dados obtidos neste estudo.

Na globalidade dos dados obtidos na primeira parte do questionário, a turma de Alemão apresenta resultados mais positivos do que a de Inglês (ver apêndices E14 e E15). Enquanto 71% dos alunos de Alemão considerou o artigo do jornal motivador, apenas 58% dos alunos de Inglês defenderam a mesma posição. Além disso, a mesma percentagem de alunos de Alemão e Inglês acima nomeada (71% e 58%) considerou que os textos autênticos tiveram uma influência positiva sobre o tema da aula, tornando-o mais apelativo.

No que diz respeito à percentagem de alunos que considerou o texto autêntico como elemento motivador para a escrita do *e-mail*, é muito próxima entre ambas as turmas, 63% na turma de Inglês e 64% na turma de Alemão. Entretanto, a totalidade dos alunos de Alemão e 68% dos alunos de Inglês concordaram que o texto autêntico lhes poderá ser útil na vida real. Estes resultados coadunam-se com os resultados obtidos no questionário de pré-observação sobre a motivação, 93% dos alunos de Alemão e 65% dos de Inglês evidenciaram que gostariam de ter algum contacto com materiais autênticos.

Apesar destes resultados, claramente positivos, a turma de Alemão demonstra ter tido muitas dificuldades na compreensão do texto (64%), enquanto a turma de Inglês não sentiu de modo tão evidente estas dificuldades (42%). Estes resultados corroboram os resultados obtidos pela grelha de observação; segundo esta, cerca de 67% dos alunos de Alemão e 33% dos alunos de Inglês sentiam dificuldades com o texto autêntico. Embora não sejam resultados

totalmente coincidentes, eles demonstram uma clara tendência dos dados obtidos, os alunos de Alemão têm mais dificuldades com os textos autênticos dos que os de Inglês. Estas dificuldades com os textos podem ser justificadas pelos conhecimentos linguísticos discrepantes entre os alunos das duas turmas, a turma de Alemão está no nível 1 e a turma de Inglês está no nível 6.

As dificuldades na compreensão do texto tiveram óbvias consequências na utilização de certas estratégias, como a consulta de dicionários, de cadernos ou manuais e a troca de impressões com os colegas. Neste questionário optou-se por distinguir dois momentos possíveis para o uso das estratégias acima mencionadas, a leitura dos textos autênticos e a escrita do e-mail. Sendo assim, confirmou-se que a percentagem do uso destas estratégias na leitura e na escrita foi idêntica na turma de Alemão (93%); já na turma de Inglês há uma ligeira distinção entre o uso destas estratégias na fase de leitura (37%) e na fase escrita (42%). Os alunos de Alemão demonstram uma maior tendência para utilizar outros meios de apoio nas actividades da sala de aula. Esta orientação é igualmente comprovada pelos dados obtidos através da grelha de observação. Segundo a grelha de observação, cerca de 73% dos alunos de Alemão e 28% dos alunos de Inglês recorreram a algum tipo de estratégias no decorrer da aula.

Relativamente à escrita do *e-mail*, a totalidade dos alunos de Alemão admite a importância deste género textual na vida real e acreditam serem capazes de perceber as características principais do género, bem como compreender a situação e o propósito comunicativo em causa. Os alunos da turma de Inglês apresentam uma visão um pouco mais negativa, cerca de 68% acreditam na utilidade do *e-mail*, 79% dizem estar capacitados para reconhecerem a situação e o propósito comunicativo e 74% acreditam perceber as principais características do *e-mail*. Comparando os resultados acima explicitados com os dados obtidos pela grelha de observação, confirma-se que os alunos de Alemão estão efectivamente mais atentos às características do *e-mail*; porém ambas as turmas tiveram um igual desempenho no que diz respeito à consciência da situação, do propósito comunicativo e até do destinatário do *e-mail*.

