



Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
ATRAVÉS DO FILME: A IMAGEM EM TODAS AS SUAS POSSÍVEIS
ARTICULAÇÕES E EM SUAS INTEGRAÇÕES COM A PALAVRA**

Dissertação de mestrado

Élide Garcia Silva Vivan

FLORIANÓPOLIS

2003

Élide Garcia Silva Vivan

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
ATRAVÉS DO FILME: A IMAGEM EM TODAS AS SUAS POSSÍVEIS
ARTICULAÇÕES E EM SUAS INTEGRAÇÕES COM A PALAVRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, Área de concentração: Mídia e Conhecimento – ênfase em Tecnologia Educacional.

Orientador: Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

Florianópolis, maio de 2003.

Élide Garcia Silva Vivan

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
ATRAVÉS DO FILME: A IMAGEM EM TODAS AS SUAS POSSÍVEIS
ARTICULAÇÕES E EM SUAS INTEGRAÇÕES COM A PALAVRA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Área de concentração: Mídia e Conhecimento – ênfase em Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de maio de 2003.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção

Banca Examinadora:

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Prof.^a Sonia Dominga Godoy Viera, Dr.^a

Prof. Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo, Dr.

A PALAVRA

PALAVRAS

*Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pros dias
E os nomes pras pessoas
Palavras eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
Em casos de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavra que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras para brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Tudo com todas as letras
Nada de novo debaixo do sol.*

Sergio Brito e Marcelo Fromer (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. (...) Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele...

(Edgar Morin)

Assim sendo, agradeço a Deus, sempre presente na minha vida, iluminando e orientando o meu caminhar conduzindo à uma missão muito especial.

Aos meus pais, por me ensinar o sentido do respeito, do trabalho, da dedicação e perseverança e especialmente por acreditar que o sonho era possível.

Ao Odair, meu companheiro de vida, pelo apoio nas horas difíceis e incentivo nas horas de angústias, pela sensibilidade em deixar que eu seguisse adiante na minha jornada, respeitando a minha natureza ajudando-me a atingir o meu sonho.

Aos meus filhos, Athaise, Augusto e Anderson, modelos de amor, de alegria e que com sabedoria e percepção, cada um com seu jeito especial de ser e demonstrar amor, me ajudaram a trilhar este caminho.

Ao mestre Fialho, orientador sensível, capaz de ter a palavra precisa para as dificuldades inevitáveis neste processo.

As minhas irmãs Elaine e Érica, presentes da vida, que partilharam momentos de certezas e incertezas, de alegrias e tristezas.

À amiga e irmã Amparo, que colaborou, estando presente sempre que possível, mostrando saídas para que eu pudesse continuar este trabalho.

À Tania, pela amizade, dedicação e pelo companheirismo, compartilhando momentos de choro e risos.

À Mariza Riva de Almeida que sempre esteve comigo em pensamento, ser humano imbuído de paixão pelo aprender, que há muito tempo me estendeu a mão e me apresentou o caminho a ser trilhado para que eu pudesse chegar até aqui.

A Escola Palmares, especialmente Emília e Yara pela oportunidade oferecida e confiança depositada no meu trabalho.

Aos meus ex-alunos com os quais pude vivenciar, na prática, os exemplos e experiências narradas.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa	1
1.2 Estabelecimento do Problema - Questão de Pesquisa	5
1.3 Objetivo Geral e Específico da Pesquisa	6
1.4 Hipótese	7
1.5 Limitações	7
1.6 Estruturação do Trabalho	8
2 UM OLHAR NA APRENDIZAGEM	10
2.1 Considerações Iniciais	10
2.2 Fundamentação Teórica	10
2.3 O Aprender	13
2.4 Teorias da Aprendizagem	16
3 MOTIVAÇÃO – O PODER DE DAR O MELHOR DE SI	32
3.1 Considerações Iniciais	32
3.2 Fundamentação Teórica	32
3.3 Motivação e suas teorias - uma visão geral	33
3.4 Modelos de Motivação	36
3.5 Teorias da Motivação	37
3.6 A Motivação no Ensino e na Aprendizagem de Língua Estrangeira	45
4 EMOÇÃO – O SEGREDO DA ALMA	50
4.1 Considerações Iniciais	50
4.2 Fundamentação Teórica	50
4.3 Emoções – Origens e Conceitos	53
4.4 Emoções e suas Classificações	57
5 A ESCRITA – O PODER DA PALAVRA	64
5.1 Considerações Iniciais	64
5.2 Fundamentação Teórica	64
5.3 Ensinando a Escrever	70

5.4 O Processo da Produção Escrita	71
5.5 O Processo da Produção Escrita e seus Estágios	73
6 METODOLOGIA	77
6.1 Considerações Iniciais	77
6.2 Metodologia Qualitativa	77
6.2.1 Fundamentação teórica	77
6.3 A Entrevista	79
6.3.1 Considerações gerais	79
6.4 A entrevista Semi-Estruturada	81
6.5 O Registro da Entrevista	83
6.6 Os Cuidados Éticos	84
6.7 Amostra	85
6.8 Material e Método	88
7 APRENDENDO A ESCREVER EM INGLÊS: O PROJETO	90
7.1 Considerações Iniciais	90
7.2 Fundamentação Teórica	90
7.3 O Projeto – Metodologia	91
7.3.1 Nível de conhecimento dos alunos	91
7.3.2 Duração do projeto	92
7.3.3 As etapas do projeto	92
8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	98
8.1 Considerações Finais	99
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE 1 - PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS	110

LISTA DE FIGURAS

1	ARQUEOLOGIA DAS EMOÇÕES.....	51
2	TEORIA DA EXCITAÇÃO CONGNITIVA DE SSCHACHTER-SINGER	59
3	TEORIA DA AVALIAÇÃO DE ARNOLD	60
4	AS VIAS CEREBRAIS DA EMOÇÃO PARA WILLIAM JAMES	61
5	STEPS OF WRITING.....	73

RESUMO

VIVAN, Élide Garcia Silva. **A produção escrita em língua estrangeira através do filme: a imagem em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra.** Florianópolis, 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – área de concentração: Mídia e Conhecimento – ênfase em Tecnologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da produção, UFSC, 2003.

A presente dissertação constitui-se de um estudo sobre a **produção escrita** em língua inglesa através de um instrumento, que pudesse promover, motivar e envolver os alunos, impelindo-os a escrever sobre os seus sentimentos mais íntimos, os seus medos e os seus desejos. A capacidade de escrever transcende tempo e espaço e faz do aprendizado da escrita uma experiência inconfundível e de extrema importância para uma língua. A escrita possibilita o compartilhar idéias e despertar reações. Ela é registro permanente, forma de expressão e meio de comunicação. A importância da palavra escrita, não impede que alunos apresentem dificuldades estampadas nas atividades propostas. Alguns fatores são indicadores da falta de interesse, como temas escolhidos, a organização de idéias, o conhecimento adequado da língua para a produção, o processo da escrita, como este acontece e a falta de motivação. A **motivação** é a mola propulsora para o desencadear de qualquer atividade, aquele provoca a ação. Neste contexto **emoção** surge como mediador entre a produção escrita e a motivação. Não há aprendizagem sem emoção. O emocionar é fator fundamental no processo contínuo da construção do conhecimento, e essencial no processo da produção escrita. Nesta perspectiva tem-se definido o espaço que a emoção ocupa no triângulo composto pela: palavra escrita, motivação, emoção. Quando se amplia o conhecimento sobre a energia emocional, trabalha-se em dimensões diferentes e se amplia a capacidade de sentir, relacionar, e produzir algo. Há formas de se trabalhar a produção escrita através de um processo prazeroso, libertando os alunos das barreiras existentes e envolvendo-os neste processo.

Palavras-chave: produção escrita; motivação; emoção.

ABSTRACT

VIVAN, Élide Garcia Silva. **A produção escrita em língua estrangeira através do filme: a imagem em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra.** Florianópolis, 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – área de concentração: Mídia e Conhecimento – ênfase em Tecnologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da produção, UFSC, 2003.

The present dissertation it is constituted of a study about writing in English through an instrument which could provide, motivate and involve the students stimulating them to write about their deepest feelings, their fears and their desires. Writing skill transcends time and space becoming an extremely important and unmistakable experience in the learning of writing in English. Writing gives opportunities to share ideas and provokes reactions as well. It is a permanent register, way of expression and communication. The importance of written word cannot avoid students' difficulties in relation to write, observed in writing activities. Some factors are indicators of the lack of interest in writing, such as chosen themes, the ideas organization and the level of knowledge of the language, the process of writing itself, how it occurs and the lack of motivation. Motivation is the engine responsible for stimulating any activity. It provokes an action. Taking this context into consideration the emotion appears as a mediator between writing and motivation. There is not learning without emotion. Emotional factors are fundamental in the process of constructing knowledge and they are essential for writing process. It is in this perspective that emotion has established its place within the triangle that comprehends: written word, motivation, emotion. When the knowledge of emotional energy is extending, it works with different dimensions and it also enlarges the capacity of feeling, making relations and producing something. There are ways of working with writing skill through a pleasing process, releasing students from the existing barriers and make them part in this process.

Key-words: writing; motivation; emotion.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

"Words and ideas can change the world".

(Dead Poets Society)

"Palavras e idéias podem mudar o mundo".

(Sociedade dos Poetas Mortos)

Diferenças e mundialização, desigualdades e abismos sociais, a busca de melhoria para a condição humana, o crescimento da tecnologia e suas atribuições ao cotidiano individual e coletivo da sociedade, são as características mais visíveis do século XX. É neste panorama de mudanças e descobertas que a educação passa por um momento delicado e frágil e na tentativa de se adequar ao novo milênio e suas inovações, ela busca meios de atender as necessidades atuais, como ressaltou Rubem Alves em *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (2001, p.11),

... o século XX foi, não o século do renascimento da educação, (...),
mas o século da agonia da educação, da sua canonização
instrumental. (...)

A racionalidade apoderou-se dos caminhos possíveis que pudessem ser traçados na escola, caminhos que poderiam encaminhar muitos ao aprendizado real e humano, mas na verdade o que aconteceu?

As preocupações e interesses dos profissionais envolvidos na educação sobrepuseram ao seu objetivo único do respeito à individualidade e da humanização do ensino: Rubem Alves (2001, p.11).

(...) desenvolvimento pessoal diferenciados e humanamente
qualificados (...)

Numa sociedade utilitarista não há espaço para ambições emocionais, muitos menos a busca do estar feliz, a individualidade, o conhecimento e a aquisição deste fica

à mercê da praticidade e do imediatismo. Qualquer educador entenda-se aquele que tenha um mínimo de experiência, sabe que para a aprendizagem efetiva é necessário respeitar alguns aspectos, como ambiente, relação de afetividade, fraternidade, acredito que desta forma a aprendizagem aconteça, pois a solidariedade, o vínculo estabelecido num ambiente dedicado a aprender consiga resultados positivos, pois é num ambiente de paixão, respeito, amizade que nos sentimos seguros especialmente motivados para aprender. A educação, como diz Rubem Alves (2001, p.10).

... é um caminho e um percurso. (...)

Um caminho que o que é externo e tudo que há nele nos é imposto e o percurso pelo qual optamos por fazer. Este percurso de aprendizagem será individual e não coletivo, mutável e não permanente, assim a aprendizagem ficará mais coerente com o momento que estamos vivendo. Um momento que as tecnologias e suas implicações penetram em nosso cotidiano rapidamente, transformando toda a nossa sociedade numa grande rede. Diante deste "momento tecnológico", os modos de acesso ao conhecimento passam pelas tecnologias existentes como televisão, rádio, videogame, computador e cinema.

Neste mundo rodeado de inovações tecnológicas, a escola tem hoje um papel fundamental a desempenhar, que é o de proporcionar ao indivíduo oportunidades para melhor compreender a si mesmo, o outro e o mundo. O avanço tecnológico em todas as esferas sociais é influente e incontestável: no trabalho, no lazer, nas instituições públicas e privadas e obviamente na escola, pôr tudo isso não se pode negar o fascínio que estes meios tecnológicos exercem sobre as pessoas.

Diante desta nova situação, a escola tem um grande desafio, o da utilização adequada da tecnologia associada à construção do conhecimento. A escola foi diretamente invadida por esta era tecnológica e hoje a de se pensar em uma maneira de aliar a educação e à tecnologia de uma forma inteligente, criativa e competente. A tecnologia entra na relação professor X aluno como um meio extremamente valioso e necessário para propagação do conhecimento possibilitando ao professor uma visão holística do processo ensino aprendizagem, possibilitando ao aluno a percepção do seu potencial como "fazedor" de sua própria história.

É nesta era tecnológica que percebemos a importância da comunicação e da informação. Há uma gama de informações que recebemos diariamente através das mídias. O trabalho de formar indivíduos coerentes, criativos e inteligentes junto à tecnologia no ambiente educacional caminha para o desenvolvimento do trabalho partilhado, colaborativo e autônomo. Isto propicia ao aluno uma forma satisfatória e consciente de interação entre o aluno e a tecnologia. Diante do exposto, faz-se necessário a avaliação e o desenvolvimento de estratégias para o trabalho conjunto, integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola. No trabalho com a linguagem fica bem evidente a importância da tecnologia, recursos como televisão, computador, cinema, oferece-nos meios diversos para que possamos trabalhar com a linguagem na escola.

Sendo a linguagem considerada a capacidade humana de articular significado, a aprendizagem de uma língua (neste caso estrangeira), passa a ser considerada como uma condição de garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja sua capacidade de se engajar no discurso de modo a poder agir no mundo social. Além da função social o uso da linguagem propicia a todos a possibilidade de desenvolver a oralidade, garantindo o direito de pensar e defender suas idéias e opiniões.

As necessidades impostas pela globalização, mercados estrangeiros, a interação, e a comunicação delegam a língua inglesa a sua função social possibilitando ao aluno uma visão de mundo ampla e não compartimentada, propiciando aproximação de outras culturas. É importante ressaltar, que nos últimos anos, o ensino da língua inglesa tem se concentrado e em alguns casos dado maior importância à habilidade de falar (speaking skill), negligenciando algumas vezes a produção escrita em inglês. É fato que a habilidade de falar é extremamente importante no aprendizado de uma língua, seja língua materna ou não. Mas também é verdade que a escrita é igualmente importante e necessária para o complexo ato de comunicar-se. É também real a dificuldade que os alunos encontram na produção escrita.

A dificuldade na produção escrita aparece principalmente na falta de motivação inicial para produção. A falta de motivação emperra o primeiro estágio da produção escrita, que é a alavanca para o produto final, o texto, fica completamente comprometido.

Diante da dificuldade encontrada pelos alunos em relação à produção escrita, existe a necessidade de encontrar alternativas para que o estado motivacional desses alunos possa ser alterado, convertendo-se então num resultado positivo em relação à produção escrita.

Neste contexto, no qual a falta de motivação acaba por dificultar a produção do aluno, é necessário encontrar formas e estratégias para motivar, como a própria palavra nos diz, motivar a ação desse aluno para a produção.

A partir dos obstáculos apresentados, a tecnologia, através do cinema, do filme tornar-se uma ferramenta importante para o trabalho com a produção escrita. O cinema através do filme, considerado uma das mais notáveis formas de comunicação, auxilia o aluno quando o coloca diante de situações reais, desenvolvendo sua capacidade de refletir, de concordar, de discordar, defender opiniões, de dar voz ao seu pensamento.

O filme é capaz de despertar emoções, é capaz de divertir, de conscientizar e denunciar. O cinema que se apresenta através do filme deve ser expressão de arte, de manutenção da consciência, da moral e da ética. O filme deve comprometer-se com a verdade, pois este está muito perto da realidade, é a arte de contar com imagens, fazendo gerar novas idéias, diálogos, mensagens permitindo ao espectador criar falas, diálogos e histórias.

É, pois, pensando nestas dificuldades encontradas na produção escrita em inglês que reside o interesse do estudo aqui proposto, um estudo mais aprofundado do estado motivacional do aluno, da associação do filme que através da emoção torna-se um disparador e fator importante no processo da produção escrita. E também como que se processa esta "motivação" no aluno. Através deste triângulo formado, pela produção escrita, pela motivação e emoção, permeando a **psicologia** pretende-se estabelecer relações interativas, produtoras de uma maneira lúdica.

1.2 Estabelecimento do Problema - Questão de Pesquisa

O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí se tenta, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. (RUBEM ALVES).

O aprender é um processo natural, que surge da curiosidade do sujeito. Se favorecida pelo ambiente a aprendizagem se dá de maneira positiva. Esta acontece de forma efetiva quando adquire significado e é mediada pela interação do sujeito com o seu meio ambiente, pela sua ação, compreensão, como ressaltou Maria Cândida Moraes (1997, p.94):

(...) através do diálogo existente entre o indivíduo e o meio ambiente, a existência de uma dependência do ser em relação ao ambiente, ou seja, o *contextualismo* (...)

O indivíduo constrói seu conhecimento, que possui uma estrutura organizacional e de regulação mas que ao mesmo tempo é dependente, está inserido num sistema no qual vive e com o qual interage. Para Paulo Freire a relação do sujeito com o seu meio é essencial para que este possa intervir no seu contexto social e cultural. É esta relação que permite ao sujeito responder aos desafios da realidade, é neste contexto relacional que o sujeito reflete, muda, cria e recria transformando a história e a cultura através da percepção da consciência como compromisso histórico necessário para as mudanças: De acordo com Freire (1980, p.26):

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (...)

O conhecimento está sempre em processo de construção e reconstrução, criação e recriação, portanto há necessidade de se investigar a variedade de temas a serem trabalhados e de que forma trabalhá-los. Esta forma de conhecimento exige uma metodologia problematizadora, interdisciplinar sem ser fragmentada em comparti-

mentos. Nesta forma de construção e reconstrução do conhecimento existe a necessidade de criar condições para a introdução de novos elementos, que sejam significativos para este indivíduo. É preciso criar condições relevantes, que estabeleçam relações com a realidade, com a cultura deste indivíduo possibilitando assim um aprendizado efetivo, num sistema aberto, possibilitando a sistematização do conhecimento de maneira integrada, segundo Maria Cândida Moraes (1997, p.99):

A educação compreendida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, (...) e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio.

As tecnologias que se apresentam neste novo espaço escolar possibilitam muitas oportunidades para o trabalho com o conhecimento. Sabe-se da dificuldade dos alunos de língua inglesa no que diz respeito à produção escrita, a necessidade de estabelecer uma relação prazerosa entre a atividade de produção e o envolvimento do aluno. Pretende-se resgatar o ensino efetivo da produção escrita em inglês, através de um ambiente no qual a motivação manifestada através da emoção seja impulsionada pela tecnologia e arte do cinema, através do filme.

Como o filme, uma ferramenta das tecnologias modernas exerce o papel de disparador da motivação para a produção escrita em Língua Estrangeira?

1.3 Objetivo Geral e Específico da Pesquisa

O objetivo deste estudo é o de analisar a possibilidade de interferência positiva no estado motivacional do aluno utilizando o filme como disparador para a melhoria deste. Neste estudo pretende-se verificar como as imagens e situações apresentadas no filme podem interferir ou mesmo instigar o aluno quando este se depara com atividades de produção escrita, sejam estas histórias, poesias, diálogos promovendo estímulo adequado para este aluno, especialmente no primeiro estágio da produção escrita (pre-writing).

Especificamente busca-se:

- investigar como e onde ocorrem as dificuldades dos alunos na produção escrita;

- analisar como os alunos sentem-se motivados;
- avaliar qual é o papel da emoção no estado motivacional através do viés da psicologia;
- constatar a importância do filme como estímulo para a atividade de produção;
- verificar a reação dos alunos provocada pelas imagens e situações apresentadas no filme como estímulo e provocador para a atividade de produção.

1.4 Hipótese

A hipótese levantada nesta pesquisa propõe, que a relação aluno X professor no ensino de língua inglesa e a habilidade da escrita (writing skill) aconteçam de uma forma prazerosa e produtiva passando pelo cinema através do filme, que venha envolver o aluno emocionando-o e elevando seu estado de motivação promovendo a produção escrita de uma forma lúdica e criativa.

1.5 Limitações

Algumas limitações de natureza metodológica da pesquisadora constituíram limitações para este estudo.

O fato de a pesquisadora estar no momento do estudo envolvido com os alunos pode interferir na interpretação das impressões referentes ao desempenho e envolvimento desses alunos com a atividade proposta.

O fato de o estudo ter a intenção de ser realizado com alunos da disciplina de Língua Inglesa, alunos com um determinado perfil, impossibilita perceber a adequação deste projeto para outras disciplinas que não estejam envolvidas com o aprendizado de língua estrangeira, tendo como objetivo a produção escrita.

A falta de tempo disponível dentro da própria disciplina, não permitiu a aplicação deste estudo em outros grupos de alunos impossibilitando a comparação.

1.6 Estruturação do Trabalho

O presente estudo está estruturado em oito capítulos principais.

O Capítulo 1 traz a Introdução do trabalho, apresentando a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos (gerais e específicos), a hipótese, as limitações e a metodologia.

O Capítulo 2 trata da Aprendizagem, A psicologia da Aprendizagem e o Aprender, tipos de aprendizagem com uma breve revisão de conceitos e teorias. Mesmo diante da apresentação desses teóricos do behaviorismo de Watson, condutista de Skinner, a aprendizagem verbal significativa de Ausubel, a sociointeracionista de Vygostsky e a construtivista de Piaget, não é objetivo deste estudo aprofundá-los e sim compreendê-los, para poder estudar melhor a relação ensino-aprendizagem. Mas é importante neste capítulo ressaltar a visão de Piaget no que diz respeito à imagem e ação do indivíduo, pois este está diretamente relacionado ao funcionamento do processo da imagem e a relação do indivíduo com este.

O Capítulo 3, com o tema Motivação apresenta considerações, conceitos sobre a origem e tipos de motivação, (intrínseca, extrínseca), mostra a motivação como uma ação interior despertando o indivíduo para a ação.

O Capítulo 4 traz um resumo da relação do homem e a emoção, em relação ao tema emoções, este capítulo apresenta considerações sobre sua origem, conceitos, os tipos de emoção e sua relação com o homem.

O capítulo 5 trata da escrita, de seu histórico, da aquisição da escrita em língua estrangeira, os seus processos e dificuldades para tal aquisição.

O capítulo 6 trata da metodologia, especificamente da metodologia qualitativa, as considerações gerais referentes a este tipo de metodologia e seus métodos de investigação, tais como, tipos de entrevistas, o registro da pesquisa, a ética dentro dos resultados pesquisados, amostra e a análise de dados.

O capítulo 7 é destinado a mostrar o trabalho da interação da escrita, a motivação através da emoção e o filme escolhido como um agente provocador para a viabilização desta produção escrita em língua estrangeira, através de um projeto com alunos cursando 8.^a série. Este projeto desenvolveu-se com 8.^a séries diferentes, durante quatro anos.

O capítulo 8 contém conclusões e sugestões para trabalhos futuros.

2 UM OLHAR NA APRENDIZAGEM

2.1 Considerações Iniciais

O capítulo a seguir apresenta fundamentação teórica sobre a aprendizagem e o seu processo, mediante as teorias: do behaviorismo de Watson, condutista de Skinner, construtivista de Piaget, bem como a importância da imagem na perspectiva de Piaget, a visão sociointeracionista de Vygotsky, a aprendizagem verbal significativa de Ausubel, e Pierre Lévy que como engenheiro do conhecimento, apresenta-nos a ecologia cognitiva. Teorias psicológicas da aprendizagem, que alicerçam o processo de ensino aprendizagem.

2.2 Fundamentação Teórica

Pensando a aprendizagem

Onde estavam os meus conhecimentos e porque, quando me falaram deles, eu os reconheci e declarei: "Perfeitamente, isto é verdade"? Nenhuma outra razão além desta: eles já estavam em minha memória, mas tão longe e escondidos em tão secretas profundezas que sem as lições que o tiraram de lá, talvez, não os pudesse ter concebido. (Saint Augustin, Les Confessions, Livre X, chap. x)

Vivemos hoje uma dessas épocas bem difíceis, na qual a ordem de todos os saberes, representações sociais, de práticas tradicionais de pensar, trabalhar, viver e educar oscilam, de um lado para o outro do real para o imaginário. O impacto e a quantidade de informações recebidas quotidianamente promovem a falta de estabilidade social e a dificuldade de adaptação da escola nesse processo. Dentro do meio escolar a relação ensino-aprendizagem enfrenta desafios deste novo mundo contemporâneo, disputando com a tecnologia uma nova maneira de lidar com o conhecimento. Como ressalta Pierry Lévy (1993, p.10).

"Vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber". (...)

Estas novas possibilidades de acesso à informação, trazem novos significados, novas funções e novas propostas de interação aluno-ensino-aprendizagem.

A aprendizagem passa a desempenhar um papel vital no desenvolvimento do processo mental. A aprendizagem constrói significados, aprender a lidar com a vida, como ressalta Campos (1986);

Através dela, o homem melhora suas realizações nas tarefas manuais, tira partido de seus erros, aprende a conhecer a natureza e a compreender seus companheiros. Ela capacita-o a ajustar-se adequadamente a seu ambiente físico e social. Enfim, a aprendizagem leva o indivíduo a viver melhor ou pior, mas, indubitavelmente a viver de acordo com o que aprende.