Na segunda parte do questionário, três das quatro afirmações globais de resposta dicotómica validaram grande parte das respostas anteriormente obtidas. A última afirmação estabeleceu a relação entre a progressão da competência escrita do aluno e a escrita do *e-mail*. Perante esta afirmação, a totalidade dos alunos de Alemão admitem essa possibilidade, porém

apenas 58% dos alunos de Inglês concordam com ele. Apesar de todas as variáveis incontrolláveis, os resultados obtidos pela grelha de análise de conteúdo demonstram que entre as duas fases do estudo a maioria dos alunos melhorou efectivamente a sua escrita. Embora não seja absolutamente rigoroso que a escrita do *e-mail* tenha aperfeiçoado a escrita dos alunos, ao considerar todos os parâmetros de avaliação da grelha de análise de conteúdo verifica-se que os alunos não progrediram apenas nos critérios dependentes do género textual do *e-mail* mas também noutros parâmetros importantes para a competência escrita, como a coerência, a coesão e a correcção linguística dos textos. Sendo assim, é possível afirmar que este estudo teve consequências quer na aprendizagem do género textual, quer nas características mais globais e centrais da competência escrita.

No que diz respeito à terceira parte do questionário, anota-se que ela possibilitou o conhecimento dos principais motivos apontados pelos alunos para que a leitura dos textos tenha sido considerada uma actividade motivadora. Entretanto, estes puderam ainda expressar o seu desejo de ver, ou não, este tipo de actividades repetidas na sala de aula, sugerindo ainda algumas alterações possíveis para que as actividades se tornassem mais apelativas e motivadoras. Considerando a vastidão de respostas dos alunos a estas três perguntas de resposta aberta, houve a necessidade de as agrupar e analisar segundo categorias; estas irão ser devidamente apresentadas e analisadas.

Quando questionados sobre os motivos que tornam o texto autêntico um elemento motivador para a escrita do *e-mail*, parte dos alunos da turma de Inglês (21%) e da turma de Alemão (36%) referiram que estes textos tinham realmente facilitado a actividade escrita. Os alunos de Inglês mencionaram ainda que a leitura tinha sido uma actividade interessante e apelativa (26%) e que o texto autêntico continha informação relevante (5%). Os alunos de Alemão consideraram o texto autêntico como motivador porque ele não só envolvia informação real e actual (21%), como era interessante e apelativo (7%) e possibilitava a expansão do vocabulário dos alunos (7%).

Relativamente às razões apontadas para o texto autêntico não ter sido um elemento motivador para a escrita do *e-mail*, os alunos de Alemão citam o tema (14%) e a complexidade do texto (7%). Tal como os alunos de Alemão, os alunos de Inglês referem que a temática do texto era pouco aliciante (5%) e que a complexidade da língua utilizada (11%) não abonou a favor do texto autêntico. De qualquer modo, a maioria dos alunos de Inglês que

defenderam uma posição negativa menciona a escrita em si, como uma actividade pouco motivadora (16%).

Quanto à possibilidade de repetir o mesmo género de actividades na sala de aula, cerca de 86% dos alunos de Alemão e 58% dos de Inglês revelaram-se entusiasmados com esta possibilidade. A maioria dos alunos de Inglês (21%) e dos alunos de Alemão (29%) refere que a aula e as suas actividades são mais apelativas e interessantes. A turma de Alemão defende ainda que este tipo de actividades permite a expansão do seu vocabulário (21%), o aperfeiçoamento da escrita (14%) e o conhecimento de outros géneros textuais (7%). A turma de Inglês considera que estas actividades facilitam o desenvolvimento das suas capacidades (11%) e são motivadoras para o estudo da língua (5%). Além disso, a proximidade com uma situação real (5%) é igualmente encarada como um motivo importante para a insistência neste tipo de aula.

Como fundamentos para não reiterar este tipo de actividades na sala de aula, os alunos de Alemão apontaram a temática (7%) e complexidade (7%) dos textos autênticos. A turma de Inglês não só fez referência à complexidade dos textos (5%) mas também mencionou a falta de criatividade (5%) e o desinteresse e desmotivação das actividades (21%) como razões importantes para que este tipo de aula não fosse recuperado.

No que concerne a sugestões para uma maior eficácia quer da leitura, quer da escrita, os alunos de ambas as turmas mencionam a introdução de textos com outros temas e de outras actividades associadas à leitura e escrita. Os alunos de Alemão sugeriram também a apresentação dos trabalhos escritos à turma e os alunos de Inglês apostaram na utilização de textos menos complexos.

Em conclusão, os resultados deste questionário foram evidentemente muito relevantes para este estudo, pois não só confirmaram os dados obtidos a partir dos outros instrumentos de avaliação, como apresentaram as opiniões e sugestões dos alunos de modo abrangente. As razões que subjazem aos resultados apresentados já foram brevemente referidas ao longo da análise de dados; ainda assim estas merecerão um último esforço de sistematização nas notas conclusivas a este estudo.

## Capítulo VII:

### Notas Conclusivas

#### 7.1 Ao jeito de balanço

Esta investigação teve origem numa problemática observada em duas turmas da Escola Secundária de Ermesinde, 10º I de Alemão e 10º L de Inglês: a falta de motivação para a escrita. Sendo a motivação um dos factores essenciais para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1980 citados por Ur, 1991: 274), optou-se por promover um tipo de material que a incentivasse: os textos autênticos.

Associada à utilização dos textos autênticos está a metodologia comunicativa, a qual defende o ensino da língua estrangeira como meio de comunicação (Little, Devitt & Singleton, 1989: 22) através destes materiais. Esta metodologia implica o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual possibilita a utilização adequada dos conhecimentos linguísticos do aluno nos mais variados contextos e de acordo com o seu propósito comunicativo (Harmer, 2001: 84).

Tomando a escrita como meio de comunicação, o foco deste estudo incidiu na escrita de um género textual em particular: o *e-mail*. A escolha deste género textual como modelo de escrita deveu-se à sua actualidade, utilidade e proximidade com a realidade dos alunos.

Com a definição das áreas em estudo emergiram algumas questões que a esta investigação se propôs a responder: serão os textos autênticos realmente um elemento motivador? Poderão os textos autênticos motivar os alunos para a escrita do *e-mail*? Poderá a escrita do *e-mail* influenciar a progressão da competência escrita do aluno? Deste modo, ao longo das duas fases da Investigação-acção consolidaram-se os procedimentos e os instrumentos de avaliação considerados essenciais para a verificação das hipóteses acima colocadas.

Numa fase inicial e com a aplicação do questionário sobre a motivação, identificou-se uma certa divergência entre os resultados obtidos na turma de Alemão e na turma de Inglês. Os alunos de Alemão conservaram uma postura mais positiva do que os alunos de Inglês. No decorrer do estudo, esta tendência divergente manteve-se, embora se tenha suavizado gradualmente.

Na fase de pré-observação verificou-se que os alunos de ambas as turmas se mostravam conscientes da importância da língua na vida real e voluntariosos na sua participação na sala de aula. Ainda assim, apenas a maioria dos alunos da turma de Alemão afirmou gostar mais das actividades da língua estrangeira do que de qualquer outra disciplina, e daí talvez a sua receptividade perante a possibilidade de utilização de materiais autênticos na sala de aula. Relativamente à escrita, os alunos de Alemão apresentam um maior grau de ansiedade perante este tipo de tarefa; porém não defendem, tal como os alunos de Inglês fazem, que a escrita é uma actividade pouco aliciante.

Estes primeiros dados reflectiram uma atitude menos receptiva por parte da turma de Inglês relativamente aos materiais autênticos e à escrita. No entanto, estes resultados demonstraram ainda que os alunos de ambas as turmas apresentavam uma orientação instrumental da motivação, ou seja, estes aprendiam a língua para fins académicos ou laborais (Brown, 2001:75). A orientação instrumental é eventualmente a mais relevante para os alunos de língua estrangeira (Dörnyei citado por Oxford & Shearing, 1995: 14), pois estes não têm contacto directo com falantes – nativos.

De qualquer modo, esta orientação instrumental permitiu perceber que este estudo poderia enveredar, sem tantas reservas, pelo desenvolvimento da motivação intrínseca para a escrita do *e-mail*. O facto de a motivação intrínseca ser inerente ao sujeito e à tarefa (Oliveira, 2007: 123; Brown, 2001: 76; Harmer, 2001: 51; Ur, 1991:280) torna-a superior (Maslow, 1970 citado por Brown, 2001: 76) e mais duradoura do que a motivação extrínseca. Sendo assim, este estudo empenhou-se no fomento deste tipo de motivação em particular, pois este é estável e não depende de qualquer recompensa extrínseca temporária.

A primeira fase do estudo teve um carácter experimental, tendo este sido fundamental para uma consciência mais profunda das particularidades dos alunos e do apoio que estes necessitavam para efectuar a tarefa proposta. Esta primeira aula, em Fevereiro, obteve reacções divergentes nas duas turmas: a turma de Alemão evidenciou-se novamente pelos resultados positivos. De qualquer modo, como este tem sido um estudo paralelo, foi necessário reflectir sobre as práticas adoptadas em ambas as turmas, atingindo-se assim resultados mais satisfatórios relativamente à motivação e à escrita do *e-mail*. Por conseguinte, na segunda fase, em Junho, disponibilizou-se mais tempo para a tarefa, houve também um maior cuidado quer na leitura dos textos autênticos quer no apoio fornecido aos alunos ao longo da aula.