A aprendizagem é um processo que ocorre quando o sujeito, diante de determinadas experiências como relações interpessoais, levando-se em conta seu contexto e apropriando-se ativamente do conteúdo da sua experiência humana, consegue produzir novas respostas, modificando as já existentes. Explicar o processo da aprendizagem é mostrar a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do seu mundo, da importância em seu meio e de sua necessidade de se ajustar ao seu meio físico e social. Na verdade a aprendizagem ocorre quando este sujeito consegue estabelecer novas relações entre o seu EU e o ambiente do qual faz parte. Todo ser humano aprende, e é através da aprendizagem, que este desenvolve os comportamentos que o ajudam e possibilitam viver.

O processo da aprendizagem é gradual e depende de conhecimentos prévios existentes neste sujeito e das relações e formas que este sujeito utiliza para lidar com o mundo. É desta maneira que este indivíduo vai construindo significados para as suas ações, de uma forma progressiva, adaptando-se e ajustando-se diante da sua prática ou experiência como ressalta Maria José del Río (1996, p.32).

(...) Em todos os casos, os processos são graduais e, além disso, para que a pessoa vá construindo novos comportamentos, novos tipos de respostas, é necessário partir de outros comportamentos, já existentes no repertório desse indivíduo. A maioria das aprendizagens significativas é produzida em um contexto social, sendo necessária a inter-relação entre dois ou mais sujeitos para que se concretizem.

Para a apropriação da aprendizagem pressupõe, portanto uma interiorização que na verdade é gradativa, exigindo deste indivíduo interação com o seu meio e

com o coletivo. Para que se possa entender este processo da aprendizagem é preciso rever as formas de pensar e os conhecimentos existentes neste espaço social que o indivíduo vive.

Aprendizagem é desenvolvimento do talento de cada um, é o indivíduo capaz de compreender, ou seja, construir uma representação significativa, e esta aprendizagem significativa é que estabelece relação com os outros e com o meio. De acordo com Campos (1986),

"É, pois, pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade".

Neste processo, o indivíduo é responsável pelas suas ações, e também como ser "aprendente" comete erros. Esses erros são formas de reflexão, reflexão capaz de produzir mudanças em suas ações, permitindo a este indivíduo refletir sobre a realidade, sobre sua situação real, conscientizando-o e comprometendo-o com a realidade para mudá-la. Neste processo a reflexão é a principal engrenagem para o processo de percepção deste sujeito em relação a sua importância como ser social capaz de discernir, de enfrentar a realidade e de ao mesmo tempo capaz de mudá-la. Paulo Freire em seu livro *Conscientização* (1980, p.35) diz:

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

Um sujeito envolvido com o mundo que não é somente o exterior, a relação deste sujeito com a realidade e com o seu contexto (o seu exterior), trata-se da sua realidade social. Essa relação entre o eu, o seu exterior e a própria realidade apresenta situações de confronto, de oposição, exigindo destas respostas diante das mesmas. A psicologia, como ressaltam Davis e Oliveira, (1994, p.17), entra neste contexto para poder investigar as modificações que ocorrem nos processos nos quais o sujeito está envolvido com o seu contexto, com sua emoção, cognição e afetividade, analisando os mecanismos básicos do processo da aprendizagem. A psicologia mostra comportamentos apresentados pelo indivíduo diante de determinadas situações no processo

da aprendizagem. Uma ciência da psicologia a Psicologia da Aprendizagem estuda este complexo processo e as formas de saber e pensar os conhecimentos. As teorias psicológicas da aprendizagem são múltiplas e variadas, mas todas têm em comum a mesma concepção de que, os processos de aprendizagem desempenham um papel essencial no desenvolvimento do ser humano. E por esse motivo a interação de todas essas teorias permitiu a psicologia à possibilidade de perceber que o mundo no qual o indivíduo está inserido e as formas de relação entre o indivíduo e o seu meio, explicam as mudanças psicológicas geradas no mesmo. Todas as teorias buscam mostrar a importância da interação, professor-aluno, aluno-aluno e o aluno e o seu meio, para a aquisição do conhecimento e da cultura acumulados.

Para explicar o mecanismo da aprendizagem, é preciso esclarecer que o processo da aprendizagem envolve modificação de conduta, isto quer dizer, que modificação do ser humano é um momento dialético de um processo em movimento. Aprendizagem é conhecimento adquirido que implica em modificação do sujeito, pois conhecimento não é estável, modifica-se exigindo mudança de comportamento.

2.3 O Aprender

No Novo Aurélio O Dicionário da Língua Portuguesa Século XXI, a palavra *aprender* é definida como uma maneira de "tomar conhecimento de... ", "a capacidade de reter na memória, mediante a observação ou a experiência ", "tornar-se capaz ou apto de alguma coisa em consequência de observação, experiência" (1999, p.171). Aprender é tomada de conhecimento através de processos que exigem do indivíduo participação ativa. Aprender é compreender relações, construir significados, associar idéias e fatos. Aprender corresponde a um processo de transformação pessoal, é uma aventura que pressupõe processos mentais que se voltam para ele mesmo. O grande desafio do aprender está em "aprender a conhecer o mundo e a conhecer-se no mundo". Todos aprendemos o tempo todo. Aprender é conversar com pessoas e observar essas relações e interações. O aprender significa considerar tudo o que o indivíduo traz consigo e então ser capaz

de apreender o que esta ao seu redor fazendo ajustes, acomodações e assim assimilando o novo conhecimento adquirido.

Não se pode instruir sem supor toda a inteligência possível em uma criança (num indivíduo).

Alain

Propos II, La Pléiade. Paris, 1970, p.874.

Aprender... sim, mas como, Philippe Meirieu

Davidoff (2001) considera que aprender é uma atividade que ocorre muitas vezes por meio de simples observação. O sujeitos da aprendizagem são modificados, pois aprendem também com as conseqüências de seu comportamento.

Campos em seu livro Psicologia da Aprendizagem (1986), considera que aprender não é simplesmente a ação de fixar nomes, captar e memorizar idéias, aprender não é somente aquisição de conhecimentos científicos, o ser humano aprende o tempo todo, desde ou antes mesmo do seu nascimento até sua morte. O indivíduo aprende valores culturais, éticos, aprende a desempenhar funções determinadas e circunstanciais, aprende a gostar, aprende a detestar, aprender a ter medo, aprende a ter confiança, aprende a ter desejos e aprender a lidar com aspectos físicos e emocionais de cada um.

Campos (1986), apresenta de forma objetiva algumas concepções de como acontece o aprender no ser humano, através de alguns filósofos e pensadores, da Antigüidade até a modernidade:

- Sócrates acreditava que o conhecimento pré existia no espírito do homem e que a aprendizagem consistia no despertar desses conhecimentos adormecidos e inatos. Para Sócrates, o partejamento das idéias é que disciplinaria o espírito e revelaria as verdades universais.
- Platão formulou a teoria dualista separando o corpo ou coisas, da alma ou idéias. Ele acreditava que a aprendizagem acontecia através das recordações do indivíduo.
- Aristóteles não acreditava que o conhecimento começasse pelos sentidos. Ele apresenta um ponto de vista mais científico de que o conhecimento

começa pelos sentidos. Ele utilizou dois diferentes métodos o indutivo que aplicava em suas observações, experiências e hipóteses. E os métodos dedutivos, característicos de seu sistema lógico.

Aristóteles organizou a teoria da associação com os princípios de semelhança, de contigüidade e de contraste. Ele formulou a afirmação de que "nada está na inteligência que não tenha primeiro estados nos sentidos". Aristóteles sempre combateu a preexistência das idéias.

- Santo Agostinho utilizou a introspecção, para o registro de suas próprias experiências mentais, adotou a teoria das faculdades mentais. Além da adoção da introspecção, Santo Agostinho revive o método indutivo.
- Santo Tomás de Aquino baseou-se na pesquisa e experimentação, para diferenciar as verdades científicas. Para distinguir as verdades religiosas, baseou-se nas autoridades divina. Ele afirmava que o principal agente da aprendizagem é atividade de quem aprende. De acordo com Santo Tomás a aprendizagem é como um processo inteligente dinâmico e auto-ativo.
- Juan Luis Vive insistiu nos métodos indutivos, em psicologia e filosofia. Mas, durante toda a Idade Média e já no início dos tempos modernos, pensadores como Juan Luis Vive e Santo Tomás de Aquino praticamente eram exceções, pois naquele momento a ênfase na educação era partir do ponto de vista teológico e teórico. Havia, apenas, a explicação do pensamento, das idéias e da memória verbal ou dialética, elaborada de acordo com a filosofia das concepções antigas.

Algumas contribuições da era moderna surgiram com alguns pioneiros que difundiram os fundamentos da ciência moderna como Copérnico, Bacon, Galileu, Descartes, Locke, estes retomaram a utilização do método indutivo de Aristóteles, requerendo as provas experimentais e a evidência empírica, para justificar as generalidades sobre o homem e a natureza.

Descartes, Bacon e Locke, difundiram uma nova crença no conhecimento, baseado no senso-percepção e no raciocínio lógico. Sendo assim, o método científico

de análise e da previsão de eventos estabeleceu-se, exigindo a observação e a experimentação, e também a medida e a classificação da experiência.

Locke especialmente no século XVII, retoma o princípio de Aristóteles: "Nada está na inteligência que não tenha estado primeiro nos sentidos". Contesta a concepção de idéias inatas de Platão, insiste que o espírito é uma "tábula rasa". Locke também combate a idéia da "disciplina formal" ou a crença de que "o espírito se pudesse formar por simples exercício de suas" faculdades ". Locke, de alguma forma influenciou um trabalho precursor para Comenius, Fröbel e Pestalozzi.

Herbart sistematizou muito das idéias de Locke. Este estabeleceu a doutrina da "apercepção" e os "Passos Formais" do ensino: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação. Mesmo combatendo a doutrina das "faculdades", acreditava na educação como instrumento fundamental na formação humana.

De acordo com Lloyd Morgan adepto a teoria de ensaio-erro, aceita por Spencer que introduziu o darwinismo. Esta teoria admitia a ação, e os comportamentos como base da aprendizagem.

2.4 Teorias da Aprendizagem

A aprendizagem tem sido estudada e também tem recebido o interesse de muitas áreas ligadas diretamente ou indiretamente à educação, como filósofos, psicólogos e educadores há muito tempo. A dedicação e investigação deste assunto têm como resultado muitas explicações e teorias a respeito de como as pessoas aprendem. Neste estudo optou-se por apresentar de forma resumida, as informações apresentadas por Linda Davidoff em seu livro Introdução à Psicologia (2001). As teorias mencionadas neste estudo serão apresentadas do ponto de vista psicológico. A palavra psicologia origina de duas palavras gregas: **psiché** e **lógos** referem-se ao estudo da mente e da alma. Os psicólogos estudam funções básicas do organismo tais como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento emoções e motivação. A ênfase da psicologia está no ser humano como indivíduo. Dentro desta visão do indivíduo como um todo, os psicólogos estudam o comportamento. O comportamento abrange tudo aquilo que as pessoas e animais fazem: conduta, emoções, formas de comunicação, processos de desenvolvimento e processos mentais.

Teoria Behaviorista

John Watson decidiu transformar a psicologia numa ciência séria e respeitada. Para que pudesse atingir este objetivo, Watson insistia que os psicólogos precisavam usar métodos objetivos estudar comportamentos observáveis. Os psicólogos behavioristas aceitavam certas idéias tais como:

- Estudar os eventos ambientais (estímulos)
- Estudar os comportamentos observáveis (respostas)
- Substituir a introspecção por métodos objetivos (experimentação, observação)

Nesta teoria os psicólogos devem voltar-se para objetivos científicos: descrição, explicação, predição e controle. Hoje, esta teoria é vista de uma forma mais flexível. Os behavioristas contemporâneos estudam e investigam estímulos, que possam facilitar a aprendizagem do indivíduo. Através destes estímulos, estuda as possíveis respostas através da observação dentro desse processo da aprendizagem. Dentro desse processo da aprendizagem os behavioristas estudam fenômenos que não podem ser observados diretamente como amor, estresse, empatia e sexualidade, fenômenos importantes no processo do aprender.

A aprendizagem nesta teoria de acordo com John Watson tem o seu ponto mais evidente forte nas influências ambientais, acredita-se que o indivíduo pode transformar-se totalmente dependendo do ambiente no qual está inserido, independentemente das vocações, talentos, inclinações deste indivíduo, habilidades e da raça.

As principais características dos behavioristas contemporâneos é o envolvimento com a formulação de perguntas precisas e claras e o uso de métodos relativamente objetivos na condução de pesquisas cuidadosas.

Teoria do condicionamento operante

Esta teoria baseia-se nas teorias do tipo estímulo-resposta, como o conexionismo de Thorndike e o behaviorismo de Watson. Estes dois pioneiros tiveram especial influência no entendimento do condicionamento operante. O primeiro tratava como

elementos físicos e mentais, porém sempre teve uma visão mecanicista no estudo do homem. Watson era mecanicista, mas limitava seu estudo ao comportamento dos organismos biológicos. Há uma semelhança entre os dois psicólogos referidos em relação a Skinner, pois o mesmo supunha que: "o homem é neutro e passivo e que todo o comportamento pode ser descrito em termos mecanicistas". (CAMPOS, 1986).

Em seus estudos sobre o homem e os animais, Skinner é associacionista, elementarista e mecanicista. Sua pesquisa conduziu a uma sofisticada tecnologia de ensino, conhecida como mudança de comportamento. Skinner, eminente psicólogo contemporâneo, baseia-se as teorias do tipo estímulo-resposta, como por exemplo, o behaviorismo. Esta teoria diz-se operante por acreditar que operantes são ações que os animais iniciam, ou mesmo respostas voluntárias, tais como: andar, dançar, sorrir, beijar, escrever poemas, beber cerveja, são de acordo com Skinner, operantes humanos comuns. Em relação à linguagem, Skinner acredita que as pessoas aprendem a linguagem como aprendem comportamentos simples, que na verdade são condicionamentos mecânicos. Skinner acredita que, especialmente as crianças, aprendem porque imitam a linguagem que ouve. As associações e eventos, objetos e ações permitem que as crianças percebam então o que esta linguagem significa. Skinner limita seus estudos ao comportamento observável dos organismos. Se um comportamento operante, por repetidas vezes, é seguido de resultados agradáveis ao aprendiz, o ato tende a ser desempenhado com maior freqüência. Por outro lado, se obter resultados desagradáveis, este comportamento será repetido com menor freqüência mesmo sob circunstâncias semelhantes.

Além disso, o comportamento pode ser gradualmente modificado ou modelado até aparecerem novas respostas que ordinariamente não fazem parte do repertório comportamental do organismo observado. Diante dos êxitos nesses estudos levou Skinner a acreditar que as leis da aprendizagem se aplicam a todos os organismos. Para Skinner o comportamento dos alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa seqüência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados.

Para Skinner o que é comum ao homem, a pombos, e a ratos é um mundo no qual prevalecem certas contingências de reforços, ou seja, onde se busca estabelecer e reforçar certas tendências de comportamento.

A mais conhecida aplicação educacional do trabalho de Skinner é sem dúvida a instrução programada, e máquinas de ensinar. Skinner acredita que as máquinas de ensinar apresentam várias vantagens sobre outros métodos. Dentro desta situação o aprendiz é convidado a compor sua própria resposta em lugar de escolhê-la em um conjunto de alternativas. É exigido do aprendiz que lembrem mais a respeito do assunto, e que não apenas reconheça, é necessário que este dê sua resposta, verificando qual é a correta. A máquina assegura que esses passos sejam dados em uma ordem prescrita de maneira cuidadosa. Skinner acha que as máquinas de ensinar encorajam o aprendiz a assumir um papel ativo no processo instrucional, evitando assim que a educação tradicional transforme o aprendiz num mero receptor passivo da instrução.

Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa

A aprendizagem nesta teoria acontece de uma forma muito mais significativa na medida em que uma nova informação se relaciona, se incorpora às estruturas cognitivas do indivíduo, adquirindo um novo significado a partir da interação entre o novo e o já existente que Ausubel chama de "conceito subsunçor", que na verdade pode ser um conceito, uma idéia, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, que serve de "ancoradouro" para este indivíduo, permitindo ao indivíduo atribuir significado a essa nova informação. Estas são as características da Aprendizagem Verbal Significativa formulada pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel. As idéias de Ausubel tiveram suas primeiras formulações no início dos anos 60. Estas se encontram entre as primeiras propostas psicoeducativas com o objetivo de tentar explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios condutistas, visando uma perspectiva cognitiva sobre esses processos.

Pode-se dizer então que, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação "ancora-se" em conhecimentos relevantes chamados por Ausubel de (subsunçores), previamente existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Isto significa dizer que novas idéias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente, desde que outras idéias, conceitos, proposições, estejam claramente disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, e assim então, irão funcionar como ponto de ancoragem para as novas informações recebidas.

Para haver aprendizagem significativa é preciso que haja duas condições:

- indivíduo (aluno) precisa estar disposto para a aprendizagem: se o mesmo quiser memorizar o material arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica.
- material a ser aprendido tem que ser significativo, quer dizer este tem que ser logicamente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado psicológico é a experiência de cada indivíduo.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, por uma *interação* e não simplesmente por uma associação entre os aspectos específicos e importantes da estrutura cognitiva e as novas informações, as quais adquirem significado e acabam sendo integradas à estrutura cognitiva existente no indivíduo, contribuindo para elaborar, diferenciar e estabilizar os subsunçores pré-existentes na própria estrutura cognitiva.

As proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende, muito mais que do número de conceitos presentes, das relações que esses conceitos estabelecem entre si. Entendem-se essas relações como uma espécie de hierarquia conceitual, de forma que a estrutura cognitiva é compreendida, como uma rede de conceitos organizados de acordo com o grau de abstração e de generalização.

A aprendizagem significativa pressupõe um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do indivíduo e o material ou o conteúdo de aprendizagem. Dentro dessa interação está implícito um processo de modificação

mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do material que é preciso aprender, compondo o núcleo da aprendizagem significativa.

Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente, uma comunicação eficaz, que respeite e conduza o indivíduo a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de conhecimentos prévios e de termos familiares a ele. Para Ausubel através da palavra, o educador pode encurtar a distância entre a teoria e a prática existentes na sala de aula, apropriando-se de uma linguagem que leve o aluno a refletir e a sonhar, desafiando-o e ao mesmo tempo conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo

Vygotsky, psicólogo russo conseguiu pela primeira vez mostrar a educação como um fato "consustancial" ao próprio desenvolvimento do homem, dentro do processo da evolução cultural e histórica do homem e do desenvolvimento individual do ser humano. Este autor apresenta uma visão de desenvolvimento acreditando que o pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência social.

Para Vygotsky o ser humano não está garantido somente por sua herança genética, mas sim e também pela evolução do antropóide ao homem, como o percurso da criança até a vida adulta. Como ressalta Davis e Oliveira (1994), Vygotsky defende: "a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano."

De acordo com Vygotsky, todo esse processo, se dá graças ao que ele chama de "atividade conjunta", dentro do processo social da educação garantida e perpetuada, e não simplesmente pelos modelos escolares de nossa história mais recente.

Vygotsky através de seus estudos aplica a lógica dialética e o materialismo histórico referente ao estudo do desenvolvimento do homem. Vygotsky trata de explicar: a conduta, mediante a história da conduta; a consciência, mediante a história da consciência; a representação, mediante a história da representação.

Vygotsky foi o primeiro a falar sobre a evolução do homem do ponto de vista cultural e também sobre o desenvolvimento cultural da criança. Para este autor russo, o uso da memória, através da recordação, ocorre de forma diferente entre os animais e o homem. De acordo com Vygotsky, um gato ou um homem são capazes de recordar o lugar de um objeto inserido em um determinado cenário, mas neste processo de recordação, o homem se utiliza de esquemas culturais, codificando o cenário, tornando a sua recordação não um incidente simplesmente ou algo involuntário, mas algo consciente e simbólico.

Em seus estudos Vygotsky descobriu que há algumas funções psicológicas naturais que caracterizam os animais como os macacos estudados anteriormente por Thorndike ou Köhler, há também as funções superiores, que aparecem no homem. Para Vygotsky as funções psicológicas superiores que aparecem no ser humano são resultados do desenvolvimento cultural e não do biológico.

Para as suas investigações Vygotsky parte de um modelo seqüencial e limitado do funcionamento psíquico. Este é o modelo de reflexologia e do condutismo, o qual, de acordo com a teoria de Vygotsky são analisadas séries lineares com um estímulo (E), que levam a uma resposta, que apresenta como resultado um outro estímulo (E), e assim sucessivo e indefinidamente. Vygotsky acredita que o modelo propicia ao homem uma maneira de controlar E (estímulo) e a R (resposta) ativamente.

Segundo Vygotsky, o processo de formação das funções psicológicas superiores acontece através da atividade prática e instrumental, não individual, mas com interação e cooperação social. Alguns conceitos básicos em que se apóia à psicologia de Vygotsky devem ser considerados tais como: atividade, mediação, interiorização.

Vygotsky preocupava-se com as alterações que o homem provoca em sua própria mente, e esta alteração exige que o homem se fixe em apoios externos. Estes apoios possibilitam a mediação do estímulo, isto é rerepresentá-lo em outro cenário, ou em outras condições. Instrumentos psicológicos são para Vygotsky todos os objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar a informação, possibilitando ao sujeito a utilização de sua inteligência, atenção e memória, podendo utilizá-los em situações

diversas e operar os estímulos, quando estes estão em suas mentes, e não somente quando a vida nos oferece. Para este autor, instrumentos psicológicos são: a moeda, uma régua, um semáforo e acima de tudo, os sistemas de signos: o conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táteis, etc., que constitui o grande sistema de mediação instrumental: a linguagem. Segundo Davis e Oliveira (1994), Vygotsky acredita que:

A aquisição de um sistema lingüístico reorganiza, (...), todos os processos mentais (...). A palavra dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação.

Sendo assim, Vygotsky concentrou seus esforços na linguagem como forma de desenvolver um modelo de mediação. Neste autor residia também o interesse pelas pesquisas no campo da arte, do teatro, do desenho infantil, da linguagem do cinema, existia a preocupação, não estritamente verbalista pelos instrumentos do pensamento.

De acordo com Vygotsky o pensamento e a linguagem desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, o que ele chama de "círculos interligados". É nesta interseção que a linguagem e o pensamento produzem o que se chama de pensamento verbal. Vygotsky através de seus estudos com chimpanzés comprovou que o funcionamento intelectual é independente da linguagem. No ser humano, num determinado momento estas trajetórias se unem e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. A associação ocorre em função da necessidade do homem em estabelecer relações no seu cotidiano. Segundo Vygotsky existem, portanto áreas do pensamento que não estabelecem relação direta com a fala, como é o caso da inteligência prática.

Zona de Desenvolvimento Próximo

Segundo Vygotsky para entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, é necessário partir do fato que o aprendizado das crianças inicia muito antes destas freqüentarem a escola. Segundo Vygotsky, a referência do sujeito com parceiros mais experientes cria a "zona de desenvolvimento proximal". Este termo é usado para se referir à distância de nível de desenvolvimento atual, o qual é determinado pela

capacidade de resolução de um problema, sem ajuda, e o nível potencial de desenvolvimento, medido através da solução de problemas com a colaboração de um parceiro mais experiente. Vygotsky acreditava que toda e qualquer situação de aprendizado de maneira formal com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, podendo afirmar que a diferença entre a capacidade de solucionar problemas de cada indivíduo, devem-se as diferenças qualitativas existentes em seu ambiente social. As diferenças encontradas nos diversos ambientes sociais dos indivíduos promovem aprendizagens diversas, ativando os processos de desenvolvimento tornando-os diversos.

O conceito de "zona de desenvolvimento proximal", possibilita segundo Davis e Oliveira (1994): "Compreender funções de desenvolvimento que estão a caminho de se completar".

Diante deste contexto Vygotsky apresenta o nível de desenvolvimento chamado de proximal ou potencial que, define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções estas que irão amadurecer, e que estão passando pelo estágio embrionário. Esta situação é refletida quando alguém não consegue realizar determinada tarefa sozinho, mas o faz com resultado, através da ajuda de outros parceiros experientes, "maduros". Diante do exposto é necessário perceber que o nível de desenvolvimento mental do aluno, não pode ser determinado pelo que ele consegue produzir de maneira independente, mas sim o que este aluno pode realizar com o auxílio de outras pessoas.

Vygotsky considerava que a maioria das experiências realizadas dentro das escolas, não considerava os aspectos sócio-institucionais, e que os dados a esse respeito eram analisados num quadro de uma psicologia a-histórica e a-social e então injetados novamente no meio escolar. Vygotsky não acreditava desta dissociação por acreditar que no ambiente escolar é onde acontecem e se realizam intencionalmente e sistematicamente a construção gênese das funções psíquicas e superiores. Por esta razão Vygotsky dedicou muita atenção a aprendizagem instruída pelo ensino direto ou da estruturação de experiências que promovessem

aprendizagem do outro. Sua teoria também dá suporte a outras maneiras de aprendizagem cultural. Para ele o aspecto importante é a aprendizagem assistida. Porém, esta aprendizagem requer enquanto participação orientada na sala de aula, os andaimes de aprendizagem, caracterizados como suportes, traduzidos como: informações, lembretes, pistas, incentivos no momento e de maneira adequados, possibilitando as oportunidades de trabalharem sozinhos tornando-os aprendizes autônomos e independentes.