Os procedimentos acima descritos comprovaram ser eficazes, tanto no fomento da motivação para a escrita, como na aprendizagem dos traços principais do género textual em causa, o *e-mail*.

No que diz respeito à leitura dos textos autênticos, a turma de Alemão evidenciou maiores dificuldades do que a turma de Inglês; porém tal obstáculo não impediu que a totalidade dos alunos de Alemão reconhecesse o valor deste material na sua vida. Além disso, estes referiram que a leitura do artigo de jornal ou revista tinha influenciado positivamente a temática da aula em si. Embora os alunos da turma de Inglês não se tivessem demonstrado tão entusiasmados como os de Alemão, eles não deixaram de reafirmar a perspectiva dos colegas.

Apesar de os alunos de Alemão terem sido os que mais dificuldades sentiram perante os textos autênticos, não rejeitaram eles o desafio que este tipo de texto representava (Mishan, 2005: 61). Este desafio fez com que os alunos tomassem riscos calculados (Mishan, 2005: 61), experimentassem a língua (Harmer, 2001: 10) e utilizassem todos os meios ao seu dispor (dicionário, manual, entre outros) na compreensão dos textos e também na escrita. Estas atitudes denotam uma certa autonomia por parte dos alunos de Alemão, a qual tem repercussões positivas no desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos (Z. Dörnyei & K. Csizer, 1998 citados por Brown, 2001: 81). Além disso, vários autores defendem a introdução precoce dos materiais autênticos, pois estes promovem também a concentração e o envolvimento dos alunos nas tarefas na língua-alvo (Meija & O' Connor, 1994 citado por Adams, 1995: 4; Peacock, 1997: 152).

No caso da turma de Inglês as dificuldades com o texto são menores; no entanto estas foram encaradas como um verdadeiro obstáculo, o qual lhes criou um certo sentimento de frustração (Mishan, 2005: 60) patente no baixo nível de utilização de estratégias de facilitação da leitura e da escrita, demonstrando assim uma grande dependência do apoio da professora. A postura adoptada por parte dos alunos de Inglês reflectiu-se igualmente na sua participação na tarefa escrita e no carácter menos experimental dos seus textos.

Felizmente as divergências de comportamentos acima descritas não se generalizaram e a maioria dos alunos de ambas as turmas valorizou a leitura dos textos autênticos como elemento motivador e facilitador na escrita dos seus *e-mails*. Entretanto, parte dos alunos de Inglês mencionou ainda que os textos eram efectivamente apelativos e interessantes, opinião que se coaduna com a de Peacock (1997: 144), o qual defende as propriedades intrinsecamente motivadoras dos textos autênticos. Para além de todos estes argumentos, os

alunos da turma de Alemão acrescentaram que a informação real e actual dos textos era uma mais-valia para a sua utilização na sala de aula. De acordo com Mishan (2005: 56) a actualidade da língua dos textos autênticos é um dos fundamentos para a sua introdução em contexto pedagógico e é papel do professor inteirar os seus alunos do progresso na língua estrangeira que aprendem.

Relativamente ao *e-mail*, a totalidade dos alunos de Alemão e grande parte dos alunos de Inglês defendem a sua utilidade como meio de comunicação; porém pouco mais de metade dos alunos de ambas as turmas foi efectivamente capaz de identificar alguma característica da escrita do *e-mail*. No entanto, os textos dos alunos apresentaram resultados muito positivos a vários níveis, quer na estrutura e extensão do *e-mail*, quer na clareza do destinatário e do propósito do *e-mail*. A clareza do destinatário e do propósito são factores especialmente importantes na autenticidade da própria tarefa escrita, pois esta depende não só do empenho do aluno no texto autêntico, mas também do seu envolvimento numa comunicação com propósito (Mishan, 2005: 75).

Ainda assim, estes elementos não foram os únicos que permitiram uma resposta apropriada por parte do aluno (Widdowson, 1978: 80) ao estímulo autêntico, e daí que os *e-mails* dos alunos tenham sido analisados também pela sua coesão, coerência e adequação do registo e estilo de linguagem.

No que diz respeito à coesão, os alunos de Inglês estavam mais atentos à importância do uso de marcadores de discurso do que os de Alemão. A utilização correcta destes marcadores é essencial no desenrolar do discurso (Widdowson, 1978: 26-27), pois, e de acordo com Brown (1987: 205), a produção de um discurso eficaz depende da relação das funções da língua em unidades coesas.

Relativamente à coerência, ambas as turmas demonstram ser capazes de discursos encadeados e sem contradições (Lapa, Mota & Vilela, 2001: 40), apresentando-se como escritores conscientes do seu propósito e com uma linha de pensamento lógico (Harmer, 2004: 24-25).

Quanto à adequação do estilo e do registo da língua, os alunos de ambas as turmas comprovaram estar conscientes das características do género, evidenciando assim uma escrita clara, breve e objectiva (Paiva, 2004: s.p.) e fazendo uso recorrente de frases curtas e simples (Flynn & Flynn, 2000: 30-31). Além disso, a maioria dos alunos apresentou-se mais confiante

no segundo *e-mail*, pois este apresentava um registo e estilo mais flexível e próximo do aluno: o *e-mail* informal.

Embora tenha havido uma grande progressão nos comportamentos e na escrita dos alunos de ambas as turmas entre as duas fases de Investigação-acção, a turma de Inglês guardou sempre uma atitude céptica perante os materiais, as actividades e até as competências a fomentar.

O posicionamento das duas turmas poderá ter vários motivos, como a diferença no estilo de aprendizagem dos alunos. O facto de as duas turmas se integrarem em áreas de estudo diferentes, o 10º I em Línguas e Humanidades e o 10º L em Artes Visuais, indiciaram desde o início, estilos de aprendizagem diferentes. No caso da turma do 10º I emergiu com alguma clareza o estilo de aprendizagem comunicativo, o qual privilegia uma abordagem social à aprendizagem, bem como a interacção e o acompanhamento individual (Knowles, 1982 citado por Richards & Lockhart, 1994: 60). No caso da turma do 10º L um estilo de aprendizagem mais concreto permitiu concretizá-lo na sua matriz, ou seja, ele favorece experiências de cariz visual, interessa-se pelo valor imediato da informação e aprecia estar fisicamente envolvido na aprendizagem. Retrospectivamente, é inegável que o tipo de actividades propostas por este estudo ao aluno valorizou o estilo de aprendizagem comunicativo, o que não terá estado em consonância com o estilo de aprendizagem de todos os alunos.

Além dos estilos de aprendizagem diferentes, outro factor estará certamente na origem das diferenças entre os resultados das duas turmas: a complexidade e relevância da tarefa (Brindley, 1987 citado por Nunan, 1989: 109). Embora ambas as turmas tenham apontado a complexidade do texto como um elemento negativo, apenas os alunos de Inglês referiram a escrita como pouco motivadora. Além disso, enquanto a totalidade dos alunos de Alemão confirmou a possível relação entre a escrita do *e-mail* e a progressão da competência da escrita, pouco mais de metade dos alunos da outra turma admitiram tal ligação. Esta atitude revela que para parte dos alunos de Inglês a escrita do *e-mail* não seria tão relevante como seria de esperar. Ainda assim, é possível que o elevado nível de exigência (Hedge, 1988: 5) e o claro desafio às capacidades linguísticas, de concentração e de empenho dos alunos envolvidos (White & Ardnt, 1991: 3) tenha retraído alguns dos alunos da turma de Inglês. De qualquer modo, este estudo teve também o intuito de valorizar a riqueza e a exigência da escrita lançando assim um desafio paralelo a alunos com características tão distintas.

Infelizmente a brevidade deste estudo não permitiu que estas características dos alunos tenham sido perspectivadas ao pormenor, impossibilitando a obtenção de resultados mais integrados. Apesar disso, as diferenças acima apontadas não comprometeram as propostas apresentadas por esta Investigação-acção, permitindo a resposta positiva a todas as hipóteses colocadas no início deste estudo. Sendo assim, pode-se afirmar que o texto autêntico não só foi um elemento motivador em si mesmo, passível até de ser introduzido precocemente na sala de aula, como também estimulou os alunos à escrita do *e-mail*. A actividade escrita promoveu quer o conhecimento das características do género do *e-mail*, quer o desenvolvimento de algumas das características essenciais da competência escrita: coesão, coerência e adequação de registo e estilo.