A Teoria de Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo e filósofo, adotou a chamada perspectiva construtivista. Diante de sua formação acadêmica dedicou-se a investigar cientificamente como se forma o conhecimento. Para Piaget o indivíduo busca em suas experiências, acrescentar e construir novamente. Piaget acreditava que se estudasse cuidadosamente e profundamente de que maneira o indivíduo constrói as noções fundamentais de conhecimento lógico, tais como: tempo, espaço, objeto, causalidade, etc., seria então, possível compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano.

Segundo Piaget, interessou pelo pensamento infantil quando observava que as crianças cometiam certos erros de maneira sistemática em testes de inteligência. Diante desses resultados, Piaget percebeu que as crianças: "Pensam de maneira diferente e não meramente menos que os adultos". (Davidoff, 2001). Conforme as crianças crescem sua capacidade de interpretar, construir a realidade, progredindo através de estágios, como ressaltou Davidoff (2001), assemelhem-se às dos adultos.

De acordo com Piaget o ser humano nasce com a necessidade e a capacidade de se adaptar ao meio ambiente. A adaptação ocorre naturalmente à medida que os indivíduos interagem com o meio ambiente. Piaget acreditava que o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem de um estado menor de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. A noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget. Para Piaget todo organismo vivo, tenta estabelecer um estado de

equilíbrio ou de adaptação com o seu meio, tentando superar as dificuldades e perturbações que surgem no seu meio.

Piaget acreditava que o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece diante de constantes desequilíbrios e equilibrações. Para que este indivíduo recupere o seu estado de equilíbrio é necessário mecanismos para que ocorra adaptação a nova situação, resultado da ruptura e harmonia do indivíduo com o seu meio. Esta adaptação é composta por dois subprocessos: a assimilação e a acomodação.

Durante o processo de assimilação o indivíduo utiliza suas experiências prévias, já conhecidas para desenvolver outras ações atribuindo os mesmos significados, sem mesmo alterar suas estruturas. No processo de acomodação, o indivíduo é impelido a desenvolver a criação de novas estratégias, modificando e ou combinando estas estratégias para se ajustar às demandas impostas pelo novo. De acordo com Piaget, crianças e adultos assimilam e acomodam continuamente. Esses processos, apesar de distintos, assimilação e acomodação acontecem ao mesmo tempo no ato do conhecimento.

O ser humano além de se adaptar, possui a capacidade de combinar dois ou mais processos físicos e ou psicológicos, processos estes, que ocorrem dentro de sistema de bom funcionamento. Para Piaget esta capacidade chama-se organização. De acordo com Piaget, esta capacidade é facilmente observada nos bebês, eles podem tanto olhar quanto agarrar o objeto desejado simultaneamente.

Adaptamos-nos e nos organizamos durante toda a nossa vida, o que muda é a forma como lidamos com as informações. Piaget (2001), denominou o termo "esquema ou estrutura", para as ações ou para os conceitos associados no processamento de material sensorial. Como ressaltou Piaget, "agarrar, "olhar, "tocar", são esquemas, são ações que refletem a forma de lidar com o meio ambiente.

Estes esquemas segundo Piaget (2001), "tendem a ser compostos principalmente de reflexos e atos simples".

Há outros tipos de esquemas, como estratégias, regras, planos e construções mentais. Durante qualquer processo de assimilação e acomodação os esquemas, as

ações, regras, planos mudam constantemente, com o objetivo de facilitar o encaminhamento que as pessoas possam dar as novas situações.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) existem quatro fatores básicos que são responsáveis pelas passagens das etapas do desenvolvimento mental, as maturidades do sistema nervoso, as interações sociais, que acontecem através da linguagem e da educação, e experiência física com os objetos, a equilibração, que é a necessidade que a estrutura cognitiva tem de se desenvolver para poder enfrentar as mudanças e exigências ambientais. Assim sendo, para Piaget, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem, pois de acordo com este autor, o primeiro resulta de um processo espontâneo, apoiado no biológico. A aprendizagem segundo Piaget, é um processo mais restrito, que ocorre diante de situações específicas e que está submissa tanto à equilibração quanto à maturação, e que vai se construindo por meio de interações com o meio. Para Piaget fatores internos e externos se interagem continuamente, formando uma intrincada e elaborada combinação de influências. O meio e o organismo exercem ações recíprocas. Uma influencia o outro obtendo como resultado alteração no indivíduo. É através dessa interação com o meio que o mundo vai sendo construído, e a construção desse conhecimento sobre o mundo depende da elaboração, de uma ação sobre este mundo.

Os Três tempos do espírito na teoria de Pierry Lévy

De acordo com Pierry Lévy, passamos por um momento de imensas modificações, novas maneiras de pensar e de conviver com o mundo estão sendo elaboradas, através de um processo de comunicação. As relações entre homem, trabalho e inteligência, dependem hoje da adaptação dos dispositivos informacionais. A humanidade criou uma outra forma de comunicação, mais dinâmica e eficaz. A escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são detidas por uma informática cada vez mais avançada. Mesmo vislumbrando a importância da informática, esta não desqualifica a importância da escrita, da impressão e outros métodos mnemotécnicos existentes. Pois o homem é dotado de um extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem.

Pierry Lévy em "Os Três tempos do Espírito, oralidade escrita, informática", apresenta uma relação das evoluções contemporâneas, colocando-as em uma continuidade histórica. A oralidade primária é função básica na gestão e manutenção da memória social, quase toda construção cultural está traçada nas lembranças dos indivíduos. Em geral inteligência está diretamente relacionada com a memória em especial com a auditiva, pois as comunicações verbais, que através da interação das palavras segundo Lévy constrói redes de significação transitórias na mente do ouvinte.

Nas sociedades sem escrita, a produção espaço-tempo, está toda apoiada na memória humana associada ao manuseio com a linguagem. Já que a inteligência está relacionada à memória, temos neste sentido a memória de curto prazo e memória de longo prazo. A memória de curto prazo mobiliza a atenção, enquanto a memória de longo prazo armazena em uma única e imensas redes associativas, cujos elementos diferem somente quanto ao seu conteúdo informacional e quanto a força e número das associações que os conectam. Em relação ao tempo, este é circular na oralidade básica, isto é, a passagem do tempo presume, portanto um movimento incansável de um começar e recomeçar. Os indivíduos, na verdade os parceiros da linguagem, da comunicação estão imersos nas mesmas situações e circunstâncias, compartilhando hipertextos próximos.

Com o surgimento da escrita houve uma ruptura entre as diversas situações e seus diversos discursos. A escrita, ao inserir-se na comunicação criando um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, possibilita a comunicação nova, com todos os riscos de mal-entendidos, eliminando a mediação humana no contexto, permitindo a ocorrência de perdas e erros que isto implica. Pierry Lévy diz que a escrita aposta no tempo. Se a escrita aposta no tempo, então neste caso a memória é um objetivo na escrita, separando conhecimento da identidade pessoal ou coletiva. O conhecimento deixa de ser apenas aquilo que é útil, mas é aquilo que lá está armazenado e disponível, tornando um objeto sujeito à análise e exame.

Com a impressão dos textos, novas possibilidades de recombinações e associações apareceram, oferecendo uma rede de textos incontestavelmente mais

extensa e disponível do que no tempo dos manuscritos. Por este motivo, a escrita e o armazenamento compreendem as capacidades da memória em curto prazo.

A memória encontra-se materializada em dispositivos automáticos, separada do corpo ou dos hábitos coletivos. Como a escrita, a informática da simulação e visualização também é tecnologia intelectual, ela também se estende a "memória do trabalho" biológica, isto é a memória em curto prazo, funcionando como um módulo suplementar para faculdade de imaginar. Mas que, quando plugados à rede, estes atores da comunicação dividem cada vez mais um mesmo hipertexto.

O conhecimento por simulação é mais operatório, e está ligado às circunstâncias peculiares ao seu uso, juntando-se ao ritmo específicos das redes informatizadas, o tempo real.

A utilização do computador através da simulação permite que o indivíduo investigue e explore modelos mais complexos e em maior número. O conhecimento por simulação e a interconexão em tempo real valorizam o momento, a situação, e as circunstâncias relativas, opondo-se ao sentido molar da história ou à verdade fora do tempo e espaço, que talvez fosse apenas efeitos da escrita.

Dentro desta percepção a memória social está em constante transformação, Lévy (1993, p.25), propõe que, tanto os conhecimentos como as representações, estariam estruturados como "Redes Hipertextuais de Significados".

"O hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo".

A fim de preservar as possibilidades de múltiplas interpretações do modelo de hipertexto, segundo Lévy, um hipertexto deveria atender a seis princípios:

- Princípio da Dinamicidade

Segundo Lévy, a rede hipertextual está em constante construção e renegociação (p.25). Trata-se de sistema dinâmico, que constrói e reconstrói representações, um sistema que está permanentemente em movimento, que reconfigura toda a rede, acrescentando-se a novos nós e alterando-se relações.

- Princípio da Heterogeneidade

Os nós de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória encontramos imagens, sons, palavras, diversos modelos, sensações, e as conexões neste caso serão lógicas e afetivas. Na comunicação as mensagens serão multimídias, analógicas, digitais, etc.. Este processo, sociotécnico, envolve pessoas e a tecnologia, colocando em jogo indivíduos, grupos, artefatos, forças naturais, com todos os tipos de associações entre estes elementos. Redes Semânticas de todos os tipos, esquemas, scripts, conceitos, emoções são nós dessa rede. Na verdade, um nó pode ser uma rede tão complexa quanto aquela a qual se encaixa, principalmente do ponto de vista holístico no qual o todo, não necessariamente é maior que as partes.

- Princípio da Fractalidade

De acordo com Lévy o hipertexto se organiza de maneira "fractal", ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como parte de toda uma rede.

- Princípio de Fechamento

Segundo Fialho (2001), Maturana, Varela e Piaget entendem que essa rede ainda que não possua uma rede orgânica, como fora proposto por Lévy, é o princípio chamado por Lévy de Princípio de Exterioridade crescimento e sua diminuição depende de um exterior indeterminado, isto é, adição de novos elementos e conexões com outras redes, ou seja, não é uma estrutura aberta. A abertura para o exterior ocorre somente diante de uma perturbação interna, revelando sempre uma intencionalidade. Por esta razão acredita Fialho que este princípio é o de Fechamento.

- Princípio de Topologia

De acordo com Lévy, tudo funciona por vizinhança, proximidade. A rede não está no espaço, ela é o espaço, espaço este chamado cibernético. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual, tal como ela é, ou então será necessário modificá-la.

- Princípio de Automação (de Mobilidade dos centros)

A rede não tem um único centro, na verdade possui permanentemente diversos centros, propiciando mobilidades dos centros existentes. Estes centros, de acordo com Lévy são como pontas luminosas em permanente mobilidade, que saltam de um nó, agrupando ao seu redor uma ramificação infinita de pequenas raízes. De acordo com Fialho (2001), o processo de acesso a essa rede é automático (como na Memória de Longo Termo) e não controlado e seqüencial (como na memória de Curto Termo), onde se situam as representações.

3 MOTIVAÇÃO – O PODER DE DAR O MELHOR DE SI

3.1 Considerações Iniciais

Neste capítulo são apresentadas considerações, conceitos sobre a origem e tipos de motivação, (intrínseca, extrínseca), que desperta o indivíduo para a ação.

3.2 Fundamentação Teórica

A busca da motivação

"Para ter paz, devemos amar, começar a viver",
não uma vida ideal, mas vendo as coisas como
são, e sobre elas atuando e as transformando" (Krishnamurti)

No passado, grande ênfase foi dada ao controle sobre as pessoas como único e principal recurso para a obtenção de atitudes produtivas buscando então os objetivos organizacionais. No entanto, o uso de algumas estratégias de controle, explícitas ou não, comprova que não houve eficácia em relação aos resultados. Para Bergamini (1997), as pessoas vêm mostrando uma certa indiferença e até mesmo aversão a essas estratégias, a medida que o tempo vem passando. Esses estímulos provocam uma sensação de "mutilação da própria identidade pessoal", desencadeando a falta de auto-estima. Diante de mudanças rápidas tais como, tecnológicas, políticas, econômicas e sociais, muitos têm procurado mudanças que vêm sendo reconhecidas como Bergamini (1997) ressalta, "geradoras de ansiedades, incertezas, turbulências e ameaça às pessoas". A rapidez do desenvolvimento tecnológico ultrapassou muito ao desenvolvimento da capacidade emocional do indivíduo que tem que se utilizar dessa tecnologia. Neste novo contexto as pessoas muitas vezes sentem-se despreparadas para este novo momento mundial, e na busca de conseguir maior motivação de todas as pessoas, os tradicionais incentivos voltarão à tona, mas já é possível visualizar que certos objetivos não serão atingidos, pois tais incentivos podem até ser eficazes no que diz respeito à submissão às regras, mas de forma temporária. É neste novo cenário mundial que surge a necessidade de uma compreensão mais profunda e eficaz no que diz respeito à complexidade do comportamento motivacional de cada indivíduo.

Muitos questionamentos sobre o comportamento humano referem-se à motivação. Ter um motivo é fundamental para manter o indivíduo determinado a atingir o objetivo a que este se propõe, ter o controle de situações que possam aparecer e buscar formas criativas de solucionar problemas que possam surgir. O indivíduo vive buscando e é orientado para atingir seus objetivos. A motivação é a chave desta busca e também é de acordo com Castro e Maria (1998), "... a chave de toda atividade bem sucedida".

A motivação é obviamente um dos fatores que influenciam as atitudes e comportamentos dos indivíduos, movendo-os no sentido do cumprimento de metas ou objetivos, sejam estes de origem pessoal ou profissional. Um comportamento motivado se caracteriza pela energia nele contida e está sempre dirigido para o atendimento de uma meta ou a realização de um objetivo. A motivação está diretamente relacionada à essência do comportamento humano, portanto é subjetiva, por esta razão existe pouco entendimento comum em relação a este assunto. Motivação não é algo que possa ser diretamente observado. Inferimos a existência da motivação observando o comportamento dos indivíduos. Pensando de maneira simplificada, a motivação é um conjunto de motivos, os quais levam o indivíduo a empreender uma determinada ação, isto é:

MOTIVAÇÃO ⇔ motivar a ação

3.3 Motivação e suas teorias - uma visão geral

As explicações e esclarecimentos sobre motivação eram de forma gerais muito parecidas, pois procuravam construir um único modelo para todas as pessoas independentes das situações vivenciadas por estas. Sabemos que para um indivíduo desenvolver uma atividade, é importante incutir neste uma firme disposição, motivá-lo. Se este indivíduo não se sentir motivado, seu valioso conhecimento e a sua própria inteligência acabaram sendo desperdiçados na busca de pretextos para se eximir de suas responsabilidades e conseqüentemente não realizarão suas tarefas. Diante disso, como agir e como incutir no indivíduo firme disposição para atingir seus objetivos? Na verdade podemos citar algumas

metodologias referentes à motivação, a metodologia de análise estatística (Kondo, 1989), que como tantas outras não está consolidada nem tampouco padronizada. Isso se deve ao fato de que os seres humanos são sempre diferentes e reagem de maneira diferente em diversas situações.

Contudo, podemos descobrir vários caminhos para tratar da motivação, levando em consideração não somente os traços de personalidade, mas também os traços mais comuns que existem e que estabelecem as diferenças dos indivíduos motivados ou não, que é a natureza humana. O ser humano, um indivíduo com suas próprias idiossincrasias, com variantes nas suas características e hábitos pessoais. Kondo (1989, p.5), ressalta que não podemos acreditar que um único procedimento de motivação que é interessante e conveniente para um indivíduo possa apresentar os mesmos resultados para todas as pessoas.

Kondo (1994), em seu livro diz que existem os que acreditam que motivação é uma questão de disposição de espírito e que não há nenhuma lógica por trás dela. Alguns autores acreditam que motivação significa somente lidar com o indivíduo de uma maneira sincera e aberta: "Certamente é verdade que motivação significa mexer com o coração e mente das pessoas e, que isso só é viável se lidarmos com elas honestamente". (KONDO, 1994).

Mas para se compreender motivação e como esta ocorre no ser humano é necessária uma investigação profunda da natureza básica do ser humano. Para muitos psicólogos definir termos motivacionais, costumam fazer distinções entre motivos, necessidades, impulsos e instintos.

Davidoff (2001), ressalta que necessidades são exatamente tudo aquilo que a palavra denota: deficiências. Estas muitas vezes podem estar apoiadas em exigências corporais específicas. Motivo ou motivação, de acordo com Davidoff (2001), refere-se a um estado interno que pode ou não resultar de uma necessidade. O motivo ou motivação é apresentado como disparador, ou ativador do comportamento para obter satisfação da necessidade. Os motivos apresentados principalmente pela experiência são somente motivos.

Porém, aqueles que surgem para satisfazer necessidades básicas referentes à sobrevivência e que derivam da fisiologia são geralmente chamados de impulsos (drives). O ser humano pratica seus impulsos por alimento, água, sono, oxigênio, e o ato de se livrar da dor. Um dos conceitos mais encontrados no campo das teorias que privilegiam os instintos é de impulso.

Segundo Bergamini (1997), impulso é um termo que se utiliza para designar um tipo de energia interior que leva o indivíduo à ação. Para esta autora os impulsos são como os representantes de formas de comportamento por meio das quais o ser humano procura restabelecer o equilíbrio. Impulsos são significativamente modelados pela experiência de cada um e de origem biológica. Na verdade, trata-se de um conceito fundamental na psicologia da motivação, e o grande objetivo deste estudo é o processo interno que fornece energia ao comportamento do indivíduo.

A conduta motivacional, neste caso, é disparada pelo desequilíbrio orgânico ou psicológico que faz com que o indivíduo saia à busca daquilo que este possa fazer para saciar as carências existentes. Todo comportamento motivacional existe somente em função de um estado interior de carência, quanto maior for o estado de carência, maior será a motivação, neste caso, a necessidade torna-se sinônimo de motivação.

Os instintos referem-se a padrões complexos de comportamento que se pensa serem derivados da hereditariedade (DAVIDOFF, 2001). Davidoff, ressalta que o conceito de instinto permanece até hoje (WHALEN e SIMON, 1984) apud Bergamini, apesar de muitos outros psicólogos não concordarem com o significado "unicamente hereditário".

Existem umas outras razões pelo desuso da palavra "instinto", no início do século XX, tornou-se os motivos um importante tema de estudo da psicologia, por esta razão foram chamados de instintos. Os estudiosos acreditavam que os instintos eram forças herdadas, irracionais e dominantes, inerentes a todos os indivíduos de uma mesma espécie.

Mc Dougall (1871-1938) apud Bergamini, acreditava que os instintos esculpam possivelmente tudo o que as pessoas faziam, sentiam e pensavam. Os psicólogos que aceitavam a visão de Mc Dougall, iniciaram um trabalho com o objetivo de identificar os instintos específicos que pudessem responder as dúvidas em relação

às ações dos indivíduos. Mc Dougall, publicou em 1908, uma lista de instintos que incluía, curiosidade, agressividade, auto-afirmação, fuga, criação de filhos, fome, sociabilidade, reprodução, aquisição e ação construtiva. Muitos outros instintos foram nomeados, mas logo ficou claro que considerar cada ato de instinto não levaria a um entendimento real do motivo pelo qual as pessoas comportam-se de determinada forma.

[As pessoas são] impelidas para a ação, dizem, por (...).
(...) se a pessoa caminha sozinha, é o instinto anti-social: (...) (HOLT, 1931, p.4, apud BERGAMINI)

Percebeu-se que catalogar instintos e identificar os motivos não eram menos produtivos que descrever e esclarecer as influências sobre um comportamento motivado. Hoje, alguns estudiosos referem-se ao padrão de ação fixa. Padrões de ação fixa são respostas complexas a determinados sinais, específicos de determinadas espécies. A partir desses estudos, psicólogos passaram a utilizar o termo "predisposição genética" para o termo "instinto", por se apresentar de forma mais clara para a compreensão.

3.4 Modelos de Motivação

Existem dois modelos que são populares hoje, o homeostático e de incentivo. Conforme o *Dicionário de Línguas Portuguesa Novo Aurélio*, a "homeostasia" refere-se à tendência de um sistema ou organismo à estabilidade do meio interno deste, permitindo a manutenção do estado de equilíbrio de suas variáveis essenciais. Na busca da sobrevivência, um sistema ou um organismo reage quando este se vê em desequilíbrio sob a ação de agentes ou de condições que possam pôr em risco os seus mecanismos homeostáticos. Para Davidoff (2001), no que se refere à motivação, o modelo homeostático supõe que o corpo apresenta padrões de referência, ou pontos estabelecidos, para cada uma de suas necessidades. O padrão de referência mostra os estados ótimos, equilibrados e ideais para cada indivíduo.

Para Bergamini (1997), este equilíbrio é o estado procurado pelo indivíduo a fim de conseguir condições adequadas à manutenção da vida no seu meio ambiente

e comunidade. Cada um tem um padrão de referência, que se acredita ser determinado pela hereditariedade. No entanto, existem outros impulsos que podem ser determinados tanto pelos genes como pela experiência. Quando um corpo afasta-se consideravelmente de um de seus padrões de referência, surge uma necessidade. Diante da necessidade, o motivo é ativado, acionando um determinado comportamento, que tem como objetivo propiciar o equilíbrio. Para este autor, a motivação segundo este modelo homeostático, serve ao esquema maior do corpo, voltado à auto-regulação, ou homeóstase.

Para comportamentos motivados, os incentivos são mais essenciais do que o equilíbrio. Davidoff (2001), define incentivos como objetos, eventos ou condições que incitem a ação. Experiências e incentivos costumam alterar cognições e emoções, levando à motivação. A motivação geralmente demanda um comportamento, que pode ou não alterar emoções e cognições. Estas alteradas podem, por sua vez, aumentar ou diminuir a motivação. Existem umas variedades de forças internas e externas que controlam a motivação.

3.5 Teorias da Motivação

A idéia da necessidade permeia muito dos conceitos sobre motivação. A necessidade, tendo como significado, estado de carência, é considerado ponto de partida do comportamento motivacional e está presente em muitas teorias sobre motivação.

O paradigma comportamental

A visão comportamentalista como Skinner ou Watson enfatizaria o papel das recompensas e punições na motivação comportamental. De acordo com Skinner (1989), o ser humano, como qualquer outro organismo vivo, vai à busca do seu objetivo, pois este entende que haverá a recompensa. Esta recompensa é utilizada para reforçar o comportamento: induzindo-o a persistir em sua busca. Um comportamentalista definiria motivação como "a antecipação da recompensa". (BROWN, 1994, p.35-39).

A teoria da recompensa é um conceito poderoso. O indivíduo persegue seus objetivos para receber recompensas externas tais como: agradecimentos, notas, promoções, carreiras bem sucedidas, independência e finalmente felicidade.

As teorias cognitivas

Muitas das teorias psicológicas cognitivas oferecem uma visão diferente sobre motivação. Enquanto que a recompensa é parte de toda a visão comportamentalista, na cognitiva a diferença se estabelece nas origens da motivação e no poder da própria recompensa. Há três diferentes teorias que ilustram este outro lado da motivação.

Drive theory diz que motivação baseia-se em predisposições inatas. Ausubel (1968) elaborou seis diferentes conduções:

- exploração
- manipulação
- atividade
- estimulação
- conhecimento
- melhoria do ego

Todas essas predisposições não atuam somente como reforço ou recompensa, como na visão comportamentalista, mas como algo que força o indivíduo a explorar o desconhecido, controlar seu ambiente, sendo fisicamente ativo, receptivo, emotivo e estimulado, ansiando por respostas para suas questões e para a construção do seu amor próprio.

A teoria chamada por Hunt (1965), de domínio sobre si mesmo, está centrada na importância das decisões pessoais dos indivíduos sobre o que pensam ou que querem fazer. As pessoas adeptas a esta teoria são definidas pelas suas ações. Ações estas que estão de acordo com o que as mesmas pensam. As pessoas não agem ou reagem simplesmente em função de outros. A motivação atinge seu ponto mais alto quando se pode tomar sua própria decisão, independentemente do seu contexto.

A teoria da hierarquia das necessidades é uma das teorias amplamente mencionada no que diz respeito à motivação.

Em meados dos anos 40 e durante os anos 50, Abraham Maslow, psicólogo humanista, propõe duas premissas referentes ao comportamento motivacional. Primeiramente, Maslow supõe que o indivíduo desempenha o papel característico de seres que buscam a satisfação dos seus desejos, estando assim motivados em atendê-los. Maslow acreditava que, quando essas necessidades não pudessem ser satisfeitas, provocavam estados interiores de tensão que levavam o indivíduo a comportar-se, tentando reduzir esta tensão e então recuperar o equilíbrio. Quando uma carência ou necessidade é satisfeita, esta perde seu potencial enquanto força motivadora de comportamento.

Maslow acreditava que as necessidades que os indivíduos perseguiram eram universais e também de forma hierarquicamente seqüencial. Esta hierarquia compreendia desde as necessidades fisiológicas básicas como o bem-estar físico, até as necessidades de auto-realização.