## **7.2 Limitações e constrangimentos**

Ao longo deste relatório já foram referidas algumas das limitações e constrangimentos sentidos ao longo desta Investigação-acção; porém nem todos foram devidamente nomeados e explicitados. Os constrangimentos mais marcantes deste estudo foram seguramente a inexperiência da professora-investigadora e o tempo disponível. No entanto outros factores surgiram como condicionantes: o controlo das variáveis, o contexto do estudo e o acesso aos materiais.

A inexperiência da professora-investigadora exigiu um grande esforço e empenho da sua parte, quer nos aspectos mais teóricos, como o conhecimento dos instrumentos de avaliação, quer nos aspectos mais práticos, como a escolha dos materiais autênticos a utilizar. Acrescente-se a esta condicionante, o tempo disponível: este estava limitado ao número de aulas a serem leccionadas por cada membro do núcleo de estágio no qual a professora-estagiária se inseria. Este último constrangimento obrigou à circunscrição da Investigação-acção a duas fases apenas, correspondendo a cada uma delas somente uma ou duas aulas.

A incapacidade de controlar algumas das variáveis que surgiram ao longo das duas etapas foi outra das limitações sentidas pela professora-investigadora. Sendo assim, houve a total impossibilidade de exercer controlo quer sobre as variáveis independentes (Sousa, 2005: 99), as quais dizem respeito às características dos alunos ou o número de alunos faltosos, quer sobre as variáveis extrínsecas (Sousa, 2005: 62), as quais se relacionam com a influência da

presença das colegas professoras-estagiárias na sala de aula e com o desenvolvimento paralelo de outros projectos de Investigação-acção nas mesmas turmas.

Para além de todos os constrangimentos descritos, o contexto do estudo apresentou também dificuldades na concretização das propostas de Investigação-acção devido à falta de meios informáticos para a escrita do *e-mail*. Infelizmente, a escola disponibilizava apenas 4 salas de computadores para os 1800 alunos diurnos (Projecto educativo, 2008/2009: 2) e eles estavam grande parte das vezes inoperacionais e exigiam palavras-chave, que os alunos não possuíam (ver anexo A). Diante de tais dificuldades foi necessário abdicar do meio informático, estabelecendo o foco do estudo apenas no género textual.

É ainda relevante mencionar as dificuldades envolvidas quer no acesso, quer na escolha dos textos autênticos, daí ter-se optado por obter a maioria dos artigos através de revistas e jornais *online*.

Finalmente, todos estes condicionalismos não conseguiram prejudicar a essência deste trabalho que, por vezes, exigiu um empenho redobrado para se manter a sua validade e integridade.

### **7.3 Sugestões para futuras investigações**

As áreas contempladas neste estudo dão azo a muitas propostas para futuras investigações, pois há uma vasta variedade de textos autênticos e de géneros textuais susceptíveis de uma utilização produtiva.

No que diz respeito ao recurso a textos autênticos como elemento motivador, registre-se a existência de vários géneros de textos passíveis de serem utilizados na sala de aula, no caso da leitura intensiva, os artigos de jornal podem ser substituídos por banda desenhada ou anúncios publicitários, no caso de leitura extensiva poder-se-á recorrer a contos ou romances, tudo aqui dependendo do nível de conhecimentos dos alunos.

Relativamente à escrita, o professor poderá optar por substituir o *e-mail* por géneros actuais, como o *chat*, ou por géneros tradicionais, como a carta ou o postal. Igualmente interessante seria enveredar por outro tipo de escrita, como a escrita criativa. Esta constituiria certamente um bom estímulo para a imaginação dos alunos. De qualquer modo, a opção por

um género textual para a leitura ou como modelo para a escrita dependerá sempre das necessidades e dos interesses dos alunos em causa.

Se expandirmos um pouco as áreas de estudo, facilmente encontramos outros materiais autênticos susceptíveis de serem utilizados de modo fomentar a motivação intrínseca dos alunos, quer para a escrita e a leitura, quer para a fala e a audição. Sendo assim, o professor poderá motivar os alunos para discussões ou debates através do uso de filmes, series de televisão, anúncios publicitários ou até de músicas e noticiários radiofónicos.

Os materiais e as actividades acima feitas são apenas breves sugestões, as quais poderão ser utilizadas em quase todos os contextos, atendendo sempre às características das turmas.

Por fim, o desenvolvimento deste estudo desde os fundamentos mais teóricos às sugestões para futuras investigações pautou-se sempre pelo seu carácter experimental, específico e breve. A brevidade deste estudo adveio da sua incidência localizada; no entanto ele poderá ser potenciado através de materiais, tais como os autênticos, que estimulem a motivação intrínseca dos alunos.

## Referências bibliográficas

Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2005). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.

Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Byrne, D. (1985). Writing in class. Em Alan Matthews, Mary Spratt & Les Dangerfield (orgs.). *At the chalkface*. (pp. 89- 93). Bath: The Pitman Press.

Carvalho, A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de educação* (Vol.6). Universidade do Minho.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: a descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal* (vol. 70, no.1). Blackwell Publishing.

Evans, V. (2000). *Successful writing – intermediate*. Berkshire: Express publishing.

Flynn, N. & Flynn, T. (2000). *Writing effective e-mail*. London: Kogan page.

Harmer, J. (2001). *How to teach english : an introduction to the practice of english language teaching*. Harlow: Longman.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Pearson Education Limited.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford handbooks for language teachers.

Joiner, E.G. (1984). *Authentic texts in the foreign language classroom: focus on listening and reading*. California: the Defense Language Institute Foreign Language Center.

Lapa, C., Mota, S. & Vilela, M. (coord.) (2001). *Programa de Alemão: Nível de Iniciação, 10.º, 11.º, 12.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário

Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (1983). *A communicative approach to language teaching methodology*. Ireland: Dublin University, Trinity College.

Malley, A. (1986). 'A rose is a rose', or is it? Can communicative competence be taught? Em Christopher Brumfit (ed.). *The practice of communicative teaching*. Oxford : Pergamon Press.

Maruschi, L.A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em L.A. Marcuschi & A.C. Xavier (orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

McGarry, D. (1995). *Learner Autonomy. 4: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Great Britain: Intellect.

Moreira, A. & Moreira, G. (cord.), Roberto, M., Howcroft, S. & Almeida, T. (2001/2003). *Programa de Inglês: Nível de Continuação, 10.º, 11.º, 12.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário

Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oliveira, J. H. Barros de (2007). *Psicologia da Educação: Aprendizagem – aluno (vol.I)*. Porto: Legis Editora / Livpsic

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* (vol. 78, no.1). Blackwell Publishing.

Paiva, V.L.M.O.(2004). E-mail um novo género textual. Em L.A. Marcuschi & A.C. Xavier (orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* (vol.51). Oxford: Oxford University Press.

Richards, J.C. & Lockhart, C. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swaffar, J.K. (1985). Reading authentic texts in foreign language: a cognitive model. *The modern language journal* (vol. 69, no.1). Blackwell Publishing

Tremblay, P.E. & Gardner, R.G. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* (vol. 79, no. 4). Blackwell Publishing.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wajnryb, R. (2003). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. New York : Cambridge University Press.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Great Britain: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Great Britain: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1996). Comment: authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal* (Vol.50/1). Great Britain: Oxford University Press.

## Referências electrónicas

Adams, T.W. (1995). *What makes materials authentic*. Retirado em 10/03/2009 da World Wide Web

([http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED391389&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED391389](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED391389&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED391389))

Cruz, G. (2006). *O e-mail e sua produção no meio eletrônico: o suporte afeta o género?* Retirado em 24/03/2009 da World Wide Web

(<http://www.letramagna.com/email.pdf>)

Gardner, R. C. - *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Retirado em 08/01/2009 da World Wide Web

(<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>)

Oliveira, E.L.R. (2005). *Textos autênticos em aulas de língua inglesa – analisando o seu uso no contexto da escola pública*. Retirado em 10/01/2009 da World Wide Web

([http://www.bdttd.ufu.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=297](http://www.bdttd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=297))

Pčolinská, A. (2009). *Authenticity in the Language Classroom*. Retirado em 05/03/09 da World Wide Web

(<http://www.hltmag.co.uk/feb09/mart02.htm>)

Savignon, S. (1976). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Retirado em 21/02/09 da World Wide Web

([http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/35/75/e2.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/75/e2.pdf))

Silva, M., Lombardi, R. & Paula, S. (2008). *O género e-mail pessoal em língua inglesa: descrição e discussão teórica*. Retirado em 16/03/09 da World Wide Web

(<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v11n1/SILVA.pdf>)

Tremblay, P. e Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in Language Learning. Retirado em 07/03/2009, na World Wide Web

(<http://www.jstor.org/stable/330002>)