Assim surge em 1943, a teoria das necessidades humanas proposta por A. H. Maslow. Os diferentes níveis de necessidades humanas assim se apresentam:

- Necessidades fisiológicas que fazem referência sobrevivência do indivíduo, como fome, sede, ar. Segundo este autor se estas necessidades não estivessem satisfeitas, outras necessidades não poderiam motivar o indivíduo.
- Necessidades de segurança refere-se a necessidade de proteção, livre de qualquer ameaça da perda de abrigo, da sustentabilidade.
- Necessidades sociais (Necessidade de amor, DAVIDOFF, 2001), voltadas ao afeto, intimidade e sentimento de pertencer ao grupo.
- Necessidades de auto-estima e da estima de terceiros, respeitada pelos outros.
- Necessidade de auto-realização, segundo Maslow, esta é a mais alta necessidade em sua hierarquia. É o desejo de tornar-se aquilo que o indivíduo é capaz de ser, maximizar seu potencial. Esta necessidade é orientada para o desenvolvimento e do uso integral das potencialidades individuais. Esta última necessidade representa a busca da realização do potencial de cada indivíduo, especialmente os positivos e visa atender seus ideais, oportunizando ao ser humano, ser ele mesmo capaz de usufruir toda a sua potencialidade dentro do seu grupo, da sua comunidade.

Para Maslow (1970, p.53-54) apud Bergamini, propõe o seguinte referencial:

Praticamente todas as teorias históricas e contemporâneas de motivação se unem na consideração das necessidades, impulsos e estados motivadores, em geral como importunos, irritantes, indesejáveis, desagradáveis, enfim, como algo de que nos devemos livrar. O comportamento motivado, a procura de metas e respostas consumatórias são técnicas para reduzir esses tipos de desconforto.

Isto quer dizer que as pessoas buscam o restabelecimento de um estado de equilíbrio que seja mais aprazível, livrando-se da necessidade incômoda.

Em relação à seqüência das hierarquias das necessidades apresentadas por Maslow, ele salientou que as necessidades humanas não ascendem a hierarquia em seqüência ordenada, isto é, todas as cinco necessidades sempre estão presentes, mas suas importâncias variam de forma gradual de um nível baixo para um alto, conforme altera o padrão de vida de cada um, como ilustrou Steers e Porter (1983, p.35) apud Bergamini (2001):

Ele apontou que um longo período de privação de determinada necessidade pode criar uma fixação nessa necessidade. Igualmente, necessidades de nível mais alto podem não emergir depois de terem sido atendidas, mas, ao contrário, depois de longa privação, renúncia ou supressão das necessidades de nível mais baixo.

Kondo (1994), ao mencionar hierarquia das necessidades de Maslow, considera que esta teoria pode ser interpretada como incorreta de alguma forma, pois segundo este autor, a motivação é algo interno ao ser humano. Kondo acredita que deve-se levar em consideração que as necessidades humanas não seguem uma "seqüência" ordenada.

Para Kondo, é importante perceber e reconhecer que os indivíduos sentem necessidades de vários tipos, e conclui que não se podem motivar as pessoas de uma mesma maneira. Este autor ressalta que a "motivação é afetada por uma grande multiplicidade de fatores e requer respostas mais diversas que dependem das pessoas, da ocasião ou mesmo do local".

Henry A. Murray apud Bergamini junto ao grupo da Harvard Psychological Clinic fez uma outra proposta sobre a teoria das necessidades. Esta nova abordagem

baseou-se em muitos anos de estudos e observações clínicas. Para os teóricos desse grupo, as necessidades eram na verdade as forças motivadoras, importante na definição dos traços da personalidade e que também determinavam a intensidade e o próprio comportamento. Para este autor, as necessidades representavam, uma força que tem origem no cérebro. Esta força é responsável pela organização da percepção, da apreciação e da compreensão do processo comportamental. Sendo assim, é possível concluir que existe a possibilidade de interferências, à medida que se observa o comportamento aparente.

Aparentemente, funcionamos melhor quando estamos lutando por algo que necessitamos. No entanto, para o professor Frederick Herzberg, da Universidade de Chicago, existem dois tipos de fatores que influem na motivação. Esses dois fatores foram chamados de fatores que levam à satisfação e fatores que levam à insatisfação (KONDO, 1994).

Para Herzberg, sentimos insatisfação diante de certas coisas como, remunerações baixas, faltas de boas condições para o trabalho, boas relações interpessoais. É importante e eficaz eliminar tais fatores, entretanto, a simples retirada desses fatores que levam à insatisfação não levará, necessariamente à motivação.

Diante do que dizem Maslow e Herzberg, fica evidente que o ser humano não é simplesmente motivado quando satisfaz suas necessidades fisiológicas e de segurança. E que as necessidades do ser humano não se modificam, galgando os degraus de maneira ordenada.

Para Herzberg, para o indivíduo sentir-se motivado, é essencial inserir os fatores do outro grupo, ou seja, os fatores que levam à satisfação. E esta inserção não ocorria, principalmente dentro das organizações, segundo Bergamini (1997),

o indivíduo dentro das organizações, era visto como depósito de talentos potenciais, cabendo à administração da organização encontrar meios e estratégias que pudessem ser capazes de desbloquear a saída ou perda de recursos que este indivíduo possuía, para que suas ações fossem produtivas e eficazes. Portanto, o desafio era descobrir o que deveria fazer para motivar as pessoas, a partir da dificuldade de se lidar com motivação, ou melhor, de como motivar as pessoas. A preocupação em relação à motivação mudou de sentido. Passou-se a perceber que cada um traz dentro de si, suas próprias motivações. E que esta motivação vem das

necessidades internas de cada indivíduo e não da vontade própria. Por esta razão, é necessário encontrar e adotar recursos capazes de não sufocar as forças motivacionais pertinentes a cada indivíduo. Para Bergamini, o importante, então, é agir de tal forma que as pessoas não percam a sua sinergia motivacional.

Bergamini (1997, p.12), ressalta: "que a fonte da sinergia motivacional vem do interior de cada pessoa e não dos fatores contraditórios no ambiente que os cerca".

A motivação passa por várias formas comportamentais. A diversidade entre os indivíduos faz com que aceitemos que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões. Portanto, a principal fonte de informações à respeito do comportamento motivacional é a diversidade.

Quando se fala de motivação humana, isto exige a busca para o esclarecimento das quais seriam as possíveis razões que levam as pessoas a agir. No entanto, existem razões que explicam uma ação e que tudo o que determina esta ação reside no interior das pessoas, seus traços de personalidade, suas emoções, suas atitudes, bem como as suas crenças.

Para Levy-Leboyer (1994 p.43) apud Bergamini, "o verbo motivar não pode existir sem complemento". Há um erro no que diz respeito a afirmação de que possamos motivar as pessoas, dentro do mesmo espírito, como se motivação significasse qualidade constante e partilhada de forma homogênea. Na verdade, para Bergamini (1997), a desmotivação não é um defeito, ou qualidade pessoal, pois está ligada às situações específicas. Isto quer dizer, que o indivíduo, no desdobrar do seu processo motivacional, dirige sua atenção para o desempenho de uma atividade específica e busca atingir um determinado objetivo, dentro de uma situação particular.

Dentro do estudo da motivação reside o grande objetivo da psicologia motivacional que é o de usufruir uma linguagem precisa, capaz de explicar todo um conjunto de descobertas do comportamento humano. Para Weiner (1992, p.2) apud Bergamini, os psicólogos especialistas em motivação são aqueles que observam e avaliam as atitudes do indivíduo, isto é, sua escolha comportamental, quanto tempo

demora para que esse indivíduo dê início a alguma atividade, enfim a *latência do comportamento*; o quanto o indivíduo se dedica para essa atividade, isto é, *intensidade do comportamento*, qual o intervalo de tempo que cada um permanece na atividade, o que significa, *persistência do comportamento*; e por último o que ele está sentindo antes, durante ou depois de sua reação comportamental, isto é, *emocional*.

Para os psicólogos e estudiosos sobre motivação, a latência, a intensidade, e a persistência do comportamento são os principais elementos que fazem parte das etapas do ato motivacional. O caráter motivacional do psiquismo humano compreende diferentes aspectos que são inerentes ao processo, através do qual o comportamento humano pode ser ativado.

Em seu livro Bergamini (1997), ressalta que para Steers e Porter (1983), a motivação é um encadeamento de acontecimentos baseados no desejo de reduzir um estado de desequilíbrio interior, acreditando que certas ações servirão a esse propósito. Para estes autores o indivíduo age de forma a atingir seus objetivos, acreditando que suas ações irão ajudá-los na conquista destes.

Existem motivos e razões que levam cada indivíduo à busca e conquista de seus objetivos. Além de comportamentos individuais, é preciso levar em consideração a existência das diferenças individuais e culturais existentes entre as pessoas, quando se fala em motivação. Esse diferencial pode ajudar na interpretação de um desejo e na compreensão de como as pessoas agem na busca de seus objetivos. Motivação é um movimento contínuo, nunca definitivamente resolvido para cada um, pois cada momento motivacional é único.

Sobre motivação existem visões e posições contraditórias. Enquanto alguns defendem a idéia de que é possível motivar pessoas; outros acreditam que é impossível motivá-la. Bergamini (1994), aponta para o fato de que pessoas possam ser motivadas, movidas por agentes externos, ou impelidas pelas suas próprias forças interiores, é necessário compreender-se que estas diferentes ações pressupõem comportamentos diversos. São estes dois tipos de comportamento motivacional que requer, ações

distintas. As pessoas motivadas de forma extrínseca apresentam ações empreendidas a partir de condicionantes externos, e as motivadas intrinsecamente são levadas a agir de maneira espontânea, ou seja, são resultados de forças propulsoras internas que as impulsionam na busca de seus objetivos.

Considera a autora que os inúmeros objetivos que cada pessoa tem e a sua maneira única e própria de persegui-los determinam os fatores de satisfação motivacional que são exclusivos para cada indivíduo. Para a autora a motivação, no entanto, só pode ser considerada como um processo intrínseco. De acordo com um especialista neste assunto, Deci (1996, p.21) apud Bergamini, "A maneira mais fundamental e útil de pensar a respeito desse assunto envolve a aceitação do conceito de motivação intrínseca, que se refere ao processo de desenvolver uma atividade pela recompensa inerente a essa mesma atividade". Nesta maneira de se pensar o comportamento motivacional, compreende-se que a motivação intrínseca representa a fonte mais importante da autonomia pessoal, desde que as pessoas possam, de alguma forma, escolher que tipo de atitudes tomar, baseadas em suas próprias fontes internas de necessidades e não responder às condições impostas pelo exterior.

Deve-se fazer uma ressalva a respeito do estudo das pessoas em relação ao comportamento as ações e de que comportamento e ações não partem do mesmo ponto de origem. As pessoas podem desenvolver comportamentos, respondendo aos estímulos vindos do meio ambiente, reforçadores de comportamento, mas não como elementos, que sozinhos possam aumentar a satisfação emocional do indivíduo.

Existem muitos estudos a respeito de um mesmo assunto, motivação, é possível que algumas teorias ou enfoques, conduza-nos a conclusões, as quais possam substituir as demais teorias. Na verdade, as diversas teorias não se anulam umas às outras; elas se completam e cooperam para o esboço de uma visão mais abrangente de cada indivíduo, suas particularidades, bem como sua complexidade.

3.6 A Motivação no Ensino e na Aprendizagem de Língua Estrangeira

Um dos mais complexos problemas no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira é definido como "a construção da motivação" em sala de aula. "Motivação faz a diferença", é o lema de muitos educadores, isto quer dizer que, a motivação é capaz de resolver todos os mistérios e problemas no ensino de língua. As experiências vividas pelos professores e também estudos realizados mostram que alunos altamente motivados aprendem melhor e obtém melhores resultados. Existe uma correlação entre motivação e a conquista de um objetivo. A motivação dos alunos pode ser caracterizada como um aspecto intrínseco da personalidade desses e um outro fator importante é que os educadores envolvidos na aprendizagem têm suas limitações. Contudo, reside ainda, a necessidade de compreender a natureza da motivação, para então, entender como a motivação acontece e como esta envolve os alunos no processo da aprendizagem. Em sala de aula, quando os alunos têm oportunidades de fazer escolhas, sobre o quê e como fazer, traz como recompensa para esses alunos a prática de tornar-se autônomo.

Motivação Instrumental X Integrativa

No ensino de língua estrangeira, motivação é considerada uma variante crítica e única. Para Gardner e Lambert apud Brown (Teaching by Principles, 1994), existem dois tipos básicos de motivação, a instrumental e a integrativa. A motivação instrumental leva o aluno a aquisição de uma outra língua através de recompensas como dinheiro, carreira ou poder. Por outro lado, a motivação integrativa manifesta-se através do desejo de identificar a cultura ou comunidade que fala esta língua. Gardner e Lambert atestam que quando os alunos estão envolvidos através da motivação integrativa os resultados são melhores do que aqueles envolvidos através da motivação instrumental.

Motivação Intrínseca e Extrínseca

Estas duas visões tradicionais sobre motivação mostram ainda a dicotomia existente nas teorias que tratam do ensino e aprendizagem da língua. Para Deci, apud Brown (1994), motivação intrínseca pode ser definida assim:

Atividades baseadas na motivação intrínseca são aquelas que não oferecem aparentemente recompensa exceto a própria atividade. As pessoas se engajam nessas atividades para seu próprio benefício e não em função de uma suposta e extrínseca recompensa.

Brown (1994, p.37), ressalta que: comportamentos motivados de forma extrínseca são baseados em recompensas externas antecipadas. As recompensas típicas são dinheiro, prêmios, notas, e ainda em alguns casos retornos (*feedback*) positivos. O recente filme, *Sociedade dos Poetas Mortos*, foi uma clássica ilustração do poder da motivação. O filme mostra um internato apoiado em regras tradicionais, onde quase tudo era controlado, tanto o comportamento dos alunos, quanto tudo o que seria trabalhado pelo professor. A situação apresentada pelo filme proporciona todos os estímulos necessários para que um jovem se revoltasse. Cada oportunidade oferecida através do filme, poderia naquele momento satisfazer as necessidades de jovens, sem ter que obedecer e se submeter à tirania da administração. Inspirados por um professor de literatura, os membros da Sociedade dos Poetas Mortos, decidiram juntar-se uns aos outros, e foram além do que estava estabelecido pelas regras da escola. Neste caso, os alunos não foram impulsionados pela motivação intrínseca. Neste filme, pode-se observar que os alunos foram motivados por seus impulsos inatos que os levaram a explorar a vida, estimulando-os a lutar contra as autoridades, as quais executavam as leis. A necessidade de oferecer segurança para os amigos e o desejo de viver intensamente cada dia superaram as ameaças de punições. Na verdade, tinham que fazer suas próprias escolhas sobre o que aprender e como aplicar o conhecimento adquirido, e não somente deixar que alguém determinasse o curso de suas vidas. E isto foi possível e apresentado no filme, pois o professor fez com que esses alunos

sentissem motivados através da conscientização dos inúmeros benefícios intrínsecos que estes poderiam ter. Neste caso, não houve promessas antecipadas nem prêmios por parte do professor. Apesar disso, os alunos perceberam que era uma oportunidade de construir competência, determinismo e autonomia.

Para Kohn (1990), apud Brown, dois exemplos ilustram muito bem motivação:

Pessoas foram questionadas para resolver um fascinante e complexo quebra-cabeça sem nenhuma recompensa estabelecida. Durante o processo, as pessoas foram informadas que poderiam receber recompensa monetária, quem quer que solucionasse o problema, neste caso o quebra-cabeça. A partir deste momento, a motivação intrínseca (medida pela velocidade e passos corretos durante a atividade com o objetivo de chegar à solução) diminuiu.

Dois grupos de garotas foram solicitados para ensinar alguns jogos para um grupo de crianças. Um dos grupos de "professoras" recebeu a tarefa e como deveria trabalhar com as crianças. O outro grupo recebeu igualmente a tarefa e a informação de que seriam recompensados (ingresso para um filme), assim que completassem a tarefa com sucesso. Como resultado dos dois grupos o observador obteve como conclusão que, o primeiro grupo desempenhou sua tarefa rapidamente, com muito sucesso, e apresentou grande satisfação na execução da tarefa, mais do que o segundo grupo.

Pode-se observar que esta pesquisa mostra um tipo de recompensa extrínseca que pode realmente causar efeito na motivação intrínseca: retorno *feedback* positivo que os alunos buscam como melhoria em relação às suas competências, determinismo e autonomia. Conseqüentemente, retorno positivo em sala é essencial para os alunos, pois é visto como validação de sua autonomia pessoal, pensamento crítico, e auto-satisfação, aos quais podem aumentar e manter a motivação intrínseca. A motivação intrínseca não pode ser o único determinante do sucesso do aprendiz de língua. Percebe-se que os alunos por mais que queiram e tentem, muitas vezes não conseguem obter resultados esperados. O aprendiz de língua obterá sucesso se houver a possibilidade deste aprender, especialmente se considerar suas próprias razões para

atingir competência e autonomia. A motivação intrínseca não é a única responsável pela aprendizagem. No entanto, a motivação extrínseca muitas vezes desempenha um papel errado no que diz respeito à aprendizagem de língua. Ao aprendiz de língua é oferecido recompensa e o mesmo deve participar do "jogo", agradando professores e instituições ao invés de desenvolver e internalizar conhecimento e experiências.

A motivação extrínseca pode ajudar o aprendiz de língua quando esta se torna estímulo, fazendo deste aprendiz, indivíduo consciente do seu papel no processo da aprendizagem, interessado no desafio deste caminho, para a aquisição de uma outra língua. Ao invés de considerar o assunto motivação extrínseca como um simples ato de recompensar ou um sistema de punição, este deve ser estudado como um complexo e sutil processo, que pode incluir diferentes atitudes e atividades em sala de aula, tais como: dar ênfase a novas perspectivas; deixar que os alunos estabeleçam metas em longo prazo; permitir tempo suficiente para o aprendizado; propor atividades cooperativas de aprendizagem; trabalhos em grupo; visualizar todo o grupo de alunos como um único time; estabelecer propostas específicas para a língua, neste caso inglês; recompensar inovação e criatividade, estas são atividades e atitudes que sugerem de alguma forma as profundas causas da motivação.

Além das atividades e atitudes mencionadas, não se pode falar de motivação autêntica sem compreender profundamente as descobertas existentes em relação as emoções, às quais interferem diretamente nas atitudes do aprendiz e do mediador na interação ensino-aprendizagem.

Algumas tentativas foram feitas em fins dos séculos XIX, início do século XX no que diz respeito ao estudo do comportamento humano, metodologia esta utilizada pelas ciências exatas. A abordagem, do ponto de vista das ciências exatas, tinha como objetivo promover avanços nos estudos a respeito do ser humano e suas relações. Algumas conquistas foram feitas, no entanto, essas descobertas científicas ficaram restritas a compreensão de algumas reações mais superficiais e periféricas da personalidade humana.

Neste processo de investigações a respeito das emoções surge a Psicanálise de Freud, cujas teorias oferecem condições para que se possa compreender o ser

humano dando especial atenção a sua dimensão emocional. Diante de seus estudos, Freud (1856-1939), estudioso da ciência psicológica, rompe com os esquemas baseados somente nas funções fisiológicas e neurológicas passando a considerar, cientificamente as emoções).

Para Bergamini, as emoções segundo Freud, cumprem o papel de colorir a afetividade, e as necessidades. A partir disso, são estudadas como elementos munidos de energia própria, com recursos para energizar os conteúdos psicológicos, transformando-os em maneiras de atuar. De acordo com Freud os conteúdos psicológicos, anteriormente vividos e reprimidos, dotados de forças particulares, levam o homem a agir de forma diferente diante de situações especiais e em determinada direção seguindo uma orientação específica.

Ainda, em relação ao comportamento motivacional, segundo a corrente psicanalista, caracterize-se por motivos que são considerados objetivos a serem conquistados num determinado momento, mas que são também o resultado de toda uma experiência anterior de vida, carregados de uma série de acontecimentos experienciados anteriormente e interligados. Esses acontecimentos vividos representam cada indivíduo como ser único e com sua original história motivacional.

4 EMOÇÃO – O SEGREDO DA ALMA

4.1 Considerações Iniciais

O capítulo 4 traz um resumo da relação do homem e a emoção. Neste capítulo o tema emoções, apresenta ainda considerações sobre sua origem, conceitos, os tipos de emoção e sua relação com o homem.

4.2 Fundamentação Teórica

O emocional na constituição do indivíduo

"É com o coração que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos." (Antoine de Saint-Exupéry - *O pequeno príncipe*)

Há uma forte tendência, especialmente na tradição das pesquisas ocidentais, contra o estudo e pesquisas referentes ao tema emoções. Este tema aparece sempre relacionado e analisado como conseqüência de processos essenciais do ser humano, processos estes que vão desde fisiológicos aos processos cognitivos e semióticos. Pesquisas realizadas sobre este assunto, sugerem e exigem um estudo mais aprofundado sobre o tema emoções, estas sempre contidas e escondidas, porém fundamentais na formação da subjetividade.

Através de estudos realizados dentro da psicanálise e de suas distintas correntes, apontaram as emoções e a afetividade como construtoras da individualidade do sujeito, autor de suas próprias atitudes, e potencialmente indivíduo atuante da história da sociedade na qual está inserido.

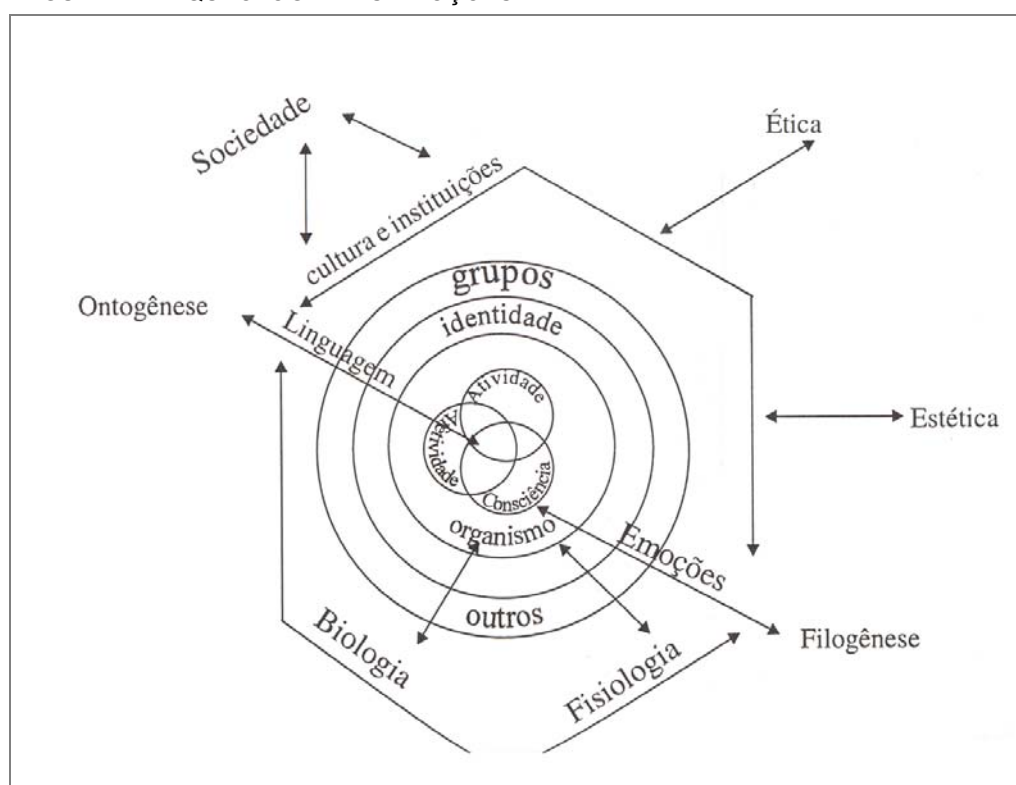
Wallon apud Lane e Araújo (1999), destacou a importância das emoções quanto aos seus aspectos contraditórios, isto quer dizer que, se por um lado as emoções nos paralisam, por outro nos levam a agir, com o objetivo de reestabelecer a homeostase no organismo de cada indivíduo.

Para Lane e Araújo (1999), as emoções desempenham um papel de mediador, fundamental na construção do psiquismo humano, juntamente com a linguagem e o pensamento.

Os mediadores fundamentais como a linguagem, o pensamento, as emoções os grupos sociais mencionados, são responsáveis pelos processos de comunicação. Processos esses que irão compor as relações entre o indivíduo e o seu meio. Qualquer que seja a situação deste indivíduo, o mesmo deverá ser capaz de falar, sentir, pensar e ser agente atuante de suas decisões e atitudes.

Falar, sentir, pensar, agir são formas de comunicação e resultados das emoções, importante mediação na construção do psiquismo humano.

FIGURA 1 - ARQUEOLOGIA DAS EMOÇÕES



FONTE: GIORA, REY e LENZONI (1999, p.28)

A questão em torno das emoções não deve ser tratada como algo que possa ser simplesmente reprimido, pois a repressão resulta muitas vezes em efeitos negativos. O essencial é ter consciência clara do que é e de que maneira a emoção influi em nosso organismo, e então procurar canalizá-la de forma positiva. Há

estudos que comprovam a existência da relação entre as doenças físicas e fatores emocionais. Estudos sobre doenças mais graves como cardíacas, câncer, problemas com a fala e os chamados psicossomáticos, apresentaram nesses estudos, sua origem ou desenvolvimento na influência das emoções.

Nico H. Fridja apud Lane e Araújo (1997) publicou e apresentou um artigo numa conferência internacional, em Tilburg, Holanda, o autor conclui que as funções da expressão emocional tanto expressas como das não expressas, apresentam danos em relação a comunicação social dos sentimentos do indivíduo dentro do seu contexto. E enfatizou a importância das relações interpessoais; o autor ressalta a repressão emocional, concluindo assim o seu artigo:

Os custos da inibição são reais mas não necessariamente relacionados com a não expressão da emoção. Inibição não é a única técnica de regular a expressão. Há outras como evitar o pensamento, reavaliação e transformação do impulso para a ação em sentimentos reflexivos.

Talvez o ponto-chave desse artigo seja a afirmação de que analisando as funções da expressão emocional e determinando quando estas funções podem ser proveitosamente completas poderá ajudar quando se trata de definir as condições sobre as quais a expressão de emoções é favorável para a saúde e quando não o é, ou quando não faz qualquer diferença...".

Resumindo, a questão não é tão simples, a emoção envolve vários fatores, sociais, culturais e fisiológicos. É fundamental compreender nossos sentimentos com habilidade e harmonia, e sermos capazes de lidar com nossas emoções, dentro do meio que vivemos. Somos herdeiros de uma dimensão rancorosa em relação a emoção e aos sentimentos. Fala-se de harmonia, de conhecimento, de intuição, sem que isso implique o uso também da razão. Mas antes é permanentemente falar de harmonia, conhecimento e intuição somente ressaltam a importância da percepção Fialho (2001), percepção é um conjunto de mecanismos de codificação e coordenação das diferentes sensações elementares. A percepção faz a integração das diversas sensações; ver, ouvir, cheirar, sentir e emocionar, está diretamente relacionada à emoção.

Maturana apud Fialho (2001), sustenta que por trás de todo o comportamento está um emocionar. Quando ampliamos nosso conhecimento sobre nossa energia emocional, estamos trabalhando em dimensões novas, ampliando nossa capacidade

de sentir, de se emocionar e de como lidar com as variantes da emoção. É perfeitamente possível sermos capazes de tomar decisões, de aprender e de viver sem deixar de lado os sentimentos e a emoção.

4.3 Emoções – Origens e Conceitos

O estudo das emoções tem sido, muitas vezes, analisado como consequência de processos fundamentais e indispensáveis ao ser humano, processos estes que têm suas origens nos campos fisiológicos, cognitivos e dos signos sejam estes a linguagem, gestos, etc. O tema emoções tem sido estudado, por vários autores e áreas diversas. Durante muito tempo este tema tem sido associado a psicanálise, por esta razão, muitos dos trabalhos existentes nas esferas educacionais, na sociologia e antropologia têm apoiado seus estudos na psicanálise, quando se trata do desenvolvimento emocional.

Para Lane e Araújo (1999), a psicologia, no entanto, não apresenta muita clareza a respeito deste tema, apesar de encontrarmos alguns clássicos referindo-se de uma forma ou de outra ao tema emoção.

No que se refere à filosofia as emoções têm sido estudadas através de reflexões significativas para a psicologia. Destacam-se de forma particular Sartre e A. Heller apud Lane e Araújo (1999), para esses autores as emoções são objetos de trabalhos específicos mas parte essencial de suas posições.

Em seu livro *Bosquejo de uma teoria de las emociones* (1987), Sartre ressalta:

(...) a emoção significa à sua maneira o todo da consciência ou, se nos situamos no plano existencial, da realidade humana. A emoção não é acidente, porque a realidade humana não é uma soma de fatos: expressa com um aspecto definido a totalidade sintética humana em sua integridade. Não se deve dizer com isso que é o efeito da realidade humana. É essa realidade humana mesma realizando-se sob a forma de "emoção". Resulta, pois, impossível considerar a emoção como uma desordem psicofisiológica. Possui sua essência, suas estruturas particulares, sua leis de manifestação, sua significação. (LANE e ARAUJO, 1999, p.37).

Greenberg, Rice e Elliot apud Lane e Araújo (1990), ao investigar a origem das emoções, apresentam expressões, do ponto de vista da compreensão cognitivista da emoção, quando escrevem que:

As emoções começam com a detecção de alguma mudança notável que atua como sinal para continuar processando a informação que chega de acordo com sua importância pessoal (Scherer, 1984). O processamento continuado supõe, em primeiro lugar, avaliar o acontecimento com relação aos próprios interesses e, em seguida, com relação às próprias habilidades para fazer-lhes frente. (LANE e ARAÚJO (1999, p.43).

Para Gergen apud Lane e Araújo (1999, p.44) as emoções não motivam, não levam o indivíduo a ação. Na verdade, o indivíduo elabora as emoções ou toma parte delas como se representasse um papel em uma obra. Para este autor participar das emoções significa se situar nos contextos relacionais, o que sugere a apresentação de cenários emocionais. Para este autor as emoções, apresentam-se pelas categorias, as quais definem os contextos interativos expressos na linguagem dentro de cada momento social concreto.

Para Lenzoni apud Lane e Araújo (1999), a emoção é basicamente a linguagem dos órgãos. Em sua maior parte, a emoção é genuinamente um processo, inconsciente. Lenzoni ressalta que emoção é um processo anterior e posterior a toda vida, seja ela mental, desejada ou controlada. A emoção para Lenzoni é uma parte essencialmente autônoma, uma função em si mesma.

Reich (1988), define que o significado da palavra "emoção" é um movimento para fora. Para Reich, não há controle racional quando se trata de emoção. A emoção é vista, como resposta em relação à vida. Esta resposta é basicamente determinada pelo sistema nervoso autônomo, que age independentemente de nossa razão ou vontade.

Segundo Lane e Araújo (1999), as emoções possuem, várias, funções, uma delas, seria a função de significação do real, significação que surge em seus próprios termos, apoiados nas necessidades dos sujeitos que acompanham suas ações e das incoerências entre essas necessidades e as novas necessidades que aparecem no percurso de suas ações.

Ledoux (1998), acredita que quando voltamos nossas atenções para o tema emoções, percebemos que estas são ao mesmo tempo óbvias e misteriosas. Para

Ledoux (1998), as emoções compreendem estados mentais conhecidos pelos seres humanos cuja lembrança é bastante clara, mesmo que por muitas vezes não sabemos de onde surgem estas emoções.

Apesar das emoções representarem a essência de cada um de nós, para Ledoux (1998), as emoções têm seus próprios objetivos aplicados freqüentemente sem nosso envolvimento intencional.

Este autor ressalta a opinião de alguns cientistas que a emoção é uma reação física, desenvolvida a partir da necessidade de sobreviver. Ledoux (1998), aponta estudiosos que acreditam, que as emoções sejam estados mentais e apareçam quando as reações corporais são "percebidas" pelo cérebro. Ledoux (1998), acredita que estudos sobre a função cerebral permitem-nos compreender a emoção. Para este autor as emoções não surgiram de forma consciente. Mas se desenvolveram como particularidades fisiológicas e comportamentais, as quais sugerem reações físicas controladas pelo cérebro, que possibilitaram aos organismos ancestrais a sobrevivência.

Segundo Maturana (2001), a emoção é definida como disposição corporal para o agir. Para Maturana, quando há momentos decisivos em determinadas situações à escolha correta acontece através de uma decisão emocional e não racional. Para este autor, decidir qual o caminho explicativo que deve ser seguido é também decidir quais pressupostos fundamentais o ser humano quer abrir mão ou não. Para Maturana, negar o fundamento emocional da razão é não se responsabilizar pelas escolhas racionais, é como aceitar a priori o constrangimento do pensar, do agir e do viver coletivamente.

Maturana (2001) ressalta que as emoções são disposições corporais que determinam domínios de ações, e que as emoções são distintas e se distinguem porque delimitam domínios de ações distintas. Para este autor todas as ações humanas, independentes do seu espaço operacional, se fundam no emocional, pois acontecem no espaço de ações especificado por uma emoção.

Freud apud Goleman (1995), ressalta que grande parte da vida emocional é inconsciente. Para Freud os sentimentos que nos movem nem sempre cruzam o limiar da consciência. Para este autor, qualquer emoção, pode ser inconsciente.

Para Freud apud Goleman (1995), as emoções que vibram abaixo do limiar da consciência detêm o poder em relação a maneira como percebemos e reagimos, ainda que não tenhamos idéia de como estas emoções estão atuando.

Para Davidoff (2001), emoção é um estado interior que pode ou não ser observado. As emoções surgem diante das situações de forma súbita, os sentimentos que surgem das emoções são incontroláveis, não podem ser ligados ou desligados facilmente. Davidoff (2001) ressalta que as emoções sugerem comportamentos diferentes, mudanças fisiológicas, fraquezas, tremores. Para esta autora as emoções são feitas de componentes subjetivos, comportamentais e fisiológicos.

Irala (1997) descreve a emoção como sentimento pertencente a todo ser humano capaz de trazer perturbações à normalidade deste. Para este autor, a emoção pode aparecer diante de qualquer acontecimento. Para ele há alguns sentimentos capazes de manter nosso ritmo e nossa normalidade fisiológica, porém há emoções novas ou lembranças, que podem desencadear efeitos no organismo, como tensão muscular, problemas com o sistema simpático tais como; distúrbios na circulação, respiração e digestão e também psíquicos que aparecem como sentimentos mais fortes como, obsessão, fixação.

Qual seria o significado mais apropriado para a palavra emoção? Esta palavra tem seu significado discutido por estudiosos de áreas diversas, como psicólogos e filósofos há mais de um século. Em seu sentido mais literal o Novo Aurélio – O Dicionário da Língua Portuguesa em uma de suas definições, apresenta emoção "como perturbação ou variação do espírito advindo de situações diversas e que se manifesta como alegria, tristeza, raiva, etc." Corroborando com o significado da palavra emoção, Goleman (1995), afirma que as emoções são, em essência impulsos que movem as pessoas para lidar com a vida.

A própria raiz da palavra *emoção* é *movere*, derivação do verbo em latim, que significa "mover-se", ou "mover para fora", apontando que uma tendência a agir está implícita em toda emoção. Se toda emoção implica em uma ação, lidar com esta emoção de forma adequada propicia resultados positivos para todos os indivíduos.

Indivíduos que muitas vezes são flagrados por seres humanos emocionalmente doentes. Saber viver emocionalmente exige controle, consciência e sabedoria.

"Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa – não é fácil." Aristóteles em *Ética a Nicômaco* apud Goleman (1995).

4.4 Emoções e suas Classificações

Diante do seu próprio significado emoção refere-se a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados fisiológicos, biológicos e psicológicos, e uma série de inclinações que levam a ação. O ser humano é dotado de centenas de emoções que variam de acordo com suas combinações, alterações, metamorfoses e nuances.

Para Goleman (1995) há variações em relação as emoções, variações que dependem de combinações, alterações e modificações que podem alterar as emoções, emoções estas consideradas primárias por este autor. Alguns estudiosos continuam a discutir sobre exatamente quais emoções podem ser consideradas primárias. Primárias como as cores que quando misturadas a outras produzem efeitos diversos e distintos.

Goleman (1995), acredita que ainda é necessária a discussão sobre a existência efetiva das emoções primárias. Este autor propõe a existência de famílias básicas das emoções, possibilitando a compreensão das mesmas.

- **Ira** - ressentimento, raiva, indignação, revolta, vexame, animosidade aborrecimento, hostilidade, instabilidade e sensações extremas como o ódio e a violência.
- **Tristeza** - solidão, desespero, mágoa, sofrimento, desespero, melancolia, e em situações extremas severa depressão.
- **Medo** - nervosismo, ansiedade, pavor, terror, susto, cautela, preocupação, inquietação, a fobia e o pânico como sintomas psicopatológicos.
- **Prazer** - deleite, diversão, felicidade, alegria, alívio, contentamento, gratificação, satisfação, bom humor, euforia, e de maneira extrema ele apresenta a mania.

- **Amor** - dedicação, afinidade, amizade, aceitação, confiança, paixão.
- **Surpresa** - espanto, pasmo, maravilha, choque.
- **Nojo** - desdém, desprezo, aversão, repugnância, antipatia.
- **Vergonha** - mágoa, vexame, culpa, remorso, arrependimento, humilhação, contrição.

Para Goleman (1995), tomando como partida as emoções em termos de famílias principais, estas famílias devem desempenhar o papel de exemplos de matizes de nossa vida emocional.

Goleman (1995), acredita que há um núcleo no centro emocional básico de cada uma dessas famílias (emoções), que desencadeiam mutações incontáveis. Além deste centro, os estados de espírito, considerando-os como um termo técnico, são mais contidos e duram muito mais que uma emoção. Mais que o estado de espírito, existe o caráter, as disposições emocionais, cujo papel da ação resultante é evocar uma determinada emoção ou mesmo um estado de espírito, tornando as pessoas tristes, tímidas ou alegres.

Na verdade a lista apresentada não resolve as questões sobre o tema emoções, bem como a forma mais adequada de caracterizá-las, em virtude das múltiplas combinações possíveis, dentro de cada variante das emoções.

As emoções levam a ações, isto é praticamente óbvio quando se observa o comportamento de animais e crianças ressalta Goleman (1995). Para Goleman, somente os adultos ditos "civilizados e formatados", encontram dificuldades para expressar uma emoção e não percebem que as emoções são impulsos prontos para agir.

No repertório do ser humano, cada emoção desempenha uma função única, revelando assim suas "distintas assinaturas biológicas", Goleman (1995). Na verdade, estudos mostram que o corpo e o cérebro estão submetidos a diferentes tipos de respostas diante de diferentes emoções vivenciadas.

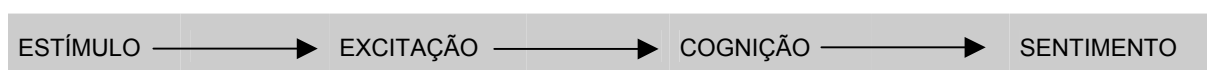
Paul Ekman apud Le Doux (1996), teórico das emoções básicas, busca harmonizar as teorias que dão ênfase à semelhança da expressão facial entre as

culturas e aquelas que valorizam as diferenças. Então propôs uma distinção entre as expressões emocionais, especialmente as expressões faciais, reconhecidas por culturas diversas em todo o mundo, e outros movimentos corporais que variam de uma cultura para outra.

Paul Ekman apresenta uma lista de seis emoções básicas acompanhadas de expressões faciais universais: surpresa, raiva, medo, felicidade, aversão e tristeza.

Já Schachter e Singer apud Le Doux (1996), apresentaram uma outra visão sobre as emoções. Estes autores levantaram a hipótese que as reações fisiológicas na emoção tais como; suor nas mãos, (aceleração dos batimentos cardíacos e tensão muscular), avisam nosso cérebro da presença de um estado de excitação acentuada. Como estas respostas são similares quando se tratam de emoções, estas não indicam em que tipo de estado de excitação estamos. Para estes autores, só é possível classificar essa agitação, considerando o contexto físico e social em que nos encontramos e a percepção de quais manifestações acontecem em cada uma das situações experimentadas por nós. Partindo dessas informações, é possível classificar o estado de excitação como, medo, amor, tristeza, raiva ou alegria.

FIGURA 2 - TEORIA DA EXCITAÇÃO CONGNITIVA DE SSCHACHTER-SINGER

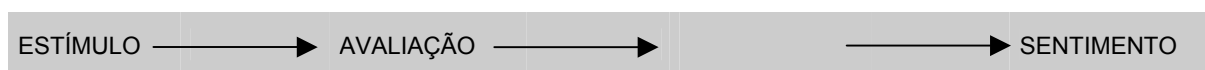


FONTE: LE DOUX (2001, p.45)

Magda Arnold apud Goleman (1995), teórica das avaliações cognitivas, ressalta os estudos de Schachter e Singer em relação a tarefa emocional do cérebro. Esta autora, porém, definiu a avaliação como análise mental do prejuízo ou benefício potencial de uma situação.

Para Arnold a emoção é a "tendência sentida" para qualquer coisa que possa ser avaliada como boa ou mau. Apesar do processo de avaliação ser considerado um processo inconsciente, seus efeitos são registrados pela consciência como uma emoção.

FIGURA 3 - TEORIA DA AVALIAÇÃO DE ARNOLD



FONTE: LE DOUX (2001, p.45)

As teorias da avaliação consideram, e na maioria das vezes preocupam-se com as razões e não com as causas.

Para Nico Fridja e Klaus Scherer, importantes teóricos da avaliação, através de seus estudos acabaram reconhecendo que existem limitações na pesquisa de avaliação cognitiva.

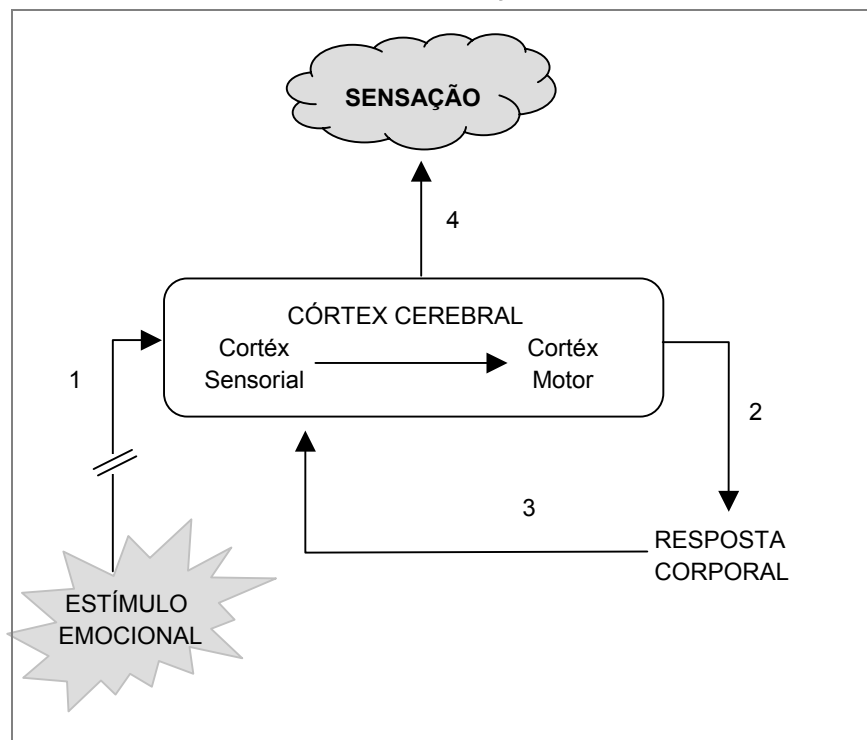
... investigar as relações existentes entre avaliação e rótulos emocionais é pesquisar os significados de palavras que denotam emoção ou as estruturas da experiência, o que é tão diferente da pesquisa restritiva quanto a investigação dos antecedentes da emoção (...). (LE DOUX, 1996, p.60).

Nico Fridja e Robert Plutchik, não se limitaram única exclusivamente às expressões faciais, na verdade defendem a primazia de uma tendência para ações mais globais, que envolvem diferentes partes do corpo. A lista de emoções de Plutchik assemelha-se as outras, embora alguns aspectos sejam divergentes – é bastante semelhante à de Ekman, com o acréscimo de aceitação, expectativa e surpresa.

William James apud Le Doux (1996), ressalta que as emoções são mediadas por áreas sensoriais e motoras do córtex. Para este autor, a produção de respostas dependia das áreas motoras e as áreas sensoriais eram necessárias para a revelação imediata de estímulos.

William acreditava, que emoções diferentes produzem respostas diferentes, o feedback para o cérebro será distinto, e segundo este autor será o responsável por nossa maneira de sentir em tais situações.

FIGURA 4 - AS VIAS CEREBRAIS DA EMOÇÃO PARA WILLIAM JAMES



FONTE: LE DOUX (2001, p.73)

Walter Cannon, fisiologista, pesquisou as reações físicas que resultavam de estados de fome e emoção intensos. Os estudos de Cannon levaram-no a apresentar um novo conceito chamado de "reação de emergência", significa que o corpo apresenta uma resposta fisiológica diante de qualquer situação que exija dispêndio de energia física.

Para este autor são as respostas corporais que compõem a reação de emergência, reações estas mediadas pelo sistema nervoso simpático, um ramo do sistema nervoso autônomo.

Apesar de suas pesquisas, Cannon tornou-se conhecido por sua própria teoria neural das emoções mas também por contradizer a teoria das emoções, foi de William James. A sua teoria neural das emoções foi base de pesquisa para Philip Bard. A teoria Cannon-Bard foi composta baseando-se no fato bem conhecido de que os sistemas sensoriais, responsáveis pela assimilação de informações resultantes do mundo exterior, enviam-nas para regiões especializadas do córtex cerebral.

James Papez, era um anatomista da Universidade Cornell, na verdade nunca chegou a realizar pesquisas específicas sobre as emoções. Papez propôs uma das teorias mais significativas para o cérebro emocional. Assim como Cannon e Bard,

Papez acreditava que as mensagens sensoriais, chegavam ao tálamo direcionadas para o córtex cerebral para o hipotálamo; e que a produção do hipotálamo é responsável pelas reações emocionais de controle do corpo, e que as informações do córtex dão origem às reações emocionais.

Paul Mac Lean apud Le Doux (1996), em 1949 recuperou e ampliou a teoria de Papez, integrando-a à psicologia freudiana. Mac Lean construiu uma teoria abrangente para o cérebro emocional, a teoria do cérebro visceral; (sistema límbico) Mac Lean observou a importância do hipotálamo para a expressão emocional e do córtex cerebral para a experiência emocional. Acreditava-se que ele recebia mensagens do mundo externo (visão, olfato, tato, paladar, audição) e do ambiente interno ou visceral. A integração das sensações internas e externas eram consideradas a base da experiência emocional. Para o autor, sua teoria constituía, uma hipótese de *feedback*; para o origem da emoções. Isto significa que, estímulos emocionais do mundo externo produzem reações nos órgãos viscerais. Mensagens desses órgãos são transmitidas ao cérebro, onde são integradas às compreensões atuantes do mundo externo.

Diante dos estudos realizados sobre a emoção e como ressalta Lane e Araújo (1999), a emoção é em sua essência fisiológica, e, como tal, nem sempre consciente. Os afetos são as emoções denominadas, que se integram à linguagem e ao pensamento, tornando-as sociais, em relação às suas origens e conseqüências. O ser humano é extremamente emocional. A base de todo nosso comportamento está no emocionar.

A emoção traduz cada vez mais, a expectativa dos cientistas da mais profunda realidade humana. Enquanto o racional analisa o todo e divide-o em partes, a emoção envolve o todo e todas as partes com sua energia.

Para Lewis, 2000; Katz, 1999 apud Demo (2001), ressalta que o ser humano está completo numa atividade quando emocionalmente envolvido. Diante da emoção surgem a animação, o impulso e a energia ilimitada que estão sempre presentes. Para Demo (2001), nada exprime tanto a presença do indivíduo quando esta emocionalmente presente: (...) "porque para além do olhar formal, comparece a pessoa por inteiro, galvanizada por completo".

Estar envolvido emocionalmente motiva o encantamento, mantém o interesse, ativa a presença, entrelaça a confiabilidade. O ser humano é um todo, fisiologia e psicologia – razão e emoção. Como todas as funções fisiológicas estão integradas, também estão as psicológicas que interagem, desenvolvendo outras funções de ordem neurológicas, ampliando a capacidade humana. O ser humano é o retrato de um longo processo histórico, pode-se dizer, no qual as mediações das emoções, da linguagem, do pensamento e também dos grupos sociais compõe a subjetividade, ou seja, a consciência, afetividade e identidade. Qualquer relato da natureza humana que ignore a emoção é limitado no que se refere à aprendizagem humana, a relação social humana e aprendizagem do ponto de vista pedagógico. E assim, nestes últimos anos, todos estudiosos apontam para uma verdade bem simples, a obtenção do conhecimento independentemente de sua área, somente ocorrerá, quando a maneira de obter este conhecimento, estiver inserida num contexto que envolva as emoções. Inversamente, as experiências que são desprovidas de impacto social, onde somente a razão é preponderante, refletem um fraco envolvimento e são rapidamente esquecidas, deixando nenhuma representação emocional, nem mesmo mental. A emoção é essencial para a continuidade da vida humana, é a partir do reconhecimento da verdade e da importância da emoção que passamos a nos conhecer e então prosseguir rumo aos nossos objetivos. A razão, evidentemente estará presente em nossos dias, por vários motivos, mas há de se valorizar e exercitar cada vez mais o emocional, percebendo cada vez melhor a complexidade do nosso pensar, de nossas reações e sentimentos. Assim teremos uma compreensão mais ampla e clara, do que somos, do que e como são os outros e de nossas relações com esses.

A emoção aponta para a capacidade de entrega. A emoção é o mensageiro do amor, é o veículo que carrega cada sinal de um coração palpitante para outro. Para nós, seres humanos, sentimento profundo é sinônimo de estar vivo. (DEMO, 2001)

(...) E quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração, e quem irá dizer que não existe razão (...) (Renato Russo)

5 A ESCRITA – O PODER DA PALAVRA

5.1 Considerações Iniciais

O Capítulo 5 trata da escrita, de seu histórico, da aquisição da escrita em língua estrangeira, os seus processos e dificuldades para tal aquisição.

5.2 Fundamentação Teórica

Sobre palavras e rede construídas através da produção escrita

(...) ser feiticeiro da palavra, estudar a alquimia do coração humano... João Guimarães Rosa apud Rubem Alves.

Há mais ou menos duzentos anos, um grande escritor chinês chamado Lu Chi, refletindo sobre o processo de escrita em seu ensaio *Wen Fu*, que em português significa "A arte das palavras", reconheceu o poder da palavra escrita, da seguinte forma:

"Behold now the utility of letters...

It extends over a thousand miles

And nothing can stop its course;

It penetrates a million years, the ferry from one to the other..." (WHITE e ARNDT)

"Eis aqui a utilidade das palavras..."

Estas se propagam por milhares de milhas e nada pode interromper seu curso;

Elas transpõem milhões de anos e faz sua travessia, de um para o outro..."

É precisamente esta capacidade de escrever, transcendendo o tempo e espaço, que torna o ensino e o aprendizado da escrita uma experiência importante. Através da produção escrita somos capazes de compartilhar idéias, despertar sentimentos, persuadir e convencer outras pessoas. Somos capazes de descobrir e articular idéias de uma forma que somente a produção escrita possibilita.

Para Smith (1982), a produção escrita apresenta vantagem e utilidade para todos os indivíduos; aquele que não pode escrever, pode ser comparado a um

indivíduo que perdeu um membro importante do seu corpo, ou mesmo a visão e audição. Para este autor observar o valor da palavra escrita diante das diferentes culturas existentes é basicamente examinar o seu efeito nos seus leitores, que é a própria consequência da escrita. A escrita também traz consequências para o escritor. Este se beneficia através da escrita, pois através dela é possível partilhar idéias, sentimentos e emoções.

Para este autor a escrita é expressar nossas próprias idéias de uma maneira fácil, para que possam ser examinadas, exploradas e melhoradas. A escrita permite que idéias possam ser criadas e manipuladas de uma maneira que somente a produção escrita proporciona.

Apesar do poder da palavra escrita, como um registro permanente, e também como uma forma de expressão e meio de comunicação, muitas vezes o trabalho com a produção escrita é negligenciado dentro do programa de ensino de língua. Isto não significa que devemos ignorar a importância da leitura para o aprimoramento da produção escrita, pois a leitura neste caso desempenha um papel importantíssimo em relação aos diferentes tipos de textos, com os quais os alunos irão se familiarizar. A atividade de produção escrita exige dos alunos interesse, envolvimento e até mesmo a necessidade para escrever sobre determinado tema. Além disso, o processo da escrita é um processo extremamente individual, e os escritores precisam se deparar com uma variedade de técnicas que sejam proveitosas e convenientes para eles, para suas produções. Não existem receitas prontas para o exercício da produção escrita. Como numa receita, ingredientes e procedimentos são indicados, mas aquele que irá preparar e desenvolver a receita deve fornecer, combinar e preparar ingredientes novos, diferentes. É como na culinária, onde os indivíduos cozinham os seus pratos, fazendo suas variações mesmo com uma receita pronta, assim também com a produção escrita. Temas, informações, sugestões são importantes e úteis para a produção escrita, mas os alunos é que irão produzir seus textos utilizando seus próprios métodos de exploração diante de tudo que é apresentado.

Apesar do empenho de professores que desenvolvem com seus alunos a produção escrita, muitos fatores têm contribuído para a falta de interesse desses alunos para tal atividade.

Nesses últimos anos, o ensino de língua inglesa tem dado maior ênfase a habilidade de falar. A habilidade de falar fluentemente, corretamente e de maneira adequada diante de situações apresentadas é o principal objetivo de todos nós, mesmo em relação à língua materna. A necessidade de atingir este objetivo existe também no aprendizado de língua estrangeira. Porém a habilidade de escrever correta e efetivamente é algo que nos assusta mesmo em nossa língua materna, e ainda muito mais no aprendizado de uma outra língua quando nos propomos a aprender. A dificuldade para escrever não exclusivamente depende do tempo dedicado ao aprimoramento desta habilidade, mas de muitos outros fatores.

Escrever é uma das habilidades que os alunos encontram mais dificuldades para a aquisição. A dificuldade adicionada à falta de motivação tem aumentado o número de alunos que sempre se queixam quando têm alguma produção escrita para fazer. Portanto, um dos problemas em relação à produção escrita é que a maioria dos alunos não sente motivação para a escrita.

Existem muitos fatores que têm contribuído para esta falta de interesse na produção escrita. Primeiramente, os temas escolhidos pelos educadores envolvidos no processo da escrita não são muitas vezes interessantes e nem relacionados à realidade dos alunos. Em segundo lugar, os alunos enfrentam alguns problemas em relação à organização de idéias quando são transformadas em palavras no momento da produção da escrita. Por essa razão, nós, professores, podemos nos perguntar: "Por que ensinar a escrita em língua estrangeira?". Podemos dizer que esta não é uma pergunta que resulta numa simples resposta. Na verdade, há diferentes tipos de produção escrita, os quais refletem as suas diferentes razões e também para quem são escritos esses textos (audiência).

Algumas vezes, é possível perceber que, os alunos mesmo cientes das diferentes propostas e estilos da produção escrita, podem não encontrar uma razão consistente para a produção, especialmente em língua estrangeira, pois a prática de escrever não faz parte do cotidiano desses alunos.

De qualquer maneira, os alunos devem aprender a escrever e se possível, apreciar a prática da escrita para que num outro momento, esses possam engajar-se numa comunicação real e efetiva através da produção escrita.

White e Arndt (1991, p.3) ressalta que

escrever está longe de ser simplesmente uma questão de transcrever linguagem em símbolos: escrever é, na verdade, o próprio processo do pensamento. E este processo demanda um esforço intelectual e consciente, que habitualmente deve ser mantido durante um período de tempo.

Na verdade, o processo de escrita envolve ambos, aluno e professor/mediador como numa troca, associação. De um lado, os alunos não devem fornecer somente evidências sobre o controle que possuem sobre a língua, estruturalmente falando, mas devem também oferecer e compartilhar experiências, idéias, e sentimentos que possam ser partilhados com os seus leitores.

Por outro lado, o educador/professor; em vez de ser meramente um juiz da lingüística, este deve tornar-se um leitor, sendo capaz de responder a produção escrita desses alunos.

Para sermos professores de produção escrita significa, ser capaz de promover o envolvimento dos alunos no processo criativo da produção escrita. Para que esses alunos possam ser estimulados, devem saber como se dá este processo criativo da produção. Ensinar como produzir um texto é oferecer a esses alunos "insights", para que possam compreender como suas mentes trabalham durante o processo da produção escrita, é ajudá-los a modificar os conceitos desses alunos em relação à produção escrita. Diante destas dificuldades cabe ao professor encontrar diferentes formas, com o objetivo único de ajudá-los a reconhecer o processo da produção escrita em suas próprias produções.

Muitos lingüistas têm estudado o processo de escrita e ressaltam o quanto é difícil para um aprendiz de língua estrangeira, escrever. Kroll (1990, p.24) observa que no momento da escolha de um modelo para a produção escrita, alguns fatores devem ser considerados:

1. escritor (entendedor)
2. A audiência (leitor)
3. Realidade e verdade
4. As origens da linguagem num texto escrito

Bárbara Kroll (1990, p.24) também ressalta que há dois papéis do escritor que devem ser considerados: o do escritor como um criador, cujos processos cognitivos estão focados na teoria e na prática, e do escritor como aquele que dialoga com o leitor (KROLL, 1990, p.27).

De acordo com esta autora, a natureza do escritor, a produção escrita, e o papel que a audiência desempenha, inclui freqüentemente a visão da realidade e da verdade. Para as abordagens cognitivas, realidade e verdade residem na mente do escritor.

Raimes (1985) apud Tribble, 1996, p.39, argumenta que aprender a escrever não é somente uma questão de desenvolver um grupo de habilidades mecânicas e ortográficas, mas é também aprender a lidar com um novo grupo de relações cognitivas e sociais. Para este autor, o processo da escrita pode ser assim descrito:

Contrary to what many textbooks advise, writers do not follow a neat sequence of planning, organizing, writing and the revising. For while a writer's product – the finished essay, story, novel or poem – is presented in lines, the process that produces it is not linear at all. Instead, it is recursive. (1985, p.229).¹

Raimes ressalta que contrariando o que muitos livros textos aconselham, os escritores não devem seguir uma seqüência perfeita de planejamento, por exemplo, organização, escrita e revisão. A produção do escritor, o ensaio finalizado, a história, o romance ou o poema, é apresentado em linhas, mas o processo que produz este ensaio não é linear. Na verdade, este processo é recursivo. Para Raimes, recursivo significa que em qualquer momento da preparação para o texto, o escritor pode voltar e

¹Contrariando o que muitos compêndios aconselham, os escritores não seguem uma seqüência natural de planejamento, organização, escrita e revisão. Por um período de tempo o produto do escritor – o ensaio final, a história, o romance ou poema – é apresentado em linhas, o método de criação não é de nenhuma maneira linear. Ao invés disso, é recursivo.

avançar em qualquer das atividades envolvidas no processo de construção do texto, desde que estas alterações sejam importantes para a composição final do texto. Em outras palavras, embora existam estágios distintos na composição dos textos, o escritor deverá rever alguns desses muitas vezes antes de finalizar o seu texto.

White e Arndt (1991, p.17) explicam:

[s]ince writing is primarily about organizing information and communicating meaning, generating ideas is clearly a crucial part of the writing process. According to them one of the most difficult and inhibiting steps in writing is the first one, composing or pre-writing. It means that idea-generating is particularly important as an initiating process.²

Para esses autores, já que escrever é fundamentalmente uma organização de informação e comunicação de significados, a geração de idéias é claramente uma parte crucial no processo da escrita. Para White e Arndt, um dos mais difíceis e inibidores passos no processo da escrita é, a composição (composition) ou pré-escrita (pre-writing). Isto significa que, a geração de idéias (brainstorming) é particularmente importante como um processo preliminar para a produção escrita.

Por esta razão, muitas atividades e estratégias são extremamente importantes para ajudar aos alunos no primeiro estágio da produção escrita, principalmente porque nos estágios iniciais o escritor ainda está tentando encontrar um tópico e identificar o propósito da atividade. A escolha das atividades e estratégias é um dos aspectos que devem ser levados em consideração; pois se essas atividades ou estratégias não se encaixam na escala de interesses desses alunos, provavelmente não selecionarão bons elementos para que estes se familiarizem com as etapas iniciais do processo da escrita.

²[d]esde que escrever é primeiramente organização de informação e comunicação de significado, a geração de idéias é evidentemente a parte crítica do processo de escrita. De acordo com eles, um dos mais difíceis e inibidores passos da produção escrita é o primeiro, compor e a pré-escrita. Isto significa que a geração de idéia é particularmente importante como um processo de iniciação.

Bárbara Kroll (1990, p.15), ressalta a importância do papel do professor. O professor é responsável por desenvolver atividades e estratégias adequadas com o intuito de prepará-los para a produção escrita. Isto é, selecionar idéias, informações, escolher temas atraentes levando em consideração a idade, o contexto social e seus interesses a fim de envolvê-los e motivá-los para o processo de escrita. O professor é também responsável por planejar as estruturas e procedimentos com o objetivo de fornecer a esses alunos condições para que possam escrever efetivamente.

Para Raimes (1985, p.229):

... The finished essay will not achieve the audience if the initial steps pre-writing and composing failed in relation to make writers aware of their role in the process of writing.³

Para este autor o ensaio, o texto final, não irá atingir sua audiência se os passos iniciais como pré-escrita e a composição falharem em relação ao despertar desse escritor do seu papel no processo da escrita.

5.3 Ensinando a Escrever

Não se pode negar a importância e a utilidade da produção escrita em nossas vidas. Muitos povos através de suas culturas têm desenvolvido seus próprios sistemas de escritas, ou em alguns casos há culturas que acabam por adotar sistemas de escritas de uma outra cultura. Mas, na verdade não há registro de alguma cultura que tenha desistido da produção escrita. Não há dúvida que a produção escrita é extremamente importante para o ser humano, através dela os indivíduos expressam suas idéias, seus sentimentos, suas opiniões, efetivamente se comunicam. Apesar da importância, e da necessidade que todas as pessoas têm de se comunicar, a realidade apresenta alguns fatores que impossibilitam uma comunicação clara e precisa, tanto de significado quanto de estrutura. Há na verdade duas formas de observar esse fato, essa

³"... A composição final não atingirá a audiência se os passos iniciais a pré-escrita e a composição fracassar em relação ao despertar dos escritores para o seu papel no processo da escrita".

deficiência na produção escrita. Por um lado, pode-se argumentar e afirmar que a produção escrita é realmente uma atividade difícil e específica, singular, e poucos apresentam este talento, apreciação, ou mesmo treinamento para fazer esta atividade com desempenho.

Alguns podem dizer que escrever é uma atividade simples, e também, que todos têm habilidade e prazer para tal produção, como para dançar, cantar ou jogar. Como dançar, cantar ou jogar, escrever pode também ser uma atividade prazerosa, uma atividade que todos gostam de aprender a fazer cada vez melhor. Mas, algumas vezes os "escritores" sentem-se desanimados ou desinteressados porque alguma coisa, durante o processo da produção escrita inibiu a maneira natural e a liberdade desses indivíduos de se expressarem. Quando isto acontece, podemos associar com educação ou treinamento; resulta na perda da espontaneidade, na resistência à produção escrita e a aprendizagem da mesma, pois diante dessas dificuldades, os indivíduos se deparam com a incapacidade de atingir certos padrões estabelecidos pela produção escrita.

Como educadores devemos nos perguntar porque um número tão grande de pessoas não sente prazer numa atividade de produção escrita, e por essa razão perdem o desejo de se engajar neste tipo de atividade. Muitos fatores são responsáveis por esta falta de envolvimento com a produção escrita, mas provavelmente esta falta de prazer e interesse em escrever existe em razão da falta de motivação.

5.4 O Processo da Produção Escrita

It is precisely this capacity of written language to transcend time and space that makes the teaching and learning of writing such an important experience. 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 and ARDNT, 1991, p.1).⁴

Para estes autores a capacidade de escrever transcende o tempo e o espaço, tornando o ensino e o aprendizado da produção escrita uma experiência especialmente

⁴"É certamente esta capacidade de escrever uma língua com o intuito de transcender tempo e espaço que faz do ensino e aprendizado da escrita uma experiência tão importante. Através da escrita somos capazes de partilhar idéias, estimular sentimentos, persuadir e convencer outras pessoas. Nós somos aptos a descobrir e articular idéias de maneira que somente a escrita torna isto possível".

importante. Através da escrita somos capazes de compartilhar idéias, despertar sentimentos, influenciar e convencer outras pessoas. Através da escrita somos capazes de descobrir e articular novos conceitos de uma maneira que somente é possível através da escrita.

Em outras palavras podemos dizer que escrever não é realmente uma tarefa fácil. Por outro lado, para alguns alunos extremamente rápidos uma atividade de produção escrita não é uma tarefa difícil. Para os alunos que apresentam algumas dificuldades em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, esta aquisição pode levar um pouco mais de tempo.

De fato, o processo da produção escrita, mais do que qualquer outra habilidade de língua estrangeira oportuniza aos alunos o aprendizado da língua de acordo com o ritmo e estilo desses. A construção de um texto exige dos alunos uma atividade mental envolvendo todas as experiências do aprendizado de língua estrangeira. Essas experiências passam pelas atividades de compreensão escrita (reading), pela compreensão auditiva (listening) e pela produção oral (speaking). Quando os alunos escrevem, algo acontece em suas mentes que abarca todos os seus processos mentais, levando-os a um mundo mental no qual não há feedback do possível leitor de suas produções escritas. Portanto, os escritores (alunos), demandam constantemente e conscientemente esforços para imaginar quais serão os seus leitores (audiência), e antecipar suas reações diante da palavra escrita.

Como outros aspectos do ensino da Língua Inglesa, o ensino da produção escrita deverá levar em consideração a idade, o interesse e o nível de conhecimento dos alunos. Para o professor de produção escrita o importante é engajar os alunos em todo o processo criativo, é provocar estímulos e também ajudá-los a resolver problemas e frustrações que provavelmente ocorrerão neste processo.

O ensino da produção escrita tem sido o elemento central nas discussões dos sistemas educacionais e existem conflitantes opiniões sobre a melhor maneira de trabalhar a escrita.

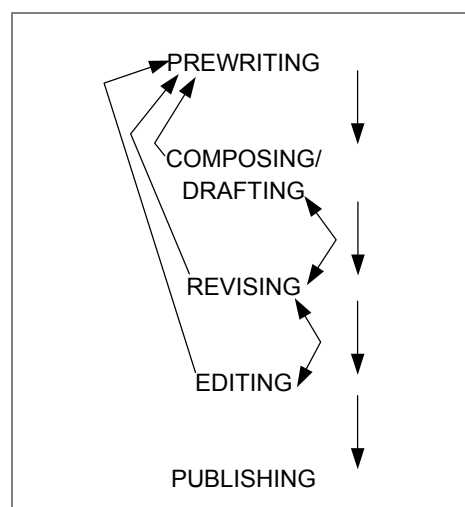
Raimes apud Tribble (1996, p.37) identifica três formas principais de abordagem para a produção escrita: dando ênfase à forma (estrutura), ao escritor e ao leitor. Estas três perspectivas informam os três movimentos que ocorrem no ensino da produção escrita.

O primeiro, refere-se ao tradicional, a abordagem baseada no texto, que ainda é utilizada em muitos materiais. O professor que procura dar ênfase à forma, normalmente apresenta aos alunos textos autoritários para que esses possam imitar, adaptar seguindo o modelo apresentado. A segunda abordagem procura enfatizar o escritor como um produtor independente de textos. Esta abordagem promove o trabalho de maneira circular, na qual o escritor faz a prática da escrita desde a geração de idéias e a coleta de dados necessários para a produção escrita até a sua publicação do texto pronto e acabado. A terceira abordagem é considerada como abordagem socialmente orientada, pois enfatiza os caminhos que o escritor e os textos devem seguir para a interação do escritor com o leitor. Nesta abordagem a escrita é vista como uma atividade essencialmente social, cujos textos são escritos para modificar coisas e situações. O objetivo principal neste caso é que o leitor seja capaz de perceber a proposta do texto, caso contrário a comunicação não obterá o sucesso esperado.

5.5 O Processo da Produção Escrita e seus Estágios

Provavelmente os diferentes estágios do processo da produção escrita podem aparecer mais do que uma vez e em seqüências diferentes. É claro, que a escrita não é linear, na verdade é muito mais complexa. Não há na produção escrita uma seqüência fixa, mas sim um processo dinâmico e imprevisível.

FIGURA 5 - STEPS OF WRITING



FONTE: TRIBBLE (1996, p.39)

Alguns estágios do processo da escrita podem ser observados pelos (TRIBBLE, 1996, WHITE e ARNDT, 1991), estes apresentam os seguintes estágios: pré-writing (pré-escrita), drafting (esboço, rascunho), revising (revisão), editing (edição) e publishing (publicação).

Pré-writing (Pré-escrita)

Escrever não é somente uma questão de organizar informações ou de comunicar significado, por esta razão este estágio é parte claramente crucial do processo da escrita. Um dos estágios mais difíceis e inibidores da produção escrita é este estágio, por se tratar do envolvimento com a produção. Este estágio é particularmente importante como o princípio do processo da produção escrita. Existem algumas atividades que ajudam ambos, alunos e professores no que diz respeito a este estágio como brainstorming (idéias), mapping (mapas conceituais), outline (esquema) e idea stimulation (provocação de idéias). Este estágio envolve três partes importantes que White e Arndt (1991, p.4) apud Tribble (1996) descreve em seu livro como: "generating", "focusing" e "structuring". As atividades chamadas de "generating" ajudam aos alunos na busca daquilo que irão escrever. Estas atividades podem ser úteis para que possam trabalhar sozinhos, ou em grupos, discutindo idéias, compartilhando suas experiências, motivando-os para a produção efetiva.

As atividades chamadas "focusing" preparam os alunos para identificar as prioridades para a produção escrita. Estas atividades não ajudam aos alunos somente dando ênfase ao argumento, mas também assegura que a produção desse escritor será relevante para o leitor. As atividades chamadas de "structuring" objetiva auxiliar aos alunos na revisão do seu texto, tendo como resultado a comunicação com o leitor em potencial.

Drafting (esboço, rascunho)

Neste estágio espera-se que os alunos escrevam seus primeiros esboços com o objetivo de colocar suas idéias em um formato que atenda as necessidades da

estrutura da língua. (Este não é um simples estágio entre a pré-escrita e o rascunho propriamente dito, na verdade, existe um elo entre a pré-escrita e o rascunho, elo este que permite ao escritor "transpor seus planos e idéias num texto provisório") Tribble, (1996, p.112). Não há nunca um atalho entre a pré-escrita (pré-writing) e o esboço (drafting), esses estágios caminham juntos, de maneira que o escritor possa ir e vir sempre que necessário, movendo-se do processo mental até a produção do seu texto, o texto como produto final e conveniente ao seu leitor. Tribble (1996), ressalta que este estágio da produção escrita não deve ser tratado como uma atividade isolada. O esboço ou rascunho é considerado por este autor um estágio distinto dentro do processo da produção escrita. É uma parte importante do ciclo da produção, pois é o momento que a caneta toca o papel pela primeira vez, mas nem sempre é o momento que o texto realmente se inicia. Por conseguinte, drafting (esboço) é uma série de momentos nos quais os escritores estão numa interação dinâmica com: o argumento que irão desenvolver ou compartilhar, a compreensão da expectativa do seu provável leitor, e verificação de outros textos similares que antecedem o texto que esses estão atualmente começando a produzir.

Revising (revisão, releitura)

Para Hedge (1988, p.23) apud Tribble (1996, p.115), os bons escritores num primeiro momento tendem a se concentrar no contexto correto para os seus textos, deixando para depois detalhes como correção, ortografia, pontuação e a estrutura da língua (gramática). Trabalhar com o contexto correto é um resumo adequado para este estágio. Portanto, neste estágio o escritor após uma releitura de seus ensaios, recebe do professor informações a respeito do seu texto, que a princípio seria a primeira resposta de um possível leitor. O foco neste momento é em relação ao conteúdo e organização das idéias, e não da estrutura ou forma. A revisão deve acontecer várias vezes.

Editing (edição)

Neste estágio é dada uma ênfase maior em relação às estruturas mecânicas da língua, como ortografia, gramática e pontuação. Este seria o último estágio antes da publicação do texto final. É preciso ressaltar que a revisão e a edição são partes integrantes do processo da escrita, e que nem a revisão e a edição podem ser vistas como atividades extras ou possivelmente separadas uma das outras, pois são interdependentes.

Publishing (publicação)

Neste estágio o escritor irá expor o seu produto final, após suas correções do ponto de vista contexto e forma. Este estágio é extremamente importante para o escritor, pois é o resultado do seu trabalho revisto, contestado, corrigido por ele mesmo e finalmente pronto para as expectativas do seu provável leitor.

Podem-se considerar muitas formas de despertar o interesse dos alunos para a produção escrita através de materiais apropriados para esta habilidade, promovendo a melhora dos alunos nesta habilidade da língua estrangeira. É importante salientar que a compreensão do tema que o aluno irá escrever e como este aluno irá abordá-lo durante todo o processo da produção escrita é preciso ser revisado e acompanhado de perto pelo professor que trabalha com a escrita, para que este possa ajudar e clarear quaisquer dúvidas que possam surgir.

6 METODOLOGIA

6.1 Considerações Iniciais

O capítulo 6 trata da metodologia, especificamente da metodologia qualitativa, as considerações gerais em relação a este tipo de metodologia e seus métodos de investigação, tais como, tipos de entrevistas, o registro da pesquisa, a ética dentro dos resultados pesquisados, amostra e a análise de dados.

6.2 Metodologia Qualitativa

6.2.1 Fundamentação teórica

Martins e Bicudo (1989) explica que, diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda; não se preocupa com generalizações, princípios e leis. O foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, buscando mais a compreensão do que a explicação dos fenômenos estudados. Esses autores comentam que muitas perguntas são feitas, no meio acadêmico, com relação a essa metodologia. Uma delas é a seguinte: "Como é que o pesquisador pode descobrir as qualidades essenciais a serem estudadas?" Essa é uma questão constantemente formulada àqueles que fazem pesquisa qualitativa. A resposta a mesma não é dada a partir de padrões de procedimentos pré-estabelecidos como corretos para o desenvolvimento da pesquisa. Mas essa resposta, segundo os autores, depende da intuitividade e da habilidade do pesquisador. Isso porque as técnicas e os recursos por ele usados podem ou não focalizar as características mais significativas do fenômeno; o pesquisador substitui as correlações estatísticas pelas descrições e as conexões causais objetivas pelas interpretações.

Sobre a questão do quantitativo versus qualitativo, Minayo e Sanches (1993), pesquisadores que utilizam, respectivamente, metodologia qualitativa e quantitativa de pesquisa, pontuam que, do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas

abordagens é mais científica do que a outra. E perguntam: "De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais?". E respondem que uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna "objetiva" e "melhor" ainda que se prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos estudados. Advertem que, da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade. Os autores rebatem a tese de vários estudiosos que, do ponto de vista científico, colocam, em uma escala, a abordagem quantitativa como sendo a mais perfeita, classificando estudos qualitativos apenas como "subjetivismo, impressões ou, no máximo, atividades exploratórias". Comentam, ainda, que o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. As aproximações quantitativas de pesquisas enfatizam a possibilidade de chegar a princípios explicativos e generalizar para grandes populações (HOLMAN, 1993). Os métodos qualitativos produzem explicações contextuais para um pequeno número de casos, com uma ênfase no significado – mais que na frequência – do fenômeno. O foco é centralizado no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão do fenômeno estudado, geralmente ligado a crenças, motivações, sentimentos e pensamentos da população estudada (SHMERLING, SHATTNER e PITERMAN, 1993).

As técnicas qualitativas podem proporcionar uma oportunidade para as pessoas revelarem seus sentimentos (ou a complexidade e intensidade dos mesmos). Além disso, o modo como as pessoas falam sobre suas vidas é importante; a linguagem usada e as conexões realizadas revelam o mundo como é percebido pelas pessoas. (SPENCER, 1993)

Para Holman (1993), a pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil em situações em que variáveis relevantes e/ou seus efeitos não são aparentes ou quando o número de sujeitos e/ou dados obtidos são insuficientes para análise estatística. Ainda conforme o autor, na pesquisa qualitativa, os sujeitos podem variar

em tamanho – de um indivíduo até grandes grupos – e o foco do estudo pode variar de uma ação particular de uma pessoa ou pequeno grupo para a função de uma complexa instituição. Os investigadores estão preocupados com as crenças, motivações e ações das pessoas, organizações e instituições.

Os métodos de investigação incluem entrevista (estruturadas, semi-estruturadas e abertas), observação (externa ou participante) e análise de material escrito. Cita exemplos clássicos os estudos antropológicos sobre culturas, os estudos sociológicos de instituições e os estudos psicológicos de comportamentos. Quando se tem como objeto de estudo o próprio homem, a relação de conhecimento se estabelece entre iguais, pois o objeto e o sujeito do conhecimento coincidem. Assim, o critério de cientificidade passa a ser a intersubjetividade, pois o conhecimento é construído pelo sujeito e pelo objeto em uma relação dialética, conforme Celeri (1997). Essa autora pontua que três são os aspectos que permitem caracterizar uma abordagem qualitativa. O primeiro é de caráter epistemológico, e se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, isto é, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa busca uma compreensão subjetiva da experiência humana. O segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, isto é, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências. E o terceiro, relaciona-se ao método de análise, que na pesquisa qualitativa busca compreensão e significado e não evidências.

6.3 A Entrevista

6.3.1 Considerações gerais

Mais do que em outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986). Para essas autoras, a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação

imediate e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

De acordo com as autoras, como a entrevista se realiza a cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Conforme Lüdke e André (1986), há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

A entrevista supõe uma conversação continuada entre participante e pesquisadora; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último, por ser conveniente ao seu trabalho. O pesquisador dirige, a entrevista; esta pode seguir um roteiro previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, ela se desenvolve conforme uma sistematização de assuntos em que o pesquisador está interessado. A captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema; é esta que conhece o acontecimento, suas circunstâncias, a condição atual ou histórica, ou por tê-lo vivido ou por deter a respeito informações preciosas. (QUEIROZ, 1988).

A entrevista permite o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como sentimentos, pensamentos e intenções. O propósito da entrevista é fazer com que o entrevistador se coloque dentro da perspectiva do entrevistado. (PATTON, 1990).

É preciso ressaltar que na entrevista não há possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o entrevistado e nem entre o pesquisador e o tema que ele estuda. (ZANINI, 1996) BATISTA (1997) define entrevista como uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objetivo de pesquisa, e centrada em temas pertinentes a esse objetivo.

Existem três tipos de entrevista: a entrevista estruturada, ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta.

6.4 A entrevista Semi-Estruturada

Entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. O entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil enfatizar que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, são resultados não somente da teoria que alimenta a ação do investigador, mas, também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que interessa.

Na entrevista semi-estruturada, Lüdke e André (1986) propõem que se tenha o cuidado de manter a "atenção flutuante". O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim,

toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

É necessário analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Triviños (1987) destaca que o começo da entrevista está geralmente marcado por incertezas. O pesquisador não sabe se alcançará os propósitos levantados em seu estudo, com as respostas do entrevistado. O entrevistado, por sua vez, não tem ainda clareza sobre o tópico a ser desenvolvido e nem uma relação de confiança com o pesquisador.

Botega (1989) lembra que a entrevista se constitui em uma relação humana e que ao se tratar de relações humanas não se pode desconsiderar a existência dos fenômenos de transferência e contra-transferência que, embora privilegiados pela psicanálise por serem utilizados nesta como instrumentos técnicos de observação e compreensão, estão presentes em todas as relações. Enfatiza a importância para o pesquisador, da utilização de seus sentimentos em benefício da pesquisa, os dados emocionais do entrevistador não devem ser desprezados, em nome de uma observação fria e distante, muito pelo contrário, devem ser levados em conta, transformando-se em dados de valor para a pesquisa.

O campo psicológico é estruturado pelo sujeito entrevistado. Segundo o Campo e Arzeno (1990) o entrevistador deve intervir com os seguintes objetivos:

- a) auxiliar e estimular o entrevistado a iniciar ou continuar a entrevista, quando este não souber como proceder;
- b) permitir a continuidade da entrevista quando situações de bloqueio ou paralisação surgirem devido a um aumento de angústia;
- c) investigar acerca de determinadas questões que não foram referidas espontaneamente e que são consideradas de importância, ou acerca de contradições, ambigüidades e verbalizações confusas ou obscuras.

Simioni, Lefèvre e Pereira (1997) ressaltam que nas pesquisas qualitativas o instrumento de coleta de dados denominado "roteiro de entrevista" deve sofrer modificações sucessivas, em decorrência da aplicação de pré-testes.

As questões devem ser apresentadas com a finalidade de aproximar o entrevistado da problemática em questão. No caso do objetivo que se pretendeu alcançar não ser atingido, o entrevistador deve elaborar nova questão, que permitirá aproximá-lo do alvo proposto. Portanto, neste roteiro, o pesquisador utiliza-se das questões como um guia orientador para atingir os objetivos propostos para cada pergunta.

As perguntas podem tanto ser modificadas como acrescidas de outras, dependendo do rumo das respostas do entrevistado.

6.5 O Registro da Entrevista

Lüdke e André (1986) ressaltam que as duas principais formas de registro suscitam muitas discussões entre os especialistas a respeito de seus defeitos e virtudes.

São elas: a gravação direta e a anotação durante a entrevista. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, a gravação só registra as expressões orais, deixando de lado as faciais, os gestos, as mudanças de postura e, podem representar, para alguns entrevistados, um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. Outra dificuldade em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bastante trabalhosa, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru, isto é, onde as informações aparecem indiferenciadas, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais. Seria interessante uma comparação desse material com a gravação para se estabelecer prioridades, com o auxílio, é claro, da memória do entrevistador.

O registro realizado através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e solicitará a atenção e o esforço do entrevistador,

além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. É indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de terminada a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações. Se deixar passar muito tempo, certamente perderá aspectos importantes das entrevistas.

Sobre o registro dos dados, Triviños (1987) recomenda a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre com a utilização de anotações.

Simioni, Lefèvre e Pereira (1997) também recomendam que o material da entrevista seja gravado em fita magnética. A fala dos diversos sujeitos deve ser transcrita de forma a recuperar a integralidade dos depoimentos.

6.6 Os Cuidados Éticos

Nas entrevistas, como também em qualquer outra forma de abordar os informantes, é necessário lembrar que a experimentação com seres humanos só pode ser feita mediante consentimento. (HOSSNE e VIEIRA, 1995)

É o consentimento que transforma o que seria simples uso da pessoa em participação consciente dessa pessoa em um empreendimento científico.

Convém ressaltar, no entanto, que a assinatura do participante no rodapé de um formulário não significa, necessariamente, que este tenha consentido em participar da pesquisa. Quando se discute consentimento do sujeito na experimentação com seres humanos, é preciso distinguir "formulário de consentimento" de "consentimento".

O formulário de consentimento é um documento legal, assinado pelo participante ou por seu representante, que protege tanto o pesquisador como a instituição em que se realiza o experimento. Esse documento deve fazer parte do protocolo de pesquisa e deve ser redigido de forma simples, porém exata. Já o consentimento do sujeito não tem natureza legal, mas sim ética.

Para obter o consentimento do participante em potencial do experimento, é preciso que o pesquisador explique toda a situação para essa pessoa, de forma

simples, mas exata. Só assim essa pessoa poderá decidir, com pleno conhecimento de causa, se participará ou não do experimento. Urge destacar que a palavra consentimento implica a idéia da atitude tomada por livre e espontânea vontade, mas não implica a idéia de atitude tomada com pleno conhecimento dos fatos.

Por essa razão, segundo Hossne e Vieira (1995), muitos autores insistem, atualmente, na necessidade de obter o "consentimento esclarecido" do participante, para deixar claro que este deve não apenas concordar em participar do experimento, mas tomar essa atitude plenamente consciente dos fatos. Vale ressaltar que a expressão "consentimento esclarecido" traduz, melhor do que a expressão "consentimento pós-informado", a idéia de que o consentimento deve ser obtido não apenas após informação, mas após esclarecimento.

6.7 Amostra

Para Minayo (1994), alguns cuidados devem ser tomados com o processo de amostragem, com o objetivo de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões:

- privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que o pesquisador deseja conhecer;
- considerar um número suficiente para a reincidência das informações;
- escolher um conjunto de informantes que possibilite a apreensão de semelhanças e diferenças.

Celeri (1997) salienta que uma questão importante diz respeito à representatividade dos sujeitos escolhidos para a coleta de dados. Na abordagem qualitativa o critério de representatividade não é numérico, pois sua preocupação não é com a generalização. A preocupação do pesquisador está no aprofundamento e na abrangência da compreensão do objeto de estudo

A Análise dos Dados

Para Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa. A tarefa de análise implica, em um

primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em parte, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes.

Em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado. O trabalho de codificação resulta em um conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas em um momento subsequente. É quando, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados. A classificação e organização dos dados preparam uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar o seu achado. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, provavelmente terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las e novas idéias podem então surgir neste processo. A categorização, por si mesma, não esgota a análise.

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para tanto terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Lüdke e André (1986) salientam que, ao se descrever um fenômeno observado, procura-se representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes nele. Quando a situação suscita opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer na descrição essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, permite aos usuários do estudo que tirem suas próprias conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Como nunca explorarão todos os ângulos do fenômeno, a seleção de aspectos mais importantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo.

Para Queiroz (1988) a análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente

os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca.

Patton (1990) comenta que a interpretação, por definição, envolve ir além dos dados descritivos. Interpretação significa atribuir significado para o que foi encontrado, oferecer explicações, desenhar conclusões, extrapolar lições, fazer inferências, construir ligações, impor ordem, lidar com explicações rivais, desconfirmar casos. Tudo isso é esperado e apropriado conforme o pesquisador realiza a interpretação e faz clara a diferença entre a descrição e a interpretação.

Sobre a criação de categorias, Patton (1990) enfatiza que

... esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento.

Segundo Willms e Johnson (1993), para analisar e interpretar dados qualitativos não há fórmulas; não há meios de replicar perfeitamente o processo analítico de pensamento do pesquisador; não há regras a não ser utilizar a melhor maneira a capacidade intelectual, para representar fielmente os dados e comunicar o que eles revelam, segundo o propósito do estudo. Isso não significa que não existam sugestões para nortear a análise de dados. Mas sugestões de procedimentos não são regras; requerem julgamento e criatividade. Como cada estudo qualitativo é único, a aproximação analítica utilizada será também única. Como a obtenção de dados qualitativos depende em qualquer estágio, do treino, insights e capacidades do pesquisador, a análise qualitativa depende, em última análise, da capacidade analítica e do estilo dos pesquisadores. O fator humano é a grande força e a fundamental fraqueza tanto na coleta de dados como na análise qualitativa.

Simioni, Lefèvre e Pereira (1997) propõem, para a análise de dados qualitativos, a utilização de algumas figuras metodológicas, sendo uma delas o discurso do sujeito coletivo (DSC), que consiste na reunião, em um só discurso-síntese, de vários discursos individuais emitidos como resposta a uma mesma questão de pesquisa, por sujeitos sociais e institucionalmente equivalentes ou que

fazem parte de uma mesma cultura organizacional e de um grupo social homogêneo na medida em que os indivíduos que fazem parte deste grupo ocupam a mesma ou posições vizinhas em um dado campo social.

Resumindo, o DSC é como se o discurso de todos fossem o discurso de um. Em termos metodológicos, este processo deve ser transparente, aparecendo, sempre que possível, ao lado dos discursos individuais dos sujeitos, com vistas a necessária arbitrariedade presente na sua construção possa ser avaliada e, se for o caso, refutada pelo leitor.

Bardin (1977) comenta que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdo e continentes) muito diversificados.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Quanto à categorização, Bardin (1997) define como

... uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

6.8 Material e Método

Amostra

A população pesquisada e a amostra possuem o mesmo número neste estudo. Este dado se refere aos cem alunos, adolescentes com 14 anos, matriculados na 8.^a série do Ensino Fundamental da Escola Palmares situada em Curitiba, Paraná.

A escolha da amostra foi intencional, levando em consideração a vantagem que a utilização desse tipo de amostra contemplava: a proximidade e o relacionamento da professora de Inglês com os alunos, o conhecimento das estruturas da língua estrangeira (léxico, semântica, morfológica), conhecimentos estes necessários para o projeto instituído para aqueles alunos.

Instrumento

Foi utilizado o instrumento da entrevista semi-estruturada, que se desenrolou a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que a entrevistadora, a própria mestrande, fizesse as necessárias adaptações, a partir dos dados que foi obtendo do entrevistado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; QUEIROZ, 1988; BATISTA, 1997).

O roteiro básico para a obtenção do resultado foi adaptado a cada fase do projeto. Primeiramente a observação do envolvimento dos alunos com o filme proposto através de entrevista com o grupo todo, após a projeção. A partir do filme foi apresentado aos alunos a proposta do trabalho de produção escrita através da poesia livre, levando em consideração todos as observações e questionamentos levantados durante e após o filme.

Procedimentos

Os entrevistados foram contatados durante suas atividades habituais, em cada estágio da produção escrita houve a intervenção do professor, sem o objetivo de inibir a produção, mas fazer questionamentos em relação ao contexto e a forma da produção escrita.

Este projeto foi realizado durante quatro anos com as 8^a séries da escola mencionada. As entrevistas deste projeto foram realizadas no segundo bimestre de cada ano durante o processo da produção escrita. As opiniões dadas pelos alunos durante todo o bimestre referente à suas produções e bem como suas observações são relatadas no capítulo referente às conclusões apresentado neste trabalho.

7 APRENDENDO A ESCREVER EM INGLÊS: O PROJETO

7.1 Considerações Iniciais

O capítulo 7 é destinado a mostrar o trabalho da interação da escrita, a motivação através da emoção e o filme escolhido como um agente provocador para a viabilização desta produção escrita em língua estrangeira, através de um projeto com alunos cursando 8.^a série. Este projeto foi desenvolvido com 8.^a séries diferentes durante quatro anos.

7.2 Fundamentação Teórica

"Poesia é saborear as palavras e a linguagem..."

Robim Williams (Sociedade dos Poetas Mortos)

"Somos membros da raça humana estamos imbuídos de paixão. Amor, paixão..., é isto que nos mantém vivos".

Robim Williams (Sociedade dos Poetas Mortos)

"The powerful game goes on and you can contribute with a verse".

(The Dead Poets Society)

Diante da necessidade de construir um ambiente motivador para que o aluno dentro do processo da produção escrita sintasse envolvido fez com que através da minha experiência como professora de Língua Inglesa, proporcionasse ao aluno projetos capazes de envolvê-los de maneira ativa, elevando seu estado motivacional trabalhando com suas emoções, sensações através da partilha de idéias e opiniões. Se por um lado o trabalho com projetos exige do professor um tempo maior de dedicação e acompanhamento e também uma atitude mais ousada, por outro os benefícios superam essas dificuldades. Os projetos proporcionam ao aluno e ao professor uma experiência no aprendizado de língua muito rica e prazerosa, bem como a clareza da aquisição dessa língua passo a passo através das atividades propostas durante o trabalho.

Além das dificuldades que o aluno e professor podem encontrar e que são dentro do próprio trabalho resolvidas e esclarecidas, o trabalho com projetos permite aos alunos aprendizagem significativa, isto é, os alunos lidam com coisas reais, sentimentos e idéias relacionadas ao dia a dia de suas vidas. Os projetos também promovem a oportunidade para o aluno trabalhar em grupos, o que também é fundamental para o seu desempenho e desenvolvimento na escola e para a sua vida.

Constructing and exercising thought and intelligence is part of group work. It is within the group that we face differences and live out the difficult process of handling divergent thinking, conflicts, and learn with them. It involves the process of constructing knowledge; it means the process of tanking ownership of everyone's learning in order to shape notions that are not yet known. (COLLA e VIEIRA, 2001, p.8).⁵

Para estes autores construir e exercitar o pensamento e a inteligência fazem parte do trabalho em grupo. É dentro do grupo que os alunos se deparam com dificuldades, superando-as. Dificuldades estas que são recorrentes dos pensamentos divergentes dentro do processo, os conflitos que surgem das relações e mesmo assim aprendem com tudo isto. Todas essas dificuldades envolvem o processo de construção do conhecimento; o processo da construção do seu próprio conhecimento com o objetivo de dar formas as noções que ainda não estão claras o suficiente.

7.3 O Projeto – Metodologia

7.3.1 Nível de conhecimento dos alunos

Foi selecionado para este projeto um grupo de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular, Escola Palmares.

⁵Construir e exercitar o pensamento e a inteligência é parte do trabalho em grupo. É dentro do grupo que nós encaramos diferenças e sobrevivemos as dificuldades do processo no trato com pensamentos divergentes, conflitos, e aprendemos com eles. Isto envolve o processo de construção do conhecimento; isto é o processo de tomar posse do aprendizado do outro com o objetivo de apontar noções que ainda não são conhecidas.

7.3.2 Duração do projeto

Dois meses (um bimestre).

7.3.3 As etapas do projeto

1.º O grupo de alunos assiste ao filme "Sociedade dos Poetas Mortos".

A primeira aula do projeto foi com o filme Sociedade dos Poetas Mortos. Naquele momento os alunos não apresentavam um grande interesse pelo filme e seus temas geradores. Antes de assistirem ao filme, os alunos fizeram muitas perguntas, como por exemplo, qual era o tema do filme, quanto o tempo de duração. Assim que o professor respondeu essas perguntas a primeira reação dos alunos foi negativa. Na verdade, com a informação recebida eles catalogaram o filme imediatamente como muito chato.

Para a surpresa do professor, tão logo o filme começou, o professor pôde observar que, todos os alunos do grupo, estavam completamente envolvidos e atentos a cada cena do filme. Enquanto eles estavam assistindo ao filme, não havia barulho algum entre eles, seus olhos fixos na tela mostravam atenção total sem qualquer perturbação ou distração. A partir daquele instante eles se interessaram pelos detalhes de cada parte do filme.

2.º Enquanto assistiam ao filme, os alunos eram questionados à respeito da compreensão de algumas palavras em inglês. Se eles não compreendessem alguma fala dos personagens, podiam ler as legendas.

Nessa etapa do projeto os alunos eram questionados à respeito do significado de algumas palavras em inglês que pudessem comprometer a compreensão. O filme foi assistido com legendas em português para que os próprios alunos se sentissem mais confiantes em relação ao entendimento das cenas e das falas. Foi observado que muitos fixavam sua atenção somente nas cenas, e outras com mais dificuldades de compreensão auditiva, em alguns momentos sentiam-se livres para ler as legendas.

3.º Ao término do filme, os alunos discutiram algumas questões sobre ele. Esta discussão foi na língua materna, em português.

Ao término do filme, foi observado que os alunos estavam realmente envolvidos. Eles começaram, então a conversar com os colegas sobre o filme, os problemas e as decisões que os personagens tinham tomado diante dos problemas. Neste momento, percebe-se que o filme havia acionado um botão em suas mentes levando-os a pensar e querer dar suas próprias opiniões e compartilhar suas impressões sobre o filme. Como estavam muitos envolvidos naquele momento, o professor sugeriu uma discussão mais ampla e aberta com todo o grupo, obtendo gradualmente dos alunos detalhes e informações sobre o que eles haviam assistido. Este exercício ajudou-os a ativar seus pré-conceitos e valores através das situações e problemas apresentados no filme. Naquele momento os alunos estavam motivados e sendo levados pelos seus mais profundos desejos de explorar e opinar sobre o filme.

4.º Os alunos são questionados para escrever algumas orações sobre o filme. Esta atividade é um instrumento para checar a compreensão auditiva (listening). As orações são escritas no quadro.

Até este ponto, os alunos não sabiam exatamente como escrever as orações. Como produção escrita é considerada uma habilidade difícil de se adquirir, os alunos não estavam confiantes para iniciar a produção das orações. Apesar das dificuldades os alunos estavam motivados, mas eles se deparam com um outro problema, como colocar as suas idéias em palavras, como adaptar cada palavra numa seqüência ideal para produzir informações claras para os alunos (escritores) e também para os leitores (audience). Como professor de produção escrita a solução seria encontrar meios para ajudá-los neste obstáculo. Diante dessa situação, foi apresentado aos alunos um exemplo feito pelo professor, sobre suas observações à respeito do filme. A partir desse momento perceberam que poderiam escrever suas opiniões sobre o filme ou então sobre quais foram seus sentimentos e sensações

durante a exibição do mesmo. Para esta atividade somente precisaram de uma linguagem simples, estruturas, vocabulários já conhecidos e sistematizados por esses alunos, como verbos no tempo presente, alguns adjetivos e algumas vezes o verbo ser ou estar (to be), o uso das estruturas, vocabulários e adjetivos dependiam daquilo que os próprios alunos gostariam de dizer à respeito do filme. Desde que os alunos foram apresentados a um exemplo de como poderia ficar o seu pequeno texto, a atividade tornou-se uma tarefa fácil para eles.

5.º No próximo passo, o grupo escreve o seu primeiro poema cooperativo, todo o grupo participou desta atividade como no filme cada um contribui com um verso. Antes do grupo escrever o poema, eles escolhem um tema. Então um dos alunos é questionado para escrever um verso do poema. O professor escreve o verso no quadro e convoca um outro aluno para dar continuidade à atividade (preferivelmente um voluntário). Quando todos os alunos terminaram os seus versos, leram o texto, na verdade o primeiro poema cooperativo.

Nesta etapa pode-se observar que algo havia se modificado nos alunos em relação aos seus interesses sobre o filme. Foi possível perceber que o problema em relação a motivação tinha sido a princípio resolvido, pois eles estavam completamente envolvidos com o filme e seus temas. Mesmo assim, quando foram questionados para que escrevessem um verso para o poema cooperativo, percebeu-se que eles se sentiram um pouco assustados. Na verdade, eles não sabiam como iniciar o poema. O problema que os alunos estavam enfrentado naquele momento do projeto era em relação à organização de idéias e de que forma colocá-las em palavras, num texto. Apesar das dificuldades com a produção de orações, os alunos estavam entusiasmados com a atividade. O entusiasmo era real, principalmente porque eles estavam expondo suas idéias e compartilhando os sentimentos e opiniões. O papel do professor de produção escrita era o de ajudá-los em relação as dúvidas e também fornecer sugestões, ferramentas existentes na língua que pudessem aperfeiçoar suas

sentenças, como substantivos, adjetivos e em alguns momentos o tempo verbal correto. Após um tempo cada aluno terminou sua oração. Cada sentença foi escrita no quadro. Ao final da atividade estavam orgulhosos com o resultado, com o produto final. O primeiro poema cooperativo. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de superar suas dificuldades, perguntando e escolhendo uma forma de expor suas idéias e transformá-las num texto.

6.º Após a experiência do trabalho em grupo e felizes com o resultados do poema, o grupo estava pronto para a próxima etapa, a confecção de novos poemas.

Após a produção do poema cooperativo, foram questionados para a produção de seus próprios poemas. Neste momento observou certa falta de segurança para produzir poemas sozinhos. A princípio, pareciam assustados com a hipótese de produzir um outro poema sem ajuda. Por esta razão, os alunos assistiram ao filme por mais uma vez. Esta revisão do filme tinha como objetivo despertá-los para os temas apresentados no filme, os sentimentos, as decisões que os personagens tinham tomado diante das situações e problemas vivenciados por eles. Como esta etapa é essencial para o desenvolvimento do processo da escrita, a discussão do filme foi novamente sugerida e aceita pelo grupo para que os alunos se sentissem motivados e envolvidos. Naquele momento pôde-se verificar que a utilização do diálogo com o grupo e a decisão de rever o filme levantando os pontos mais importantes do mesmo, pôde interferir no estado motivacional desses alunos.

7.º A sala é dividida em grupos com quatro alunos. Cada um dos alunos mesmo em grupo tem um poema a escrever e ilustrar.

A sala foi dividida em grupos com quatro alunos. Cada um deles tinha que escrever um poema. A diferença entre o poema cooperativo e esta atividade proposta era que eles não tinham que se expor para toda a sala, na verdade eles

poderiam escrever seus poemas em grupo, discutindo, e compartilhando suas idéias, e clareando suas dúvidas sempre que possível com os seus colegas do grupo. Este tipo de atividade em grupo ajudou os alunos em relação ao sentimento de liberdade para escrever o que quisessem sem se preocupar nesse momento com erros possíveis. O grupo foi extremamente importante para esta etapa do projeto. O grupo significava um apoio real para os alunos. Diante disso, o resultado da produção escrita não poderia ser melhor. Eles utilizaram criatividade e se engajaram na produção. Eles também desenvolveram e melhoraram suas habilidades em relação à produção escrita, principalmente a primeira etapa (pre-writing). Neste momento o objetivo principal era a produção, sem se preocupar com erros, pois esses poderiam ser corrigidos mais adiante.

8.º Os poemas são corrigidos em sala. A autenticidade dos poemas deve ser preservada, então o professor não faz a correção em detalhes, desde que não atrapalhe a compreensão do leitor. Os alunos podem participar da correção da produção. Se eles participam, o professor atua como um guia para o aperfeiçoamento da produção escrita dos alunos.

Após recolher todos os poemas, o professor leu cada um deles, corrigiu o que não interferiria na autenticidade dos poemas, pois estes eram parte dos sentimentos, idéias, na verdade era o produto da criatividade desses alunos. Pode-se observar que alguns alunos apresentaram problemas, tais como; concordância verbal, vocabulário e coerência textual. Estes problemas foram corrigidos juntamente com os alunos. Cada grupo foi monitorado durante o processo, discutindo com eles os erros. Os poemas não foram corrigidos somente pelo professor os alunos participaram indiretamente dessa correção, pois em alguns momentos os textos eram sublinhados ou circulados quando apresentavam alguns erros. Após a correção os alunos reescreveram os seus poemas. Após a reescrita os poemas foram novamente verificados e corrigidos. Surpreendentemente, a maioria dos alunos percebeu e corrigiu seus próprios poemas. Este projeto fez com que o

professor que trabalha com produção escrita percebesse que é possível transformar o estado motivacional dos alunos, isto depende da atividade e estratégia escolhidas e também se os alunos realmente têm conhecimento da proposta da atividade, e esta atividade deve estar intimamente ligada aos seus interesses, idade, contexto social e principalmente o nível de conhecimento da língua estrangeira. Quando isto acontece, é possível dizer que o professor preparou os seus alunos para a produção escrita levando em consideração suas necessidades e realidade.

9.º A ilustração é livre e pode ser feita com desenhos e gravuras.

Nesta etapa os alunos estavam livres para decidir como queriam a versão final para os seus poemas. Todos escolheram escrever em papéis coloridos. Alguns deles escreveram os poemas a caneta e poucos usaram diferentes formas de expor, corretivo num papel preto, pois o poema falava da morte. Todos os poemas foram muito bem ilustrados. Puderam-se observar que diferentes papéis e cores foram escolhidos para a ilustração. Um aluno escreveu sobre liberdade e escolheu as cores amarela e azul para representar o seu poema. Foi interessante perceber a relação estabelecida pelos alunos através das palavras, sentimentos e cores. (ver apêndice 1).

10.º Os alunos podem expor seus poemas ou declamar para a escola ou ainda simplesmente mostrar aos colegas da sala.

Nesta etapa os alunos estavam livres para decidir o que queriam fazer com os poemas. Na sala de aula alguns deles decidiram ler os poemas para os colegas utilizando uma música de fundo. Outros preferiram não ler. No final, todos os poemas foram expostos na escola e todos os alunos e professores puderam ler as produções e sugerir algo novo. Cada opinião dada pelos alunos de outras séries e pelos professores foi extremamente válida para os escritores. Eles se sentiram muito orgulhosos diante de suas produções, de seus poemas.

8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Brown (1994, p.441-442) ressalta alguns pontos importantes sobre o ensaio de Pennycook (1989, p.613):

Há algum tempo atrás, Alastair Pennycook, num ensaio muito interessante sobre o ensino de língua, poder e política, ressaltava que professores são "transformadores intelectuais", devem ser profissionais capazes de lidar e trabalhar com a teoria pedagógica e a prática aliada aos problemas sociais, esses profissionais mencionado por Pennycook devem ser capazes de trabalhar juntos, compartilhando idéias, exercitando o poder que a própria atuação do professor permite, e, além disso, incorporar ao ensino da língua uma visão mais humana e ampla em relação à vida.

Ensinar é um ato político e ensinar nossos alunos a escrever é torná-los capaz de expor suas idéias, opiniões e essencialmente transformar os seus sentimentos em palavras. Ensinar é dar oportunidades para a prática oral, para que possam falar com competência, é oportunizar a negociação de significados de maneira harmoniosa, é promover a leitura de texto com senso crítico, e proporcionar atividades de produção escrita que envolvam os alunos de maneira prazerosa.

A necessidade de mostrar aos alunos que eram capazes de escrever em inglês e que também poderiam trabalhar em grupos de uma forma cooperativa foi a mola propulsora do projeto apresentado. A utilização do filme Sociedade dos Poetas Mortos emocionou os alunos profundamente de maneira muito positiva.

A adolescência, idade marcada pela descoberta interior, questionamentos, constatação de valores estabelecidos pela sociedade e a própria formação de valores, pode ser observada através do filme. Pois os adolescentes, personagens principais do filme apresentaram os mesmos problemas e questões sobre a vida, amor e relacionamentos, sentimento e situações que os alunos normalmente se deparam nesta fase da vida. Os problemas apresentados no filme despertaram nos alunos os seus sentimentos mais íntimos e também seus próprios questionamentos.

Na verdade, o filme motivou-os para a atividade. A partir daquele momento, após a exibição do filme, os alunos estavam completamente envolvidos com a atividade de produção escrita proposta pelo professor.

8.1 Considerações Finais

"Quando encaramos nossos problemas sem rodeios e os atravessamos por inteiro, descobrimos novas maneiras de ser. A vida passa a ser um desafio cheio de significado que nos conduz a um maior conhecimento e a um estado desperto. Descobrimos que, quanto mais aprendemos, mais crescemos. Quando vivemos em consonância com o processo de mudança, o simples ato de viver é, por si só, valioso". (Tarthang Tulku)

O presente capítulo tem por finalidade tecer as considerações finais apresentando as relações estabelecidas entre a produção escrita, a motivação e a emoção como sentimento essencial e extremamente necessário para que o aluno se envolva num processo de aprendizagem que neste estudo caracterizou-se como um projeto de produção escrita através de poesias. Este capítulo apresenta algumas conclusões a respeito do projeto desenvolvido e também algumas sugestões para a melhoria desta atividade proposta, ressaltando alguns pontos no projeto sugerindo algumas alternativas para o aperfeiçoamento do mesmo, objetivando aprimorar o projeto para obtenção de resultados ainda melhores dos possíveis e futuros alunos envolvidos.

No contexto deste estudo, a relação professor X aluno e suas implicações no ensino e processo de aprendizagem merecem destaque, pois esta relação envolve um processo de construção contínua do conhecimento. Além de um processo de conhecimento, estão envolvidos e interagindo seres humanos completos, corpo, mente e espírito. São seres humanos, que pensam, sentem, sofrem, argumentam e agem. Seres que precisam ser conhecidos profundamente compreendidos para que o processo da construção do conhecimento ocorra de maneira natural, gradual e num ambiente que ofereça prazer, satisfação, libertação, mesmo que durante este

processo dificuldades apareçam. Compreender o ser humano significa entender que cada gesto, cada palavra, cada ação estão totalmente inseridos num contexto muito mais amplo que excede o ser humano e sua existência, por esta razão o professor tem neste processo um papel fundamental, o da percepção e compreensão deste ser humano e toda a sua complexidade.

O uso da palavra e da linguagem é inerente ao ser humano, a palavra é o ápice da comunicação seja esta falada ou escrita. Através do uso da palavra, a linguagem escrita, objeto deste estudo, é obrigatória para a compreensão dos seres humanos. A palavra escrita é o registro de todo o processo mental do ser humano, reduzir este registro a um ato de anotar informações é excluir todo o sentido das palavras e suas significações. É não perceber que toda palavra neste caso, a palavra escrita está inserida em maior ou menor grau no contexto social, e por essa razão está diretamente e intimamente relacionada com o agir, o fazer, o pensar e o sentir. A maneira que se estabelece o uso da palavra escrita no processo de ensino aprendizagem pode ou não favorecer a possibilidade da aprendizagem tornar-se realmente significativa ou não. A palavra escrita é o instrumento que o aluno dispõe para relatar sua realidade, suas experiências, seus medos, seus sentimentos. A palavra escrita oferece a possibilidade de uma relação muito única e íntima do escritor com ele mesmo, pois esta pode ou não ser revelada ao leitor, na verdade o leitor terá acesso a palavra escrita desde que o escritor permita.

Cabe, portanto, ao professor fazer da sala de aula não só um lugar do aprendizado teórico, técnico em alguns momentos, onde só o cognitivo é considerado. Mas, um lugar que possibilite a formação, permitindo o desenvolvimento do conhecimento, oferecendo ao aluno a oportunidade de se expressar, argumentar, opinar através do uso da palavra escrita, considerando as emoções envolvidas nesse processo de aprendizagem, tornando-o mais prazeroso, estimulador e motivador.

O professor deve estabelecer pontes utilizando sua sensibilidade e competência, considerando a rede de significados existentes no universo, aproximando seu trabalho de uma dimensão poética. A ação docente precisa da competência técnica, ética, política, mas ao mesmo tempo deve estar aliada a competência do sabor, do prazer, da

emoção. O professor então é competente quando estabelece ações que fazem bem aos seus alunos, e que, além de fazer bem é boa, é emocionante, é motivadora. Ensinar deve ser um espaço do belo e do bom, do saber e do sabor como ressalta Rubem Alves, não há aprendizagem sem emoção como diria Piaget, na verdade não há saber sem sabor, aprendizagem sem emoção, produção sem motivação.

A construção do conhecimento é um processo de interação social, através do qual são assimilados novos conhecimentos, idéias trocadas, opiniões expressas, argumentações apontadas, experiências compartilhadas, visões de mundo discutidas e declaradas.

O projeto apresentado neste estudo tem como objetivo levantar a questão da dificuldade da produção escrita em língua estrangeira, pontuando algumas formas de relacionar a motivação e a emoção através de um instrumento artístico, cultural, tecnológico, o filme. O filme, sendo um objeto criado a partir de pressupostos sociais, culturais e políticos, deve estar diretamente relacionado à educação. É através do texto implícito e explícito nos filmes que se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Para Almeida (2001), é uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Desta forma, é importante ver o filme, não somente como um recurso didático, ou ilustrativo, mas como um objeto cultural, que apresenta visões de mundos diferentes, dando oportunidade ao aluno de perceber essas diferenças reconstruindo todo o conhecimento de mundo previamente apreendido por este.

A relação do filme com a linguagem não é o de uma relação funcional ou parecida com isso, mas o filme e a linguagem, neste caso, a linguagem escrita, estão unidos num universo em que pessoas e histórias compõem um mundo significativo.

O filme escolhido foi selecionado considerando alguns aspectos, tais como, a idade dos alunos, os temas, pois estes faziam relação com o momento de vida dos alunos envolvidos e também os problemas e as frustrações vivenciadas pelos personagens estavam diretamente ou indiretamente ligadas a esses alunos.

O filme foi utilizado como um meio da tecnologia atual que provocou o despertar dos alunos para alguns temas referentes à vida, proporcionando o despertar destes para a proposta do projeto de produção escrita. No início da atividade os alunos se

mostraram um pouco assustados, mas este quadro de incertezas e inseguranças, durou pouco, logo o envolvimento dos alunos com o filme, a tranquilidade e a disposição para o trabalho com a escrita eram claras para o professor.

Após a exibição do filme observou-se que o melhor seria apresentar previamente aos alunos os temas mostrados no filme. Esta antecipação promoveria uma discussão do grande grupo de alunos através do esclarecimento dos possíveis problemas de vocabulário, a compreensão das situações apresentadas e mesmo o trabalho com a argumentação dos alunos em relação aos sentimentos e situações que seriam exibidas no filme. A atividade prévia, trabalhando com o vocabulário e a compreensão dos alunos facilitaria o entendimento das estruturas e vocábulos trabalhados no filme. Na primeira etapa do projeto a discussão e argumentação dos alunos sobre o filme poderiam ser feitas na língua materna (L1), pois o objetivo desta atividade não é avaliar competência lingüística.

Em relação à segunda etapa do projeto, a maneira como foi trabalhada surtiu resultados positivos. Nesta etapa, o filme poderia ser trabalhado sem legendas, desde que o professor percebesse que o seu grupo de alunos tivesse condições suficientes para a compreensão auditiva e conhecimento da língua para o entendimento do filme. É importante ressaltar que a falta de legendas não perturbe a concentração dos alunos, e que não promova situação de insegurança e desconforto para eles, cabe, ao professor perceber e fazer as alterações sugeridas para esta etapa ou não.

Após o término da exibição do filme, observou-se o completo envolvimento dos alunos, ansiosos para discutirem sobre o mesmo. A terceira etapa foi extremamente importante. Os alunos naquele estágio do projeto estavam prontos para discutir, especialmente porque os temas apresentados eram todos referentes aos anseios, medos, questionamentos que também acompanhavam os alunos adolescentes.

Como o projeto foi desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa a discussão sobre o filme deve ser feita nesta língua (L2), sempre que possível. Cabe, portanto, ao professor identificar as dificuldades dos seus alunos e então fazer uso da Língua Portuguesa se necessário, para que a língua inglesa (L2), não impeça a

compreensão do filme, pois nesse momento é importante deixá-los livres para falar sobre seus medos e desejos, levantar questionamentos sobre valores, ética, relações sociais, bem como suas impressões e opiniões sobre o que foi assistido. Foi observado que nesta etapa, a maioria dos alunos usou a língua inglesa e quando não conseguiam ser compreendidos pelo grupo, tiveram duas atitudes diferentes: uma parte desses alunos pediu a ajuda ao professor com perguntas, como por exemplo: "Teacher, what's the meaning of... in English? Ou".

"Teacher, what's... in English?".

"Professor o que significa... em Inglês? Ou".

"Professor, o que é... em Inglês?".

A outra parte do grupo misturou em alguns momentos a Língua Portuguesa (L1) e a Língua Inglesa (L2), para que pudesse ser compreendida. Para que o aluno faça uso da língua Inglesa na maior parte do tempo, o professor deve fornecer e trabalhar previamente estruturas e vocabulários previsíveis que com certeza irão aparecer durante a exibição do filme e que irão ajudar esses alunos no momento da discussão após a exibição.

Na quarta etapa, a intervenção do professor expressando sua opinião sobre o filme mostrou aos alunos que eram capazes de opinar e conseqüentemente escrever, que naquele momento as estruturas básicas aprendidas previamente eram suficientes para tal produção. Na etapa seguinte, a quinta, o papel do professor foi de extrema importância. Os alunos começaram efetivamente a criação de suas orações a respeito do filme. Motivação naquele momento não era um problema, mas sim a solução encontrada. Eles estavam totalmente motivados para atividade e emocionalmente envolvidos com os temas apresentados no filme. Apesar da motivação e emoção aparentes, foi observado que naquele momento os alunos tiveram problemas na produção das orações em função de algumas dificuldades com a língua estrangeira. Para evitar estas dificuldades, seria importante que antes desta etapa, fossem trabalhadas estruturas, e que vocabulários fossem revisados, utilizando mapas conceituais, relembando juntamente com os alunos as estruturas e

vocabulários que pudessem ajudá-los na compreensão do filme. Como atividade prévia para esta etapa, o exercício mental feito através de mapas conceituais ampliaria a gama de palavras novas que pudessem surgir e melhoraria o nível de compreensão desses alunos. Esta atividade junto a estrutura lingüística apresentada pelo professor, o tempo verbal necessário, que neste caso é o Presente Simples, iria ajudá-los a construir as primeiras sentenças e as produções futuras. Na quinta etapa os alunos construíram o primeiro poema cooperativo, cada um dos alunos escreveu um verso e o professor escreveu todo o poema no quadro, importante para a auto-estima dos alunos a visualização do primeiro poema.

Após a quinta etapa observou-se que os alunos sentiam-se seguros o suficiente para a produção de seus próprios poemas.

Durante esta etapa o professor fez o monitoramento de todos os grupos, a correção dos possíveis erros, não fizeram parte naquele momento. Na verdade, aquele era o momento de produção, então os alunos deveriam sentir-se livres para escrever, expressar suas idéias, colocá-las no papel, utilizando as informações, seus sentimentos, seus valores, suas concepções de mundo, e principalmente criatividade. A partir desse momento a produção escrita ficou por conta dos alunos.

O resultado foi surpreendentemente positivo, os alunos se engajaram no projeto e criaram produções escritas maravilhosas, poemas maravilhosos e ilustrações lindas, todas adequadas ao tema por eles escolhidos, cada poema recebeu o papel, a caneta, a cor adequada para aquele aluno, naquele momento único de produção. Eles escreveram sobre os seus medos, sobre a morte, sobre o amor e a liberdade. Temas, que quando não bem elaborados e compreendidos pelos adolescentes tornam a adolescência um período extremamente difícil da vida. (ver apêndice 1).

Através desta experiência observa-se que este é um projeto viável, independentemente de algumas dificuldades que professor e alunos possam se deparar. A viabilidade do projeto também passa pelo número de alunos, neste participaram grupos de vinte e de até vinte e cinco alunos, com grandes grupos obviamente o trabalho de monitoramento e assessoria do professor se tornaria muito mais difícil e este precisaria de um tempo maior para esta proposta. Este projeto durou um

bimestre (dois meses), que a princípio parece muito tempo, mas que se faz necessário já que escrever é um processo e como um processo nada acontece de repente. Os alunos que participaram desse projeto trabalharam e produziram muito nos seus grupos. Neste caso a produção escrita foi poemas, mas há a possibilidade de se trabalhar com narrativas, descrições e outras formas de expressão da língua escrita. Toda a produção escrita seja um poema, uma narração, uma descrição, depende de um preparo prévio dos alunos do ponto de vista das estruturas da língua e também do trabalho cooperativo que deve ser promovido e feito pelo professor. Em relação à correção, pode-se dizer que transcorreu com tranquilidade, os alunos mostraram-se confortáveis com a correção, pois mesmo diante de alguns erros, a autenticidade dos poemas foi mantida respeitando o que cada um dos alunos quis expressar naquele momento. Foi observada que para os alunos a correção era a consequência natural da atividade proposta. Neste projeto o objetivo principal era o da produção escrita e neste caso os alunos expressaram suas idéias, opiniões, sentimentos através de uma produção artística. Através dos poemas, professor e aluno discutem alguns tópicos importantes como, valores, ética e respeito.

Portanto, pode-se afirmar que além da participação individual, o trabalho em grupo ajudou em muitos aspectos, pois dentro do grupo eles sentiam segurança em perguntar sobre o que estavam escrevendo, pediam ajuda na confecção e na melhoria do seu poema, ou simplesmente solicitava para que o colega fosse ouvinte e expressasse uma opinião à respeito do poema escrito. Apesar do professor monitorar os grupos durante todo o trabalho, observou-se que muitas dúvidas foram esclarecidas dentro dos próprios grupos, sem a interferência do professor. O professor era requisitado quando os alunos não conseguiam resolver as dúvidas. Esta atitude dos grupos foi muito importante, pois se estabeleceu naquele momento o trabalho realmente cooperativo, a construção da autonomia individual e também do grupo. Num mundo apoiado na competitividade e no poder de um só, a cooperação e a forma que estes alunos trabalharam com autonomia foram os fatores principais do sucesso deste projeto.

Um outro fator importante deste projeto foi a oportunidade oferecida pelo professor para que os alunos tivessem espaço para escrever sobre assuntos que gostavam ou não, assuntos que detestavam ou amavam.

O professor deve estar sempre atento às necessidades de seu aluno apresentando situações que estejam recheadas de significados e também prover este aluno do conhecimento da língua necessário para a atividade que irá propor. Com esta atitude, o professor irá ajudá-los na produção escrita, sem tantos medos e resistências. Neste projeto a falta de interesse, supostamente um problema, foi substituída pela motivação, ação e como resultado o sucesso do projeto.

Este projeto foi aplicado com adolescentes de 8ª série durante quatro anos. Com o primeiro grupo não se sabia exatamente qual seria a reação desses alunos, pois escrever não é uma tarefa muito fácil. Na verdade, o primeiro ano foi realmente um experimento. Já com o segundo grupo o processo foi acontecendo de maneira mais tranqüila, o professor observou a reação dos alunos e então pode solucionar alguns problemas. Nos anos seguintes, o projeto foi realmente uma experiência fantástica tanto para o professor como para os alunos. O projeto após quase quatro anos foi adaptado às necessidades dos alunos, levando-se em consideração idade, nível de conhecimento da língua inglesa e o resultado foi maravilhoso e valioso para ambos. Este projeto abriu a porta para a possibilidade de chamar a atenção desses alunos para o fato de que é possível desenvolver uma tarefa aparentemente difícil, como escrever em língua estrangeira de uma forma prazerosa e significativa, aprendendo e aperfeiçoando a habilidade da escrita.

Esta proposta de se trabalhar produção escrita pode ser bem mais compreendida, se for observada que qualquer produção, neste caso a escrita, está conectada diretamente com a emoção e então a motivação torna-se a mola propulsora para a efetiva produção.

"A vida são relações, a vida são ações, nas relações. Se começarmos por compreender a ação, que são nossas relações com pessoas, com as crenças e as idéias, veremos que as relações trazem sua recompensa própria. Para encontrar a finalidade da vida, temos de transpor a porta de nós mesmos". (Krishnamurti)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons** – a nova cultura oral. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- BRITO, Sergio; FROMER, Marcelo. **A palavra** – palavras - Titãs. Acústico. São Paulo: WEA, 1997. (1CD).
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles** – an interactive approach to language pedagogy. 1.ed. New Jersey - United States of America: Prentice Hall Regents, 1994.
- CAMBRIDGE University Press. **International dictionary of english**. Cambridge: Cambridge Press - United Kindgom, 1995.
- CAMPOS Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 18.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- CASTRO, Alfredo Pires de; MARIA, Valeria José. **Motivação**: como desenvolver e utilizar esta energia. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- CELERI, E. H. R. V. **Mães de crianças com transtornos mentais**: um estudo psicológico. Campinas, 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação** – psicologia da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAVIDOFF, Linda. **Introdução à psicologia**. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DEMO, Pedro. **Dialética da felicidade** – olhar sociológico pós-moderno. 1.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. 1.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- DRYDEN, Gordon; VOS, Jeannette. **Revolucionando o aprendizado**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- FIALHO, Francisco. **Ciências da cognição**. 1.ed. Florianópolis: Insular, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GIORA, Regina Célia; REY, Fernando González; LENZONI, Ana Maria. **Arqueologia das emoções**. Sílvia T. Maurer Lane e Yara Araújo (orgs.). 1.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 21.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo aurélio dicionário da língua portuguesa século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOSSNE, W. S.; VIEIRA, S. Experimentação com seres humanos: aspectos éticos: In: SEGRE, M.; COHEN, C. (orgs). **Bioética**. São Paulo : EDUSP, 1995.

HOUAISS, Antonio. **Webster's dictionary**. Nova ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

IRALA, Narciso. **Controle cerebral e emocional**. 30.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

KONDO, Yoshio. **Motivação humana** – um fator-chave para o gerenciamento. 3.ed. São Paulo: Gente - AOTS, 1994.

KROLL, Barbara. **Second language writing** – research insights for the classroom. 1.ed. Cambridge - United Kingdom: Editora Cambridge University Press, 1990.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional** – os misteriosos alicerces da vida emocional. 6.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LÉVY, Pierry. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1.ed. reimp. 2000. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierry. **Um hipertexto com Pierry Lévy**. Nize Maria Campos Pellanda; Eduardo Campos Pellanda (orgs.). 1.ed. Porto Alegre: Oficinas, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia** – fundamentos e recursos básicos. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MATURANA, Humberto **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz (orgs.). 1.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): p.239-262, 1993.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5.ed. Campinas: Papirus 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OCAMPO, M. L. S. e ARZENO, M. E. G. A entrevista inicial. In: OCAMPO, M. L. S. et al. (orgs.). **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PATRÍCIO, Zuleika Maria. **Ser saudável na felicidade-prazer** – uma abordagem ética e estética pela unidade holístico-ecológico. Florianópolis, 1996. 153p. (Programa de Pós-Graduação em Enfermagem) - UFSC. Pelotas: Editora Universitária (UFPEL).

PATRÍCIO, Zuleira Maria et al (org.). Qualidade de vida do trabalhador – uma abordagem qualitativa do ser humano, através de novos paradigmas. In: DIMATOS, Anna M. et al. **A qualidade de vida mediada pela paleta interior** – o prazer do artista plástico no processo e no produto de seu trabalho. Florianópolis: Editora do Autor, 1999. 368 p.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1990.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (coord.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1988.

REICH, Wihelm. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RUSSO, Renato Eduardo e Mônica. **Mais de menos**. Legião Urbana. São Paulo: EMI, 1998. (1 CD).

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando melhor** – iniciação ao filosofar. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

SHMERING, A. et al. Qualitative research in medical practice. **The Medical Journal of Australia**, 158: p.619-625, 1993.

SIMIONI, A. M. C. et al. Metodologia qualitativa das pesquisas em saúde coletiva: considerações teóricas e instrumentais. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Saúde Pública, **Série Monográfica**, n. 2, 1997.

SMITH, Frank. **Writing and the writer**. 1.ed. United Kindgom: Heinemann, 1982.

SPENCER, J. C. The usefulness of qualitative methods in rehabilitation: issues of meaning, of context and of change. In: **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, n.74, p.119-126, 1993.

TRIBBLE, Christopher. **Writing**. 1.ed. Oxford - United Kingdom: Oxford University Press, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciência social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITE, Ron; ARNDT, Valerie. **Process writing**. 1.ed. Essex - United Kindgom Editora Longman Group UK Limited, 1991.

WILLMS, D. G. & JOHSON, N. A. Essentials in qualitative research: a notebook for the field. McMaster University, 1993. (mimeo)

ZANINI, M. H. **Estudo dos egressos da residência médica em psiquiatria da Escola Paulista de Medicina**: uma compreensão do processo de aprendizagem e formação de identidade profissional. São Paulo, 1996. Tese (doutorado) - Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal de São Paulo.

APÊNDICE 1 - PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS